



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA (POSGRAP)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED)**

DAGMAR BRAGA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ (2020): LEGADOS
COLONIAIS E POSSÍVEIS BRECHAS DECOLONIAIS (INTERCULTURAIS
CRÍTICAS)**

São Cristóvão/Sergipe

2023

DAGMAR BRAGA DE OLIVEIRA

**ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ (2020): LEGADOS
COLONIAIS E POSSÍVEIS BRECHAS DECOLONIAIS (INTERCULTURAIS
CRÍTICAS)**

Texto de tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marizete Lucini

São Cristóvão/Sergipe

2023

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48e Oliveira, Dagmar Braga de
 Ensino de ciências no currículo do Piauí (2020) : legados
 coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) /
 Dagmar Braga de Oliveira ; orientadora Marizete Lucini . – São
 Cristóvão, SE, 2023.
 211 f.

 Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de
 Sergipe, 2023.

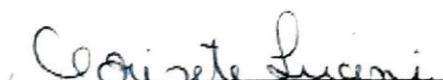
 1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ciências - Estudo e ensino.
 3. Currículos - Piauí. 4. Ensino fundamental. 5. Educação - Estudos
 interculturais. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

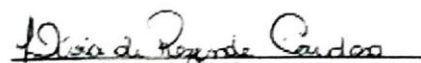
CDU 37.016:5(812.2)

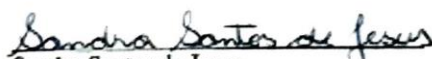


**ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO JULGADORA DA TESE DE DOUTORADO
APRESENTADA POR DAGMAR BRAGA DE OLIVEIRA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO.**

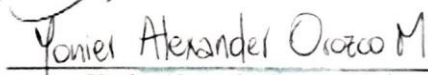
Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano dois mil e vinte e três, às nove horas, no Programa de Pós-graduação em Educação, reuniu-se a Comissão Julgadora da Tese em epígrafe, indicada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, com parecer favorável do Colegiado. A banca foi composta pelos professores doutores Marizete Lucini (orientadora), Silvana Aparecida Bretas, Livia de Rezende Cardoso, da Universidade Federal de Sergipe, Yonier Alexander Orozco Marin, da UFT, e Sandra Santos de Jesus, do SEMED/Cristinápolis/SE, para examinar o trabalho de Dagmar Braga de Oliveira, apresentado sob o título "ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ (2020): LEGADOS COLONIAIS E POSSÍVEIS BRECHAS DECOLONIAIS (INTERCULTURAIS CRÍTICAS)". A orientadora, assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente, passou a palavra à candidata para que ele expusesse sua Tese, informando que o mesmo dispunha de vinte minutos para a apresentação; cada examinador dispunha de trinta minutos e a candidata de mais trinta minutos para respostas. Terminada a exposição da doutoranda, a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, que iniciaram a arguição na seguinte ordem: Prof. Dr. Yonier Alexander Orozco Marin; Prof.^a Dr.^a Sandra Santos de Jesus; Prof.^a Dr.^a Livia de Rezende Cardoso; Prof.^a Dr.^a Silvana Aparecida Bretas e a Prof.^a Dr.^a Marizete Lucini. Terminada a arguição, foi dada a palavra a candidata para que ele, se desejasse, fizesse as observações finais. Os membros da Comissão Julgadora se retiraram da sala para a atribuição das notas. Voltando logo em seguida, a Presidente anunciou que a candidata foi considerada **APROVADA**. A Presidente proclamou a candidata "**Doutora em Educação**", devendo este resultado ser homologado pela comissão da Coordenação de Pós-Graduação. Em seguida, agradeceu aos membros da Comissão Julgadora. Nada mais havendo a tratar, a Presidente encerrou esta sessão, cujos trabalhos são objetos desta ata, lavrada por mim, Guilherme Barbosa Biriba, secretário do Programa, da qual assino juntamente com os membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 27 de fevereiro de 2023.


Marizete Lucini


Livia de Rezende Cardoso


Sandra Santos de Jesus


Silvana Aparecida Bretas


Yonier Alexander Orozco Marin


Secretário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



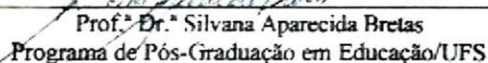
DAGMAR BRAGA DE OLIVEIRA

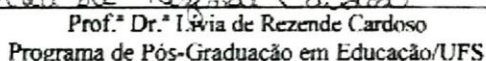
**"ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ (2020): LEGADOS COLONIAIS E
POSSÍVEIS BRECHAS DECOLONIAIS (INTERCULTURAIS CRÍTICAS)"**

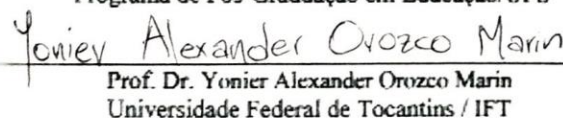
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 27.02.2023


Prof.ª Dr.ª Marizete Lucini (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.ª Dr.ª Silvana Aparecida Bretas
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof.ª Dr.ª Iêvia de Rezende Cardoso
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS


Prof. Dr. Yonier Alexander Orozco Marin
Universidade Federal de Tocantins / IFT


Prof.ª Dr.ª Sandra Santos de Jesus
Secretaria Municipal de Educação / Semed

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2023

*À minha filha Lara Bianca e ao meu
sobrinho/afilhado/filho, João Pedro.*

[...] o decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento (WALSH, 2016, p. 72).

AGRADECIMENTOS

Construir este texto foi muito desafiador por vários motivos, especialmente por ter que lidar com um período de pós-pandemia, o qual trouxe profundas transformações, inclusive subjetivas. Apesar disso, concluí, motivo para celebrar e agradecer quem esteve ao meu lado, constituindo a minha rede de apoio durante os 4 anos de Doutorado e porque não dizer pelos últimos 6 anos, afinal, ao concluir o mestrado iniciei o doutorado, quase sem interrupção. Por tudo isso, tenho muito a agradecer.

A Deus pelo dom da vida, pelas forças concedidas e pelos sonhos realizados.

A minha filha, Lara Bianca e meu sobrinho/afilhado/filho, João Pedro (Janjão), minhas fortalezas, aqueles que me fazem sorrir ao tempo em que sempre estiveram dispostos a sorrir das minhas brincadeiras, além de aprovarem todas as minhas receitas culinárias feitas com muito amor e animação.

A minha mãe, Mirtes, minha protetora, por todas as orações e cuidado durante toda a minha vida, especialmente no período do Doutorado, mantendo-se sempre por perto, mesmo quando estávamos distantes.

A minha irmã, Rimie, a Rimi, irmã mais nova, mas, sempre com muita maturidade, tem as melhores acolhidas/escutas, resolvendo tudo que precisava ser resolvido e sempre ajudando no que era necessário.

A meu pai, Evangelista, por todo incentivo, torcida e palavras de apoio quando tudo ficava difícil de superar.

A meu esposo, Natalicio, pelo companheirismo, compreensão, incentivo e por estar sempre me lembrando o quanto eu poderia ser capaz de dar conta de todas as demandas que estavam chegando.

A minha orientadora, Profa. Dra. Marizete Lucini, que com sua luz me guiou/orientou/acolheu/apoiou/acreditou durante esse longo percurso sem nunca duvidar que chegaríamos juntas a este momento. A sua resiliência me inspira, Mari!

Às amigas e aos amigos do grupo de estudos Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade - GPEHI, especialmente as amigas Lindy, Sandra, Leyla e Andréia.

Às professoras e aos professores do PPGED/UFS por todos os ensinamentos e sensibilidade, em especial, ao Prof. Alfrâncio, Profa. Dinamara e Prof. Paulo Boa Sorte.

À banca examinadora que esteve conosco no exame de qualificação, por contribuir no repensar da pesquisa, auxiliando-nos a reconstruir caminhos e estabelecer pontes com o nosso referencial de pesquisa. Gratidão Prof. Yonier e Profa. Livia.

À banca que esteve conosco na defesa, gratidão pelo aceite e por se dispor a ler o nosso trabalho e contribuir com os ajustes necessários. Gratidão Prof. Yonier, Profa. Livia, Profa. Silvana e Profa. Sandra.

Sou grata a todas e todos que apoiaram e acreditaram na minha caminhada, emanando generosidade e acolhida quando eu mais precisei. Gratidão!

RESUMO

Esta pesquisa objetiva compreender os legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais, a partir da proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020) para o ensino de ciências. Objetivo que emerge de nossa inquietação sobre um horizonte possível de elaboração de propostas curriculares sensíveis à diversidade de saberes em um país de dimensões continentais como o Brasil. A temática que nos propomos a investigar implica em olhar para um cenário espinhoso e de intensas disputas, mas consideramos que propor discussões que despertem para a elaboração de currículos menos opressores e contemplem diálogos interculturais entre os saberes construídos ao longo das nossas existências, como povo, que tem existido e (re)existido a práticas coloniais epistêmicas ao longo da história, é uma tarefa constante. Desse modo, articulamos como objetivos específicos: a) Evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí; b) Identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências; c) Analisar os legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas), a partir do Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências. Para tanto, propomos a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental, onde desenhamos, como itinerário metodológico, uma proposta de análise e reflexão, acerca do documento intitulado “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, publicado em 2020, ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Orlandi. O texto está organizado em 06 seções, sendo a primeira seção composta por enfoques introdutórios; na segunda seção, discorremos sobre a revisão de literatura; na terceira seção, partilhamos os dados e discussões referentes aos resultados produzidos em torno da análise do documento “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”; a quarta seção expõe o processo de identificação e questionamento do lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular de Ciências; na quinta seção, encontram-se a análise dos legados coloniais e a indicação de possíveis brechas decoloniais a partir do Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular de Ciências; e na sexta seção apresentamos um panorama geral das análises evidenciando que os pressupostos teórico-metodológicos indicam um panorama preocupante, devido às evidências do predomínio de contradições da filosofia proposta no documento em relação à materialização do organizador curricular de Ciências, fato esse que evidencia as artimanhas do verniz democratizante do documento; a identificação do não lugar dos saberes tradicionais, alinhados à robustez dos dez legados coloniais, e a proposição de dez brechas decoloniais (interculturais críticas) para a Proposta Curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020), especificamente para o ensino de ciências. A análise realizada apontou para a continuidade do projeto colonizador no estado do Piauí, materializado nos legados coloniais identificados, impulsionando-nos a refletir sobre a necessidade de propor brechas decoloniais como estratégias de insurgências epistêmicas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Currículo do Piauí. Ensino de Ciências. Interculturalidade.

SUMMARY

This research aims to understand the colonial legacies and propose possible decolonial gaps, based on the curricular proposal of Elementary School (final years) in Piauí (2020), for science teaching. Objective that emerges from our concern about a possible horizon for the elaboration of curricular proposals sensitive to the diversity of knowledge in a country of continental dimensions like Brazil. The theme that we propose to investigate implies looking at a thorny scenario and of intense disputes, but we consider that proposing discussions that awaken to the elaboration of less oppressive curricula and contemplate intercultural dialogues between the knowledge constructed throughout our existences, as a people, that has existed and (re) existed to epistemic colonial practices throughout history, is a constant task. Thus, we articulate the following specific objectives: a) Evidencing the methodological theoretical assumptions for science teaching, adopted in the Elementary School Curriculum (final years) in Piauí; b) Identify and question the place or non-place of traditional knowledge in the Elementary School Curriculum (final years) in Piauí, regarding the Science curriculum component; c) Analyze the colonial legacies and propose possible decolonial gaps (critical intercultural), based on the Elementary School Curriculum (final years) in Piauí, regarding the Science curriculum component. To this end, we propose carrying out qualitative research of a documentary type, where we design, as a methodological itinerary, a proposal for analysis and reflection, about the document entitled “Curriculum of Piauí: a milestone for the education of our state”, published in 2020, anchored in the theoretical-methodological assumptions of Orlandi's Discourse Analysis. The text is organized into 06 sections, with the first section consisting of introductory approaches; in the second section, we discuss the literature review; in the third section, we share the data and discussions regarding the results produced around the analysis of the document “Curriculum of Piauí: a milestone for the education of our state”; the fourth section exposes the process of identifying and questioning the place or non-place of traditional knowledge in the Elementary School Curriculum (final years) in Piauí, concerning the curricular component of Sciences; in the fifth section, there is an analysis of colonial legacies and an indication of possible decolonial gaps based on the Elementary School Curriculum (final years) in Piauí, concerning the curricular component of Science; and in the sixth section we present an overview of the analyzes showing that the theoretical-methodological assumptions indicate a worrying panorama, due to the evidence of the predominance of contradictions of the philosophy proposed in the document in relation to the materialization of the Science curriculum organizer, a fact that highlights the tricks the document's democratizing veneer; the identification of the non-place of traditional knowledge, aligned with the robustness of the ten colonial legacies, and the proposition of ten decolonial gaps (critical intercultural) for the Curriculum Proposal for Elementary Education (final years) of Piauí (2020), specifically for the teaching of sciences. The analysis carried out pointed to the continuity of the colonizing project in the state of Piauí, materialized in the identified colonial legacies, impelling us to reflect on the need to propose decolonial gaps as strategies for epistemic insurgencies.

KEYWORDS: Education. Curriculum of Piauí. Science teaching. Interculturality.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo comprender los legados coloniales y proponer posibles brechas descoloniales, a partir de la propuesta curricular de la Escuela Primaria (últimos años) de Piauí (2020), para la enseñanza de las ciencias. Objetivo que surge de nuestra preocupación por un horizonte posible para la elaboración de propuestas curriculares sensibles a la diversidad de saberes en un país de dimensiones continentales como Brasil. El tema que nos proponemos investigar implica mirar un escenario espinoso y de intensas disputas, pero consideramos que proponer discusiones que despierten a la elaboración de currículos menos opresivos y contemplen diálogos interculturales entre los saberes construidos a lo largo de nuestras existencias, como pueblo, que ha existido y (re)existido en las prácticas coloniales epistémicas a lo largo de la historia, es una tarea constante. Así, articulamos los siguientes objetivos específicos: a) Evidenciar los supuestos teóricos metodológicos para la enseñanza de las ciencias, adoptados en el Currículo de la Escuela Primaria (últimos años) de Piauí; b) Identificar y cuestionar el lugar o no lugar de los conocimientos tradicionales en el Currículo de la Escuela Primaria (últimos años) de Piauí, en lo que respecta al componente curricular de Ciencias; c) Analizar los legados coloniales y proponer posibles brechas descoloniales (interculturales críticas), a partir del Currículo de la Escuela Primaria (últimos años) de Piauí, en lo que respecta al componente curricular de Ciencias. Para ello, proponemos realizar una investigación cualitativa de tipo documental, donde diseñamos, a modo de itinerario metodológico, una propuesta de análisis y reflexión, sobre el documento titulado “Currículo de Piauí: un hito para la educación de nuestro estado”. , publicado en 2020, anclado en los supuestos teórico-metodológicos del Análisis del Discurso de Orlandi. El texto está organizado en 06 secciones, consistiendo la primera sección en planteamientos introductorios; en la segunda sección discutimos la revisión de la literatura; en la tercera sección, compartimos los datos y discusiones sobre los resultados producidos en torno al análisis del documento “Currículo de Piauí: un hito para la educación de nuestro estado”; la cuarta sección expone el proceso de identificación y cuestionamiento del lugar o no lugar de los saberes tradicionales en el Currículo de la Escuela Primaria (últimos años) de Piauí, en lo que respecta al componente curricular de Ciencias; en la quinta sección, se analizan los legados coloniales y se señalan posibles vacíos descoloniales a partir del Currículo de la Escuela Primaria (últimos años) de Piauí, en lo que respecta al componente curricular de Ciencias; y en la sexta sección presentamos un panorama de los análisis que muestran que los supuestos teórico-metodológicos indican un panorama preocupante, debido a la evidencia del predominio de contradicciones de la filosofía propuesta en el documento en relación con la materialización del organizador curricular de Ciencias. , hecho que pone de relieve los trucos del barniz democratizador del documento; la identificación del no lugar de los saberes tradicionales, alineados con la solidez de los diez legados coloniales, y la propuesta de diez brechas decoloniales (interculturales críticas) para la Propuesta Curricular para la Educación Primaria (últimos años) de Piauí (2020), específicamente para la enseñanza de las ciencias. El análisis realizado señaló la continuidad del proyecto colonizador en el estado de Piauí, materializado en los legados coloniales identificados, impulsándonos a reflexionar sobre la necesidad de proponer brechas descoloniales como estrategias de insurgencias epistémicas.

PALABRAS CLAVE: Educación. Plan de estudios de Piauí. Enseñanza de las ciencias. Interculturalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistematização dos TCTs por Macroáreas Temáticas	51
Figura 2: Mapa do Território da Serra da Capivara marcado a verde os Parques da Serra da Capivara e Parque Nacional da Serra das Confusões (elaborado por M. Jaffe)	114
Figura 3: Mapa de uso e ocupação do solo referente aos anos de 1984, 1990, 2000, 2010 e 2018	116
Figura 4: Empreendimentos de geração de energia fotovoltaica no Piauí	118
Figura 5: Empreendimentos de geração de energia eólica no Piauí	118
Figura 6: Mapa da Unidade de Conservação Estação Ecológica Uruçuí - UNA	123
Figura 7: Mapa da localização da Fazenda Cerro Azul – Insolo	124
Figura 8: Região de atuação do Grupo Insolo	125
Figura 9: Momento de Entrega da Titulação do Território Indígena Kariri de Serra Grande	127
Figura 10: Comunidade Indígena Kariri de Serra Grande reunida na entrega da titulação	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Currículos"	32
Gráfico 2: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Conhecimentos Tradicionais"	33
Gráfico 3: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Saberes Tradicionais"	34
Gráfico 4: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: Interculturalidade	36
Gráfico 5: Demonstração das dissertações e teses, por descritor	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modificações dos temas geradores: Dos PCNs à BNCC	50
Quadro 2: Etapas do processo de investigação científica de acordo com a BNCC	55-56
Quadro 3: Unidade Temáticas (Aprendizagens essenciais a serem asseguradas e Questões para reflexão e debate)	56-57
Quadro 4: Competências específicas para a área de Ciências da Natureza	57
Quadro 5: Evolução histórica do ensino de ciências	64
Quadro 6: Sistematização de tendências teóricas e metodológicas no ensino de ciências.	67
Quadro 7: Unidade Temática Matéria e Energia – 6º ano	73
Quadro 8: Unidade Temática Vida e Evolução – 6º ano	74
Quadro 9: Unidade Temática Terra e Universo – 6º ano	75
Quadro 10: Unidade Temática Matéria e Energia – 7º ano	76
Quadro 11: Unidade Temática Vida e Evolução – 7º ano	77
Quadro 12: Unidade Temática Terra e Universo – 7º ano	77-78
Quadro 13: Unidade Temática Matéria e Energia – 8º ano	78
Quadro 14: Unidade Temática Vida e Evolução – 8º ano	80
Quadro 15: Unidade Temática Terra e Universo – 8º ano	81
Quadro 16: Unidade Temática Matéria e Energia – 9º ano	82
Quadro 17: Unidade Temática Vida e Evolução – 9º ano	83
Quadro 18: Unidade Temática Terra e Universo – 9º ano	84
Quadro 19: Cronologia (principais eventos) da luta contra instalação de empresas de mineração e carvoeira no Território da Serra da Capivara.	113
Quadro 20: Recorte de Impactos Socioambientais no Piauí.	114-115
Quadro 21: Pesquisas sobre a questão de gênero na BNCC	120
Quadro 22: Demonstração da sistematização das habilidades e objetivos específicos (Currículo do Ceará)	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Currículos"	31
Tabela 2: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Conhecimentos Tradicionais"	33
Tabela 3: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Saberes Tradicionais"	34
Tabela 4: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: Interculturalidade.	36
Tabela 5: Panorama geral de dissertações e teses, por Descritor	37

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS	20
2. CONSTRUINDO PONTES ENTRE CURRÍCULO, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, SABERES TRADICIONAIS E INTERCULTURALIDADE	30
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ	39
3.1 Memórias e contextos do cenário educacional piauiense	42
3.2 Princípios e concepções do Currículo do Piauí	44
3.2.1 Conceito de Educação para o Currículo do Piauí	44
3.2.2 Concepções e caminhos para o ensino e aprendizagem no Currículo do Piauí	45
3.2.3 Concepções de avaliação no Currículo do Piauí	46
3.2.4 Concepções de currículo e integração curricular no Currículo do Piauí	47
3.3 Estrutura do Currículo do Piauí para os anos finais do Ensino fundamental em Ciências	51
3.3.1 Análise sobre dados introdutórios do Ensino Fundamental anos finais – Ciências	52
3.3.2 Análise em torno dos desafios do ensino de ciências na escola do século XXI	54
3.3.3 Organização do componente curricular Ciências na BNCC	56
3.3.4 Análise e diálogo sobre as competências específicas de Ciências da Natureza para o ensino fundamental.	57
3.3.5 Sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí.	58
4. O LUGAR OU NÃO LUGAR DOS SABERES TRADICIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DO PIAUÍ	61
4.1 Habilidades propostas para o 6º ano	73
4.2 Habilidades propostas para o 7º ano	75
4.3 Habilidades propostas para o 8º ano	78
4.4 Habilidades propostas para o 9º ano	81
4.5 Reflexões sobre as habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental para o componente curricular de Ciências.	84

5. LEGADOS COLONIAIS E POSSÍVEIS BRECHAS DECOLONIAIS (INTERCULTURAIS CRÍTICAS) NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DO PIAUÍ.	89
5.1 Um olhar sobre o currículo a partir dos legados coloniais	89
5.1.1 Legados coloniais presentes no Currículo para os anos finais do Ensino Fundamental do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.	94
5.2 Interculturalidade crítica e brechas decoloniais (interculturais críticas) no ensino de ciências	101
5.2.1 Possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.	104
6. INFERÊNCIAS FINAIS	129
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
Apêndice A: Sistematização do detalhamento das experimentações: 1ª Opção, 2ª Opção, 3ª Opção, 4ª Opção, 5ª Opção, 6ª Opção, 7ª Opção.	141
Apêndice B: Sistematização da 8ª Experimentação – 1º Momento (descriptor Currículo).	148
Apêndice C: Sistematização da 8ª Experimentação – 2º Momento (descriptor Conhecimentos Tradicionais).	166
Apêndice D: Sistematização da 8ª Experimentação – 3º Momento (descriptor Saberes Tradicionais).	172
Apêndice E: Sistematização da 8ª Experimentação – 3º Momento (descriptor Interculturalidade).	184

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

Aspirar com um horizonte possível de elaboração de propostas curriculares sensíveis à diversidade de saberes, em um país de dimensões continentais como o Brasil, é sem dúvida olhar para um horizonte espinhoso e de intensas disputas, com essa inquietação que nasceu a presente pesquisa. Inquietação que se situa na perspectiva de propor discussões que despertem para a elaboração de currículos menos opressores e que contemplem diálogos interculturais entre os saberes construídos ao longo das nossas existências, como povo, que tem existido e r(e)existido a práticas coloniais epistêmicas ao longo da história.

Tecer a presente pesquisa, tendo como horizonte compreender os legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais a partir da proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí para o ensino de ciências, fez-nos questionar: que saberes podem estar sendo silenciados? A quem esse silenciamento serve? Qual a necessidade de silenciar? Em que esse processo de silenciamento contribui?

Orlandi (2007, p. 8, grifo nosso), em seu livro intitulado *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*, alerta-nos para estarmos atentos(as) a 02 questões centrais:

1. há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. **Há silêncio nas palavras**; 2. o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “**pôr em silêncio**”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sob a rubrica do “**implícito**”.

Essas reflexões têm relação direta com o contexto em que o Currículo do Piauí está inserido e foi constituído, sobretudo, baseado nas relações de forças e na disputa de um projeto de educação que está posto no Brasil, nesse momento, com enfoque em retirar a educação como direito social para a condição de mercadoria. De acordo com Rodrigues *et al.* (2020, p.2, grifo nosso) no Brasil,

As escolas se encontram em uma espécie de crise crônica diante das contradições que lhe são inerentes, já que são instituições que podem tanto contribuir para reprodução como para transformação social. Contudo, nas últimas décadas, esse quadro se tornou **mais agudo e profundo diante do estabelecimento do neoliberalismo**.

Ou seja, estamos imersos em um,

[...] conjunto de reformas da educação brasileira com a finalidade de gerar um progressivo alinhamento entre objetivos de aprendizagem a serem atingidos pelos estudantes, sistematizados em matrizes curriculares e a sua avaliação por meio de testes padronizados. Considerando que nos últimos três anos, os processos de articulação ensino-aprendizagem avaliação têm se aprofundado e se acelerado. Esse

alinhamento é expresso textualmente na versão final da BNCC, aprovada em dezembro de 2017 na parte de apresentação do documento, ou seja, é claramente assumida a intenção de controle do processo de ensino e aprendizagem. (Bretas, 2022¹).

Parta tanto, basta lembrarmos que o Currículo do Piauí, como dos demais estados brasileiros, segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que:

[...] é um documento sem referências teóricas e metodológicas, que teve diferenças muito grandes entre suas três versões e que a autoria do documento sempre esteve fortemente relacionada com o trabalho do MEC, CONSED, UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) e pelo Movimento pela Base (organizado, sobretudo, pelo grupo Todos pela Educação). Estas últimas são organizações que sofrem grande influência de grupos empresariais. (Rodrigues *et al.*, 2020, p.19).

Vale ressaltar, tendo em vista os pressupostos supracitados, que,

[...] a BNCC preconiza resultados de aprendizados pautados por empresas. Ademais, mesmo que sempre tenha havido algum nível de centralização curricular no Brasil, é inédita a forma como foi definido o que deve ser ensinado e aprendido em cada ano e em cada componente curricular em todo o território nacional como faz a BNCC, ainda mais quando esta **foi elaborada de forma verticalizada e sem efetivo diálogo com a comunidade escolar e acadêmica** (Rodrigues *et al.*, 2020, p.20, grifo nosso).

Assim, faz-se necessário destacar que,

[...] a construção de currículos envolve processos de seleção ligados à construção de respostas para perguntas como: O que se deve saber? Que conhecimento é importante ou válido ou essencial para ser considerado como parte do currículo? Que pessoa espera-se formar para a vida em sociedade? (Rodrigues *et al.*, 2020, p.30-31).

Nesse sentido, pensar e desenvolver a pesquisa em questão, tendo em vista os pressupostos supracitados, associados ao contexto pandêmico, está sendo o maior desafio da minha vida acadêmica e pessoal até aqui, sobretudo, considerando o isolamento social acarretado pela pandemia, levando-nos a considerar fortemente a qualidade e manutenção de nossa saúde mental em meio ao movimento de leitura e escrita desta tese.

O caminho até aqui foi de muitas reflexões em torno da vida acadêmica. Por muitas vezes, questionei-me acerca de minhas escolhas, mas, também, por muitas vezes, encorajei-me olhando para elas, isso me manteve firme em mais esse compromisso que precisei reafirmar comigo mesma. Contudo, fui movida por questões bem peculiares da vida de educadora refletindo que, dada à conjuntura histórica e contemporânea da educação, mais especificamente com relação à elaboração de propostas curriculares, e partindo dos referenciais de estudos acerca da decolonialidade no viés da interculturalidade crítica, é salutar empreender que

¹ Texto apresentado na mesa redonda da VII SEMAC – CECH

precisamos contribuir para a mudança de realidades ainda vivenciadas no ensino de ciências em pleno século XXI, onde este tem sido, por vezes, “desconectado da pesquisa em ensino de ciências. Essa pesquisa existe, nacional e internacionalmente há cerca de sessenta anos ou mais” (Moreira, 2021, p. 4).

Para pensarmos essa pesquisa, partimos da compreensão de que “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável... O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura”. (Sacristan, 2013, p. 10). Isso porque “se o currículo não se limita ao que acontece no interior da escola, é necessário se trabalhar com os alunos outras experiências, devendo-se mesmo sugerir que eles vivam outras experiências fora da escola” (Moreira, 2002, p. 30).

Desse modo, traremos para o diálogo, prioritariamente, estudos que dialoguem com a perspectiva decolonial e que compreendem “a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que posicionam de modo diferenciado grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo ainda é racial, moderna e colonial” (Walsh, 2007, p. 9).

Fomentar esse diálogo, na esperança de suscitar uma perspectiva intercultural com vistas ao processo educativo, tem relação direta com a escuta de si em um processo de autodescolonização, sobretudo, quando estamos afinados com “comunidades e grupos que pisam o chão de terra e que se reconhecem nas práticas dos terreiros, no cotidiano dos Quilombos e Palenques², grupos que colocam no centro de suas propostas educativas as ancestralidades” (Miranda e Riasco, 2017, p. 568). Este movimento centra forças na luta por práticas epistêmicas emancipatórias, propondo outros sentidos de construções de epistemologias emergentes, tendo, como horizontes possíveis, processos educativos emancipatórios que buscam aprender pautados no respeito à diversidade e nas relações com o outro, importa que estejamos atentos a “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando, curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p. 24-25).

Essas reflexões dialogam com um movimento empreendido, sobretudo na América Latina, e cultivado no âmbito do “Giro Decolonial” que é “um termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, que basicamente significa o movimento de resistência

² Os Palenques são comunidades organizadas na Colômbia, desde o século XVII, que resistiram lutando pela libertação dos africanos e de seus descendentes escravizados.

teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105), que vem sendo destacado no âmbito da educação, especialmente no contexto do ensino de ciências.

Dialogar em torno do currículo implica pensar e refletir acerca de um território de intensas disputas. Isso tem estreita ligação com a construção do campo do conhecimento que tem sido cada vez mais disputado, não se trata apenas de perceber que estamos em uma cultura da sociedade do conhecimento, mas perceber que estamos em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia (Arroyo, 2011). Esta disputa, além de nos provocar, remete-nos a refletir “como pensar currículos, conteúdos e metodologias, como formular políticas e planejar programas educativos sem incorporar os estreitos vínculos entre as condições em que os educandos reproduzem suas existências e seus aprendizados humanos?” (Arroyo, 2003, p.33).

Dado esse contexto, penso essa pesquisa a partir do meu lugar de fala, que é de uma mulher, mãe, nordestina, piauiense, são-raimundense, professora (com experiência na área de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior), Licenciada em Ciências Biológicas e Pedagogia, Especialista em Gestão Ambiental, Especialista em Gestão e Políticas Públicas no Semiárido, Mestra em Ensino de Ciências e Matemática - UFS, Doutoranda em Educação – UFS, ativista nos movimentos sociais, com histórico de vivência e atuação nos movimentos feministas (União de Mulheres do Território Serra da Capivara – UMT) e de organização de base comunitária (Comitê de Controle Social e Políticas Públicas do Território Serra da Capivara), assumindo compromisso ético, político e epistemológico, bem como almejando o apoio e fortalecimento daqueles(as) que sonham com uma educação crítica, participativa e emancipadora.

Meus primeiros passos no universo escolar foram na cidade de São Raimundo Nonato – PI, local onde eu nasci, cresci e construí minha família. A minha relação com a docência chegou de uma forma inesperada, em 2009, ainda cursando a Licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, fui aprovada em processo seletivo, da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC/PI, para o cargo de professora substituta com atuação no Curso Técnico em Meio Ambiente, no CEEP Gercílio de Castro Macêdo, antiga “Escola Normal”. Essa experiência foi a virada de chave que eu precisava, naquele momento, para me firmar na docência. Assim, continuei investindo na minha formação (cursando minha segunda licenciatura, realizando cursos de formação continuada e participando de palestras e eventos relacionados à área educacional). Eis que surge uma das experiências mais

significativas da minha vida, a atuação na Rede Cáritas Brasileira, através da Cáritas Diocesana de São Raimundo Nonato - PI, na Assessoria Social e Pedagógica (Educadora Popular), junto a Assentamentos da Reforma Agrária, Comunidades Tradicionais da Agricultura Familiar e Comunidades Quilombolas pertencentes ao Quilombo Lagoas³, ambas situadas na área de abrangência do Território da Cidadania Serra da Capivara.

Nessa caminhada, de educadora popular, estive atuando na construção de metodologias participativas, inspiradas na Educação Popular de Freire, a serem desenvolvidas em cursos de formação nas linhas de Recursos hídricos, Educação Ambiental, Agroecologia, Certificação Orgânica, Manejo Alimentar e Sanitário de aves, Gestão de Água para Produção de Alimentos – GAPA, Sistema Simplificado de Manejo de Água – SISMA e Elaboração de Planos de Manejo Ambiental em comunidades Quilombolas e Tradicionais da Agricultura Familiar. Atuei, ainda, na mobilização social em Eventos envolvendo as temáticas: Acesso à Água, Acesso a Terra e Efetivação de Políticas Públicas de Convivência com o Semiárido. Foi nesse contexto que tive aproximações com comunidades rurais que vivenciam experiências de diálogos interculturais, como sinalizado por Dussel. Comunidades que vivem, cotidianamente, processos epistemológicos de construção de conhecimento a partir de suas vivências culturais e ancestrais.

Em 2015 e 2016, atuei como professora substituta da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, Campus Serra da Capivara, na cidade de São Raimundo Nonato – PI, junto ao Colegiado de Ciências da Natureza, experiência em que ministrei disciplinas da área de ensino de ciências, a saber: Didática das Ciências, Estágio I e II e Psicologia da Educação. Foram 2 anos de muito aprendizado e inquietações acerca do ensino de ciências.

Para tanto, nos meses finais do meu contrato junto à UNIVASF – Campus Serra da Capivara, participei do processo seletivo para mestrado na Universidade Federal de Sergipe – UFS, sendo aprovada, iniciando os estudos, ainda no ano de 2016, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECEM/UFS, vaga conquistada, sobretudo, pela motivação e estímulo que tive durante a vivência da docência na UNIVASF.

No mestrado, estive vinculada à Linha de Pesquisa: Currículo, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática, desenvolvendo a pesquisa intitulada: *Avaliação de atitudes: uma experiência no ensino de ciências com questões sociocientíficas*, que teve como objetivo construir e validar um teste de desempenho escolar em ciências na perspectiva de

³ Considerado um dos maiores territórios quilombolas do país, um dos maiores em número de habitantes, composto por 1.498 famílias, com território delimitado em mais de 62 mil hectares, abrangendo as áreas dos municípios de São Raimundo Nonato, Fartura, Bonfim, Várzea Branca, Dirceu Arcoverde e São Lourenço (Faria, 2016).

mensurar o desenvolvimento de atitudes com estudantes nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Foram construídos 10 itens para o teste de desempenho, usando como base diferentes atitudes perante questões sociocientíficas. O teste passou por 02 validações, uma externa (estudantes e juízes especialistas) e outra interna (análise fatorial e consistência interna), sendo administrado para uma amostra de 490 estudantes dos estados do Piauí e Sergipe.

Em 2018, por intermédio do mestrado, fui selecionada para participar do Projeto de Pesquisa intitulado *Pluralismo Epistemológico e as tecnologias de avaliação do desempenho escolar em ciências: um estudo multidisciplinar*, que me proporcionou participar de mobilidade acadêmica realizada entre a Universidade Federal de Sergipe -UFS e Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na qual tive oportunidade de experienciar uma vivência em missão de estudos junto ao Programa de Pós - Graduação em Educação Científica e Tecnológica – PPGCET/UFSC e o grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação – DICITE, a partir da aproximação com referenciais da Decolonialidade e da Análise de Discurso, sob a supervisão das professoras Dra. Suzani Cassiani e Dra. Patrícia Montanari Giraldi e do professor Dr. Irlan Von Linsegin.

Em 2019, início, com bravura, o tão sonhado curso de *Doutorado em Educação*, ingressando no *Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UFS*. A partir da vivência no Doutorado, vinculei-me ao Grupo de Pesquisa Educação, História e Interculturalidade (GPEHI/UFS), que tem como líder a Professora Dra. Marizete Lucini, minha orientadora, onde tenho participado ativamente de momentos formativos com vistas à produção científica/cultural, a saber: ministrante no Curso “*Feminismos Descoloniais Negros e Indígenas*”, evento promovido pelo Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS, Campus São Cristóvão – SE; participante das atividades de extensão “As Mulheres e a Filosofia” e “Pesquisas Decoloniais: reflexões metodológicas”.

Motivada pelas vivências acadêmicas e profissionais, passei a refletir sobre a pertinência da presente pesquisa, no âmbito do ensino de ciências, passando a relembrar o recomendado por Verrangia (2014, p. 2), o qual enfatiza e defende que “outra temática que possivelmente deve se tornar uma área própria [...] refere-se aos estudos sobre as relações entre educação científica (ensino de Ciências e Biologia) e culturas”, principalmente, por serem “textos que abordam questões complexas, como diálogos entre saberes, epistemologias e/ou visões de mundo e a *interculturalidade no campo da educação em Ciências* nas escolas e fora delas”. Esse autor, aborda e justifica a importância de trabalharmos com problemáticas relacionadas à “(in) justiça epistemológica na produção de conhecimentos” (Verrangia, 2014, p. 19).

Em seguida, discorreremos sobre alguns aspectos que justificam a presente proposta de pesquisa, sendo alguns destes indicados a partir da realização de revisão de literatura, com busca de trabalhos na Base de Teses e Dissertações da Capes, acerca dos descritores: Currículo; Conhecimentos Tradicionais; Saberes Tradicionais; Interculturalidade, no recorte temporal de 10 anos: a) Ausência de pesquisas sobre o novo currículo do Piauí; b) Ausência de pesquisas sobre o novo currículo no Piauí na perspectiva da interculturalidade; c) Ausência de pesquisa sobre o currículo do ensino fundamental (anos finais) do Piauí com enfoque no componente curricular Ciências.

Outra questão importante, refere-se à hipótese levantada na minha pesquisa de mestrado, a qual sinaliza que os (as) alunos (as) talvez não mudem de atitude frente a uma problemática envolvendo uma questão sociocientífica somente através do conhecimento científico escolar repassado pelo (a) professor (a) em sala de aula. Essa hipótese abre um lastro para refletirmos se esse aprendizado, necessário à mudança de atitude por parte dos estudantes, não estaria relacionado, também, à necessidade de vivências em experiências de aprendizado envolvendo diálogos interculturais como ponto de partida para a aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, frente à formação crítica e cidadã que tanto almejamos.

Desse modo, articulamos como objetivo da presente pesquisa, compreender os legados coloniais e possíveis brechas decoloniais presentes na proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí para o ensino de ciências. Como objetivos específicos: a) Evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí; b) Questionar o lugar ou não dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências; c) Analisar os legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.

O Currículo do Piauí, publicado em 2020, foi elaborado de acordo com as diretrizes do Guia de Implementação da BNCC, processo esse que envolveu a constituição de Comissões de Governança e Execução em regime de colaboração com as redes municipal, estadual e privada. Dado esse contexto, o CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, através do Parecer CEE/PI nº 105/2019, defende que “desde o ano de 2013, o Piauí possui documento que apresenta as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino”, implicando destacar que o “Currículo do Piauí não partiu do zero, uma vez que já existia um documento embasado

nos mesmos princípios defendidos pelas diretrizes expostas no Currículo atual” (Piauí, 2019, p. 4).

Propor esse olhar para o Currículo do Piauí, com enfoque no componente curricular Ciências, tem estreita ligação com a minha área de formação e atuação acadêmica, bem como das experiências de construções epistemológicas que presenciei convivendo com comunidades rurais no sul do Piauí, enquanto agente Cáritas, aliados à perspectiva de refletir sobre a interculturalidade possível a partir da tessitura dos currículos e, mais precisamente, acerca do conceito de interculturalidade crítica adotado por Catherine Walsh, onde “a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (Walsh, 2009, p. 21).

Para tanto, propomos a realização de uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo documental⁴, onde desenhamos como itinerário metodológico, uma proposta de análise e reflexão, acerca do documento intitulado “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, publicado em 2020.

A escolha pela pesquisa, de natureza qualitativa, deve-se, principalmente, ao fato de que a mesma busca responder a questões muito particulares, ou seja, “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 1995, p. 21-22).

Nesse sentido, e de acordo com Gil (2002, p. 45), assemelha-se bastante a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, no entanto, sinaliza como diferença principal, entre ambas, a natureza das fontes. Assim, enquanto a pesquisa bibliográfica “se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Assim sendo, Gil defende que a pesquisa documental nos fornece uma série de vantagens, a saber:

- a) os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica; b) Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas; c) Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido

⁴ [...] fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo, de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2007, p.122)

que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato (Gil, 2002, p. 46)

Dado o contexto da pesquisa de natureza qualitativa e do tipo documental, estaremos ancorados nas bases teóricas e metodológicas da Análise do discurso de linha francesa de Pêcheux (1993), que vem sendo protagonizada no Brasil por Orlandi (1995, 1996), defendendo que o discurso é palavra em movimento, prática de linguagem e efeito de sentidos entre (inter) locutores em movimento. O referencial, supracitado, tem sinalizado a Análise do discurso como uma ferramenta potente para compreender processos emergentes de pedagogias construídas no coletivo e na perspectiva intercultural. Sobretudo considerando as condições de produção e de sentidos dentro de contextos sócio-histórico e ideológico (Orlandi, 2012a).

Salientamos, assim, que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. (Ludke & André, 1986, p. 45).

Para tanto, a tese está organizada em 06 seções, sendo a **primeira seção** composta por enfoques introdutórios: contextualização e problematização do objeto de pesquisa, justificativa pessoal e acadêmica, objetivos geral e específicos, itinerário metodológico, indicativo de referencial teórico e informações sobre a estrutura do texto.

Na **segunda seção**, discurremos sobre a revisão de literatura realizada através de buscas de trabalhos (dissertações e teses) no Banco de Dados da Capes, em torno dos descritores de referência: Currículos; Conhecimentos Tradicionais; Saberes Tradicionais; Interculturalidade, no recorte temporal de 10 anos, com aplicação de filtros voltados para a área de educação, onde foi possível constituir um corpo de análise contendo 235 trabalhos, sendo 165 dissertações e 70 teses, os quais foram devidamente sistematizados/agrupados por temáticas de referência, que foram criteriosamente criadas a partir da análise de cada trabalho, facilitando o processo de apresentação e detalhamento dos trabalhos selecionados.

Já na **terceira seção**, apresentamos o documento “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, publicado em 2020, realizando uma breve contextualização da dinâmica envolvida no seu processo de elaboração e implementação. Em seguida, partilhamos os dados e as discussões referentes aos resultados produzidos em torno da análise do documento “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, que teve como desígnio evidenciar quais são os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, a partir da leitura e análise das

seções: CENÁRIO EDUCACIONAL PIAUIENSE: EDUCAÇÃO, CONTEXTOS E DIÁLOGOS (O Piauí na História: passado e presente; Contexto educacional do território piauiense) e PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES (Educação: Conceito e abordagem; Ensino e Aprendizagem, Avaliação e Currículo); ESTRUTURA DO CURRÍCULO: Ensino fundamental (Ciências), com ênfase nos itens: Introdução; Desafios do ensino de ciências na escola do século XXI, Competências específicas de Ciências da Natureza para o ensino fundamental.

Na **quarta seção**, expusemos o processo de identificação e questionamento do lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências. Para tanto, empenhamo-nos em traçar estratégias para essa triagem, que se inicia com a leitura, sistematização e análise dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas para o componente curricular Ciências no ensino fundamental (anos finais), do 6º ao 9º ano, e é finalizada com o delineamento do Panorama construído em torno da análise das habilidades supracitadas.

Na **quinta seção**, tivemos a análise dos legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, realizada a partir da análise e diálogo entre os pressupostos teórico-metodológicos, os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de ciências, evidenciadas no currículo prescrito, em diálogo com a revisão de literatura e o referencial teórico adotado na presente pesquisa.

Na **sexta seção**, expomos um panorama geral das análises realizadas durante a pesquisa com a inserção de algumas inferências, acerca da não identificação do lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Piauí, da identificação de legados coloniais e da proposição de possíveis brechas decoloniais.

2. CONSTRUINDO PONTES ENTRE CURRÍCULO, CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, SABERES TRADICIONAIS E INTERCULTURALIDADE

O primeiro passo para a construção da revisão de literatura da nossa pesquisa foi revisitar os trabalhos (dissertações e teses), produzidos no recorte temporal de 10 anos (2012 a 2021), que abordassem nosso tema de pesquisa, “Currículo, Conhecimentos e Saberes Tradicionais e Interculturalidade”, publicados no Banco de Tese e Dissertações da Capes. Assim, essa busca foi, aos poucos, materializando-se a partir da escolha de descritores que correspondessem à ideia central da nossa pesquisa e ajudassem a chegar o mais próximo possível de trabalhos que foram produzidos no âmbito do Currículo, Conhecimentos Tradicionais, Saberes Tradicionais e Interculturalidade.

Inicialmente, gostaria de partilhar que, viver essa experiência de busca, foi fundamental para o amadurecimento da pesquisa que construímos, sobretudo pelas percepções adquiridas de como a temática proposta por nós vem sendo pesquisada em diversas regiões do país, em contextos e realidades tão distintas, afinal, estamos em um país de dimensão continental. De tal modo que, as primeiras aproximações quanto aos critérios de como essa busca poderia se desenhar, foram justamente pensar por quais caminhos iríamos percorrer. Nessa expectativa, rabiscamos e experimentamos alguns caminhos e estratégias que foram fundamentais para o refino desta busca e, por conta desse movimento empreendido, resolvemos trazer aqui um pouco desse itinerário. Para tanto, propomos, de maneira progressiva, um avançar entre as ações desenvolvidas em torno da *identificação, triagem, sistematização e apresentação* dos trabalhos coletados junto à Base de Dados da Capes.

Traçamos **08 estratégias** distintas de **experimentação** para busca na Base de Dados da Capes, foram sendo experimentadas a partir de uma filtragem e triagem inicial. Processo este que durou alguns dias de reflexão, decisão e reelaboração de outras estratégias de busca, seguindo a estratégia inicial de maneira progressiva, no sentido amplo da palavra, pois, afinal, estávamos progredindo rumo ao nosso objetivo central, o de constituir uma revisão de literatura, potente e real, que versaria acerca de pesquisas realizadas no âmbito das pós-graduações, em nível de mestrado e doutorado, e, sobretudo, genuinamente pensadas com os filtros e os olhares voltados para o nosso tema de pesquisa. Desta maneira, nomeamos as experimentações em: 1ª Opção, 2ª Opção, 3ª Opção, 4ª Opção, 5ª Opção, 6ª Opção, 7ª Opção (disponibilizada no apêndice A) e 8ª Opção (dividida em 04 momentos, referentes aos 04 descritores).

Em vista disso, unindo as vivências das opções de experimentação 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª e 7ª, conseguimos construir uma configuração de referência para nossa busca, a qual apresentaremos na nossa **8ª Opção de experimentação (com 1º, 2º e 3º e 4º momento)**. Nela, traremos no **1º momento** o descritor: “Currículos”, no **2º momento** o descritor: “Conhecimentos Tradicionais”, no **3º momento** o descritor: “Saberes Tradicionais” e no **4º momento** o descritor “Interculturalidade”. A ideia de pensar buscas em momentos distintos, deve-se a análise de que apenas um descritor não nos traria os resultados na profundidade que almejamos. Por isso, trabalharemos as buscas individuais e, ao final, faremos a relação dos resultados constituindo nossa revisão de literatura em relação a nossa temática de pesquisa.

A temática currículo vem sendo investigada com muita força nos últimos anos, principalmente após o advento da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para tanto, fez-se necessário assumir o desafio de trabalhar com filtros manuais para a análise de cada trabalho, visto que, na plataforma, os filtros aplicados não nos apresentavam a seleção que gostaríamos. Como dito anteriormente, essa seleção dos trabalhos que nos interessam, é muito subjetiva. Apresentaremos, a seguir, a configuração adotada e os desdobramentos da busca.

Dito isso, partilhamos que trouxemos no corpo do texto a síntese da 8ª opção de experimentação, sendo que o detalhamento desta e das demais experimentações, a saber: 1ª Opção, 2ª Opção, 3ª Opção, 4ª Opção, 5ª Opção, 6ª Opção e 7ª Opção, estão disponibilizadas nos apêndices.

Na **8ª Opção de experimentação (1º momento)**, utilizamos o descritor “Currículos”, com recorte temporal de 10 anos (2012-2021) e área de conhecimento e de concentração: educação. Identificamos 753 trabalhos, sendo 538 Dissertações e 215 Teses, oriundos de 73 instituições de ensino, distribuídos em 215 bibliotecas.

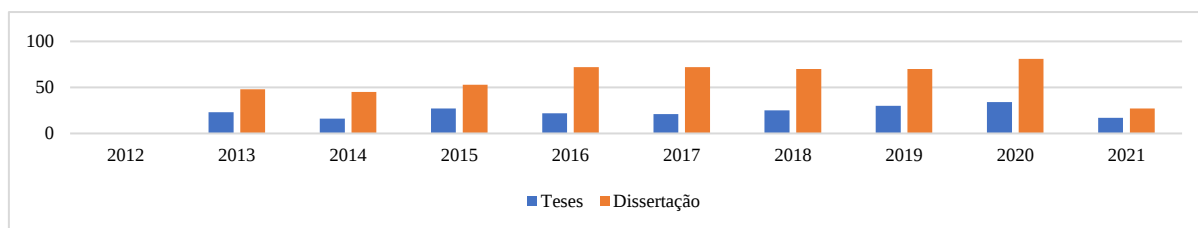
Ressalta-se que não localizamos trabalhos publicados no ano de 2012, tendo essa produção retornada no ano de 2013 com a frequência que segue, inicialmente, em tabela e, posteriormente, em gráfico para melhor visualização:

Tabela 1: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: “Currículos”

	Ano de Publicação									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Dissertações	-	48	45	53	72	72	70	70	81	27
Teses	-	23	16	27	22	21	25	30	34	17
Total de trabalhos	-	71	61	80	94	93	95	100	115	44

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Gráfico 1: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Currículos"



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

A partir desses dados, iniciamos a triagem básica, que teve como foco a seleção dos trabalhos que farão parte de nossa apresentação mais detalhada. Na triagem básica, cadastramos todos os trabalhos com códigos alfanuméricos, sendo as Dissertações de DC1(DC= Dissertação/Currículo) a DC538 e as Teses TC1(TC=Tese/Currículo) a TC215. Em seguida, iniciamos a análise criteriosa dos trabalhos a partir dos títulos e, em alguns casos, da leitura do resumo, que teve como objetivo a filtragem manual dos trabalhos de acordo com a aderência dos mesmos a nossa temática de pesquisa em questão, o Currículo.

Iniciamos a análise pelas 538 dissertações, filtramos e selecionamos manualmente 90 trabalhos para a nossa busca mais minuciosa. Posteriormente, na análise das 215 Teses, selecionando 46. Vale ressaltar que, além de filtrar os trabalhos sobre o currículo, estávamos também em busca de identificar a existência ou não de trabalhos com o mesmo enfoque, pensando no nosso objeto de pesquisa.

Após a triagem básica, realizamos análise mais criteriosa, selecionando os trabalhos por **temática de referência**, a citar: Temática 01C⁵: Análise de currículos a partir de temas específicos; Temática 02C: Currículo, prática e cotidiano escolar; Temática 03C: Currículo e ERER; Temática 04C: Currículo, Diversidade Sexual, Gênero e Teoria Queer; Temática 05C: Currículo e Temática Indígena; Temática 06C: Currículo e Educação Especial; Temática 07C: Currículo e análise de livros didáticos; Temática 08C: Currículo e formação de professores; Temática 09C: Análise de currículos de Universidades; Temática 10C: Currículo, Decolonialidade e Conhecimentos Tradicionais; Temática 11C: Currículo e BNCC. O agrupamento das dissertações por temáticas de referência para facilitar a apresentação e reflexão acerca dos trabalhos, está disponibilizado no apêndice B.

⁵ Explicando o código alfanumérico: 01=primeira temática, C=Currículo

Na 8ª Opção (2º momento), utilizamos o descritor “Conhecimentos Tradicionais”, com recorte temporal de 10 anos (2012-2021) e área de conhecimento e de concentração: educação. Assim, identificamos 33 trabalhos, sendo 25 Dissertações e 08 Teses, oriundos de 27 instituições de ensino, distribuídos em 30 bibliotecas.

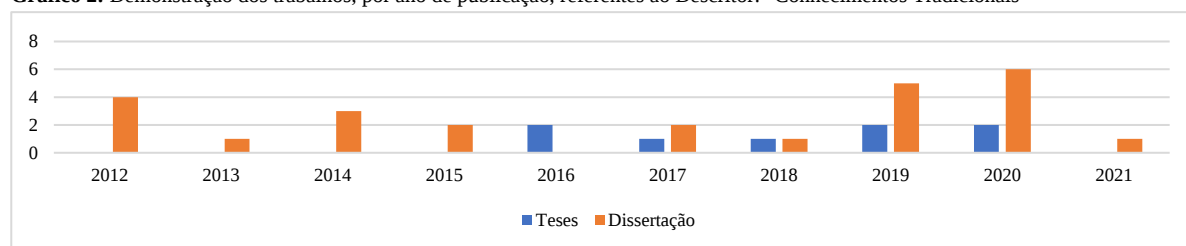
Ressalta-se que não localizamos Teses publicadas nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, tendo essa produção iniciada (com base no recorte temporal 2012-2021) em 2016 (com a publicação de 02 Teses) e seguida com a frequência que apresentamos a seguir, inicialmente, em tabela e, posteriormente, em gráfico para melhor visualização:

Tabela 2: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Conhecimentos Tradicionais"

	Ano de Publicação									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Dissertações	04	01	03	02	-	02	01	05	06	01
Teses	-	-	-	-	02	01	01	02	02	-
Total de trabalhos	04	01	03	02	02	03	02	07	08	01

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Gráfico 2: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: "Conhecimentos Tradicionais"



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Com esses dados preliminares, partimos para a triagem básica, inicialmente, cadastrando os trabalhos relacionados aos conhecimentos tradicionais, com códigos alfanuméricos, sendo as Dissertações de DCT1 a DCT25 e as Tese de TCT1 a TCT8.

Após a identificação dos trabalhos por código, realizamos uma análise mais detalhada dos trabalhos, com a leitura dos títulos e avançando, na maioria das vezes, para a leitura dos resumos e de mais alguns detalhes do texto, para uma maior compreensão dos trabalhos que tivessem maior aderência a nossa investigação em questão, com enfoque nos conhecimentos tradicionais. Em seguida, reunimos esforços, inicialmente, na análise das 25 dissertações, das quais selecionamos manualmente 18 para nossa busca mais minuciosa. Posteriormente, na análise das 08 Teses, selecionando 05. Além de observar a aderência dos trabalhos a nossa temática de pesquisa, objetivávamos, ainda, identificar a existência ou não de trabalhos publicados com o mesmo enfoque do nosso objeto de pesquisa.

Após a triagem básica e análise manual dos trabalhos, decidimos agrupá-los por **temáticas de referência**, as quais foram identificadas de acordo com o avançar da leitura dos trabalhos, a citar: Temática 01CT⁶: Conhecimento Tradicional, Educação e Comunidades Quilombolas; Temática 02CT: Conhecimento Tradicional, Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas; Temática 03CT: Conhecimento Tradicional, Comunidade e Cultura Tradicional, Ancestralidade Africana. O agrupamento das dissertações por temáticas de referência para facilitar a apresentação e reflexão acerca dos trabalhos, está disponibilizado no apêndice C.

Na **8ª Opção (3º momento)**, utilizamos o descritor “Saberes Tradicionais”, com recorte temporal de 10 anos (2012-2021) e área de conhecimento e de concentração: educação. Identificamos 64 trabalhos, sendo 48 Dissertações e 16 Teses, oriundos de 27 instituições de ensino, distribuídos em 37 bibliotecas.

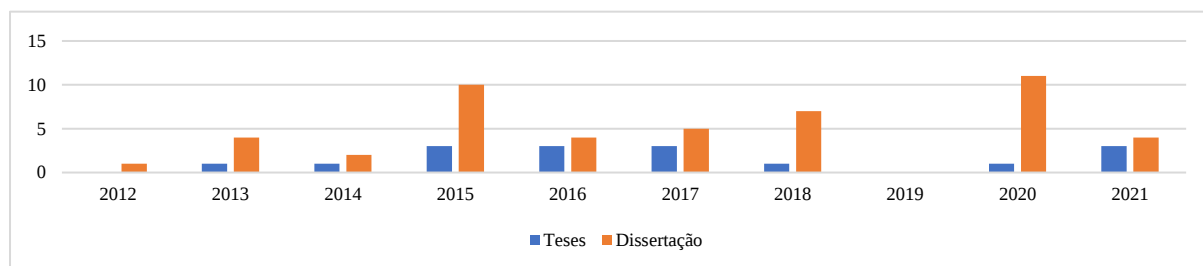
Ressalta-se que não localizamos trabalhos publicados no ano de 2019, tendo essa produção iniciada (com base no recorte temporal 2012-2021) em 2012 (com a publicação de 01 Dissertação) e seguida com a frequência que apresentamos a seguir, inicialmente, em tabela e, posteriormente, em gráfico para melhor visualização:

Tabela 3: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: “Saberes Tradicionais”

	Ano de Publicação									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Dissertações	01	04	02	10	04	05	07	-	11	04
Teses	-	01	01	03	03	03	01	-	01	03
Total de trabalhos	01	05	03	13	07	08	08	-	12	07

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Gráfico 3: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: “Saberes Tradicionais”



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Diante da obtenção dos dados acima descritos, executamos a triagem básica com enfoque na seleção dos trabalhos que farão parte de nossa análise. Durante a triagem básica,

⁶ Explicando o código alfanumérico: 01=primeira temática, CT=Conhecimentos Tradicionais

cadastramos todos os trabalhos relacionados aos Saberes Tradicionais, com códigos alfanuméricos, sendo as Dissertações de DST1(Dissertação/Saberes Tradicionais) a DST48 e as Teses de TST1(Tese Saberes Tradicionais) a TST16.

A partir dos trabalhos selecionados na triagem básica, iniciamos uma análise mais detalhada, com a leitura dos títulos e, na maioria dos casos, a leitura dos resumos, assim, filtrando ao máximo os trabalhos com maior aderência a nossa temática de pesquisa em questão, os Saberes Tradicionais.

Com os trabalhos devidamente cadastrados, reunimos esforços inicialmente na análise das 48 dissertações, das quais selecionamos manualmente 43 para nossa busca mais minuciosa. Na análise das Teses, das 16 inicialmente identificadas, selecionamos 12. Além de observar a aderência dos trabalhos a nossa temática de pesquisa, objetivávamos, ainda, identificar a existência ou não de trabalhos publicados com o mesmo enfoque do nosso objeto de pesquisa. Após a triagem básica e análise manual dos trabalhos, decidimos agrupá-los por **temáticas de referência**, as quais foram pensadas de acordo com a leitura dos resumos dos trabalhos, a citar: Temática 01ST⁷: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas; Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades; Temática 03ST: Educação do Campo; Temática 04ST: Educação de Terreiros; Temática 05ST: Educação Ambiental; Temática 06ST: Educação Indígena; Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras). Ajustados esses detalhes, apresentamos os trabalhos agrupados por **temáticas de referência**, conforme disponibilizado no apêndice D.

Na **8ª Opção (4º momento)**, utilizamos o descritor: Interculturalidade, com recorte temporal de 10 anos (2012-2021), grande área do conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área de concentração: educação, educação nas ciências, educação e interculturalidade e currículo; nome programa: Educação, Educação (currículo), educação nas ciências. Assim, identificamos 289 trabalhos, sendo 205 Dissertações e 84 Teses, oriundos de 41 instituições de ensino, distribuídos em 80 bibliotecas.

Ressalta-se que não localizamos trabalhos publicados no ano de 2012, 2016 e 2018, tendo essa produção iniciada (com base no recorte temporal 2012-2021) em 2013 (com a publicação de 05 Dissertações e 01 Tese) e seguida com a frequência que apresentamos a seguir, inicialmente, em tabela e, posteriormente, em gráfico para melhor visualização:

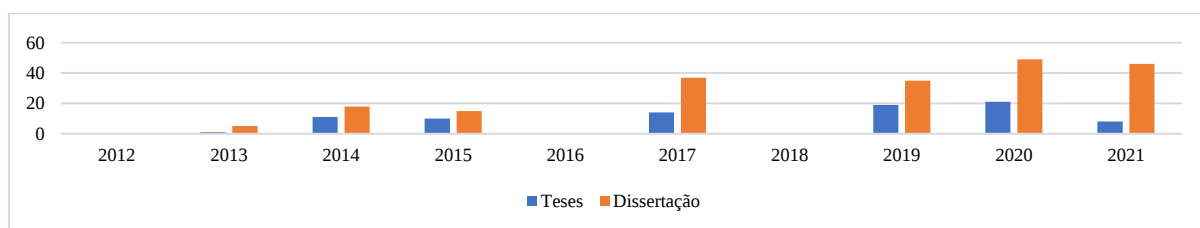
⁷ Explicando o código alfanumérico: 01=primeira temática, ST=Saberes Tradicionais

Tabela 4: Panorama de dissertações e teses, por ano de publicação, referentes ao Descritor: Interculturalidade.

	Ano de Publicação									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Dissertações	-	05	18	15	-	37	-	35	49	46
Teses	-	01	11	10	-	14	-	19	21	08
Total de trabalhos	-	06	29	25	-	51	-	54	70	54

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Gráfico 4: Demonstração dos trabalhos, por ano de publicação, referentes ao Descritor: Interculturalidade.



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa

Diante da obtenção dos dados acima descritos, executamos a triagem básica com enfoque na seleção dos trabalhos que farão parte de nossa análise. Durante a triagem básica, cadastramos todos os trabalhos relacionados à interculturalidade, com códigos alfanuméricos, sendo as Dissertações de DI1(Dissertação/Interculturalidade) a DI205 e as Teses de TI1(Tese/Interculturalidade) a TI84.

A partir dos trabalhos selecionados na triagem básica, iniciamos uma análise mais detalhada, com a leitura dos títulos e, na maioria dos casos, a leitura dos resumos, assim, filtrando ao máximo os trabalhos com maior aderência a nossa temática de pesquisa em questão, a Interculturalidade. Com os trabalhos devidamente cadastrados, reunimos esforços inicialmente na análise das 205 dissertações, das quais selecionamos manualmente 14 para nossa busca mais minuciosa. Na análise das Teses, das 84 inicialmente identificadas, selecionamos 07. Além de observar a aderência dos trabalhos a nossa temática de pesquisa, objetivávamos, ainda, identificar a existência ou não de trabalhos publicados com o mesmo enfoque do nosso objeto.

Após a triagem básica e análise manual dos trabalhos, decidimos agrupá-los por **temáticas de referência**, as quais foram pensadas de acordo com a leitura dos resumos dos trabalhos, a citar: Temática 01I⁸: Interculturalidade e Currículo; Temática 02I:

⁸ Explicando o código alfanumérico: 01=primeira temática, I=Interculturalidade

Interculturalidade e Diálogo Intercultural; Temática 03I: Interculturalidade Crítica, Práticas e Saberes. Ajustados esses detalhes, apresentaremos, a seguir, os trabalhos agrupados por **temáticas de referência**, conforme a sequência supracitada, disponibilizada no apêndice E.

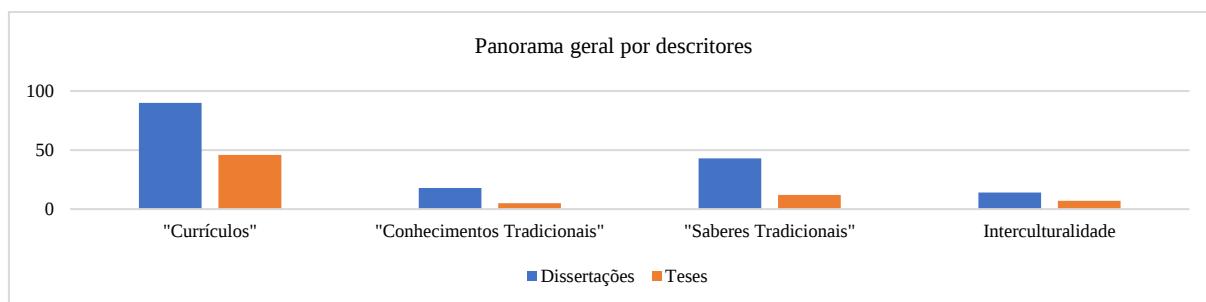
Em síntese, a nossa revisão de literatura, que objetivou revisitar os trabalhos (dissertações e teses) produzidos no recorte temporal de 10 anos (2012 à 2021) acerca do nosso tema de pesquisa, “Compreensão dos legados coloniais e possíveis brechas decoloniais presentes na proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020)”, publicados no Banco de Dados da Capes, a partir dos descritores: Currículo; Conhecimentos Tradicionais; Saberes Tradicionais; Interculturalidade, apresentou-nos o seguinte panorama final, inicialmente, disposto em tabela e, posteriormente, em gráfico para melhor visualização:

Tabela 5: Panorama geral de dissertações e teses, por Descritor.

	Descritores			
	“Currículos”	“Conhecimentos Tradicionais”	“Saberes Tradicionais”	Interculturalidade
Dissertações	90	18	43	14
Teses	46	05	12	07
Total	136	23	55	21

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa

Gráfico 5: Demonstração das dissertações e teses, por descritor.



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa

Conclui-se que nas buscas realizadas em torno dos 04 descritores de referência: Currículos; Conhecimentos Tradicionais; Saberes Tradicionais; Interculturalidade, reunindo o quantitativo de 235 trabalhos, sendo 165 dissertações e 70 teses, no recorte temporal de 10 anos e tendo filtros centrais a área de educação, não identificamos trabalhos que versassem sobre o nosso tema de pesquisa “Currículo, Conhecimentos e Saberes Tradicionais e

Interculturalidade”. Essa constatação justifica sobremaneira a pertinência de nossa pesquisa no âmbito do currículo e do ensino de ciências com o diálogo com a interculturalidade, principalmente por referir-se a uma proposta curricular de um estado, o Piauí, sobre o qual não localizamos pesquisas recentes.

No entanto, faz-se necessário registrar que tivemos contribuições nas vertentes política, teórica e metodológica que nos motivaram a continuar com a pesquisa, sobretudo, considerando a observação das temáticas de referência elencadas a partir de cada descritor, que versaram sobre temas extremamente relevantes e que nos ajudaram a, inclusive, reformular aspectos da nossa pesquisa, por reconhecer que precisávamos, naquele momento, avançar um pouco mais na profundidade da temática de pesquisa em questão.

Com descritor Currículo, podemos dialogar e refletir sobre Análise de currículos a partir de temas específicos; prática e cotidiano escolar; EREER; Diversidade Sexual, Gênero e Teoria Queer; Temática Indígena; Educação Especial; análise de livros didáticos; formação de professores; análise de currículos de Universidades; Decolonialidade; Conhecimentos Tradicionais; BNCC. Com o descritor Conhecimentos Tradicionais, aprendemos muito sobre Educação e Comunidades Quilombolas, Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas; Comunidade e Cultura Tradicional, e Ancestralidade Africana. Através do descritor Saberes Tradicionais, aprendemos e emocionamo-nos com as pesquisas aguerridas Comunidades Quilombolas; Educação do Campo; Educação de Terreiros; Educação Ambiental; Educação Indígena; Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras). Finalmente, com as pesquisas sobre interculturalidade, mergulhamos nas discussões sobre Interculturalidade e Currículo, Diálogo Intercultural, Interculturalidade Crítica, Práticas e Saberes.

3. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO DO PIAUÍ

Na busca por evidenciar quais os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, fizemos a leitura e análise das seções: *CENÁRIO EDUCACIONAL PIAUIENSE: EDUCAÇÃO, CONTEXTOS E DIÁLOGOS* (*O Piauí na História: passado e presente; Contexto educacional do território piauiense*) e *PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES* (*Educação: Conceito e abordagem; Ensino e Aprendizagem, Avaliação e currículo*); *ESTRUTURA DO CURRÍCULO: Ensino fundamental (Ciências)*, com ênfase nos itens: *Introdução; Desafios do ensino de ciências na escola do século XXI; Competências específicas de Ciências da Natureza para o ensino fundamental*. Para tanto, iniciamos esta seção com a apresentação do documento intitulado “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, publicado em 2020, realizando uma breve contextualização da dinâmica envolvida no seu processo de elaboração e implementação. Em seguida, partilharemos os desdobramentos da análise supracitada.

Vele ressaltar que, nesta seção, estaremos descrevendo e analisando, de maneira introdutória, aspectos que podem nos ajudar a visualizar os pressupostos indicados no documento e, logo, nas seções seguintes, daremos mais ênfase à análise do discurso, ancorada em Orlandi, sobretudo, considerando as seguintes ferramentas de análise: intertextualidade (para identificar silêncios) e a análise dos sentidos de acordo com o contexto histórico e político do Piauí.

O documento intitulado “Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado”, referente à educação infantil e ao ensino fundamental, foi aprovado pelo Parecer CEE/PI nº 105/2019 de 15/08/2019 e Resolução CEE/PI nº 097/2019 de 15/08/2019, publicado em 2020 pela FGV editora e Secretaria de Estado da Educação do Piauí, teve como organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva, Clayton Ferreira das Neves, Elenice Maria Nery e Marília Daniela Aragão dos Anjos, traz em sua apresentação uma mensagem coletiva em nome do então governador do estado, José Wellington Barroso de Araújo Dias, do secretário de Estado da Educação do Piauí, Ellen Gera de Brito Moura e da presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação/PI, Cleidimar Tavares Mendes, na qual sinaliza fortemente que o documento, hora apresentado, foi construído “após muito estudo e discussão com um corpo técnico especializado na construção de currículo, tendo sido observada a legislação educacional específica e, principalmente, experiências das práticas pedagógicas dos diferentes

ambientes educacionais” (Piauí, 2020, p. 8), pautando ainda a necessidade de construir uma proposta que esteja sintonizada com o processo de globalização vivenciado no mundo, representado pelo avanço tecnológico e pelas novas exigências do mercado de trabalho, fazendo-se necessário “que todo cidadão ou cidadã piauiense desenvolva Competências e Habilidades primordiais à vida cotidiana, ao exercício da cidadania e ao mundo do trabalho” (Piauí, 2020, p. 8).

Ao final da declaração, os entes supracitados, reafirmam que a proposta, hora apresentada, foi gestada “a partir da ampliação dos debates com os profissionais da educação e o **respeito às identidades, culturas, políticas, e demais características econômicas e socioambientais do território piauiense**”, destacando o anseio de que a proposta “colabore efetivamente com o avanço sustentável da Educação do Piauí” (Piauí, 2020, p. 8, grifo nosso).

Logo, em seguida, o texto traz uma mensagem dirigida aos (às) educadores (as), com o seguinte cumprimento: “**Prezados Educadores**”, e assinada pela Coordenação da BNCC do Estado do Piauí, na qual apresenta reflexões pertinentes para nossa análise e compreensão do documento, iniciando pelo objetivo do documento, a saber: “assegurar o direito aos conhecimentos historicamente acumulados e, conseqüentemente, ao desenvolvimento integral **do** estudante piauiense” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso), destacando que o processo de elaboração da proposta curricular foi pensada de modo a contemplar redes municipal e estadual de ensino e enfatizam que o documento foi “legitimado pelo processo de **construção a várias mãos** e pela Consulta Pública realizada, tanto pela Comissão ProBNCC/PI como pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/PI” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso), sinalizando ainda que “o Currículo do Piauí é um documento vivo e coerente, uma conquista na **busca por equidade e qualidade** na nossa educação” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso).

Na avaliação da comissão responsável pelo parecer do CEE/PI, que aprovou o currículo, o documento aprovado se materializa como uma referência para todas as escolas da rede estadual de ensino, destacando que “**o professor** necessita de **saberes e conhecimentos científicos**, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, ética, indagação teórica e criatividade para lidar com as situações presentes no ambiente escolar” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso).

Outro destaque importante, dá-se na indicação de que o currículo do Piauí coaduna com a perspectiva de que a “flexibilidade é princípio fundamental, devendo contemplar a **diversidade regional e cultural**, promover a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando as modalidades de ensino conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso).

De acordo com a Coordenação da BNCC do Estado do Piauí, toda a trajetória percorrida durante o processo de elaboração e construção do Currículo tiveram como base as orientações contidas nas etapas do ciclo I e do ciclo II, do Guia de Implementação da ProBNCC, sendo que no “período do ciclo I, **redatores e professores, colaboradores** do estado, representantes de todas as redes, em parceria com a equipe ProBNCC, construíram a versão preliminar do documento” (Piauí, 2020, p. 10, grifo nosso). Para a Coordenação da BNCC do Estado do Piauí, o documento final apresenta ações que precisam ser implementadas no âmbito de cada instituição de ensino, visando a efetivação do pleno desenvolvimento das competências e habilidades propostas, e destaca como primordial a observância dos seguintes aspectos:

(1) a formação de **professores** como o maior desafio; (2) desconstrução da resistência existente entre **os professores** para desenvolverem suas práticas conectadas com a dinamicidade do mundo contemporâneo; (3) formação de **professores e gestores** para o uso das tecnologias modernas, enfatizando a cultura digital, ainda não dominada pela maioria **dos** professores; (4) adoção de um ensino com foco no desenvolvimento de competências e habilidades proposto pela BNCC; (5) flexibilização curricular contemplando a **diversidade regional e cultural**, considerando as modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, **Educação Escolar de Quilombolas**, Educação para estudantes em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Educação de Crianças em Situação de Itinerância, Educação Básica nas escolas do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Básica Especial e **Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**) (Piauí, 2020, p. 10, grifo nosso).

O Currículo do Piauí, dispõe de sumário indicando as sessões: INTRODUÇÃO; 1. CENÁRIO EDUCACIONAL PIAUIENSE: EDUCAÇÃO, CONTEXTOS E DIÁLOGOS (1.1 O Piauí na História: passado e presente, 1.2 Contexto educacional do território piauiense); 2. PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES (1.1 Educação: Conceito e abordagem, 1.2 Ensino e Aprendizagem, 1.3 Avaliação e 1.4 Currículo); 3. IMPLEMENTAÇÃO CURRICULAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES (3.1 Diagnóstico, 3.2 Metodologia, 3.3 Regime de colaboração, 3.4 Monitoramento e avaliação); ESTRUTURA DO CURRÍCULO: Educação infantil (1. Concepção de criança, 2. Marcos legais, 3. Desafios do ensino da educação infantil e a integralidade entre os campos de experiências, 4. Objetivos da educação infantil a partir da BNCC, 5. Organização da educação infantil no documento curricular, 6. Transição da educação infantil ao longo da etapa); Ensino fundamental (Língua portuguesa, Educação física, Arte, Língua inglesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso); REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS; APÊNDICE.

3.1 Memórias e contextos do cenário educacional piauiense

O cenário educacional piauiense é narrado tendo como horizonte a perspectiva histórica, ao tempo em que apresenta em diversos momentos fatos e narrativas que remontam à elaboração de um contexto educacional histórico sucinto e acrítico. No item *O Piauí na História: passado e presente*, o texto situa os (as) leitores (as) acerca da localização geográfica do estado do Piauí, o qual situa-se na região noroeste da região nordeste, trazendo dados populacionais e algumas informações gerais, a saber, “o Estado do Piauí dispõe de uma área de 251.611 km², o que representa 2,95% do território brasileiro, ocupando a 18ª posição no ranking populacional entre as 27 unidades da federação, onde vivem 3.118.360 piauienses de carne, ossos e sonhos” (Piauí, 2020, p. 14). No entanto, ressaltamos que não há, nessa parte do documento, dados acerca de como vive essa população que, atualmente, segundo a prévia do censo do IBGE, é estimada em 3.270.174 habitantes (IBGE, 2022).

Em relação à ocupação do território piauiense, o documento apresenta uma sucinta e acrítica narrativa evocando dados históricos que advogam que esse processo teria se dado em duas vertentes temporalmente bastante distintas, tendo a primeira sinalizado que o início dos movimentos “colonizadores realizados pelos portugueses remontem ao século XVII, quando bandeirantes e entradistas penetraram o território em busca de indígenas para mão de obra (atividade de preação), para, logo em seguida, instalar as primeiras fazendas de gado” (Piauí, 2020, p. 14), imprimindo, assim, uma narrativa inspirada no processo de colonização reafirmando uma prática de contar a história a partir da chegada do colonizador, como se os grupos que ali viviam não tivessem história ou não existissem, o que dá no mesmo. A segunda vertente faz referência às pesquisas arqueológicas realizadas no âmbito da Serra da Capivara, lideradas pela arqueóloga Niede Guidon desde 1972, a partir das iniciativas da missão franco-brasileira, as quais atestam que “a relação do homem com nosso território é bem mais remota, recuando há, pelo menos, 50 mil anos” (Piauí, 2020, p. 14).

Desse modo, “a meta é a construção de um Currículo que **respeite a diversidade** e assegure o direito às diferenças **dos alunos**, em suas distintas realidades e em consonância com as orientações da BNCC” (Piauí, 2020, p. 15, grifo nosso) e “flexibilizando o currículo, diversificando o ensino, para também atender aos povos indígenas, quilombolas, ciganos e às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, a fim de garantir a todos o direito de aprender” (Piauí, 2020, p. 15).

Já na seção que trata sobre o *Contexto educacional do território piauiense*, o texto apresenta dados do censo escolar de 2018, indicando que o Piauí possui 4.651 escolas da educação básica, da rede pública e privada (distribuídas em áreas rurais e urbanas), estando a maioria (51,34%) localizada na zona urbana (Piauí, 2020).

Ainda, de acordo com o Censo Escolar/INEP de 2018,

“os estudantes atendidos por essas escolas são 64,3% do gênero masculino e 35,7% do gênero feminino, destes 9,2% se declaram brancos, 3,8% pretos, 59,2% pardos, 0,7% amarelos e 0,3% indígena, os 27% restantes não declararam pertencer a nenhuma etnia. Os que residem na zona rural estão distribuídos em áreas de assentamento (1,4%), áreas remanescentes de quilombos (0,7%), unidades de uso sustentável (0,1%) e unidades de uso sustentável na área remanescente de quilombos (Piauí, 2020, p. 16).

O documento dispõe de um gráfico demonstrando a evolução do número de escolas de educação básica no território Piauiense no período de 2013 a 2018, demonstrando uma queda nesses números, os quais indicam em 2013 o quantitativo de 5885 escolas e em 2018 apenas 4651. Um dado semelhante a esse é demonstrado em relação ao número de alunos(as) matriculados(as) em pré-escolas e Ensino Fundamental no Piauí, que vem em queda também, a saber: em 2013 eram 100.562 alunos (as) matriculados (as) na pré-escola e em 2018 apenas 92.099; no ensino fundamental (anos iniciais), em 2013 tínhamos 296.493 e 272.639 em 2018; em relação às matrículas no ensino fundamental (anos finais), tínhamos em 2013 cerca de 236.550 alunos (as) matriculados (as) e em 2018 somente 207.487 (Piauí, 2020).

Sobre esse cenário de queda nos números de matrículas, o documento advoga, sem se alongar, que “as desigualdades de raça/cor, renda e regionais também são fatores que dificultam a universalização do Ensino Fundamental no país” (Piauí, 2020, p. 17).

Outro dado importante, refere-se aos resultados da prova Brasil no estado do Piauí, que indica que “somente 42% dos alunos (18.128 alunos) da Rede Pública de ensino desenvolveram adequadamente a competência de leitura e interpretação de textos até o 5º ano, e 26% até o 9º ano” (PIAUI, 2020, p. 18), destacando uma grande preocupação em relação ao ensino de matemática, que obteve os seguintes resultados: “somente 30% dos estudantes conseguem aprender adequadamente a competência resolução de problemas até o 5º ano e 12% até o 9º ano” (Piauí, 2020, p. 18).

Em relação ao IDEB, o currículo do Piauí apresenta uma tabela demonstrando a evolução do IDEB de 2007 a 2017 no Piauí e Brasil para o Ensino Fundamental, em que “o Piauí alcançou índices abaixo da média Nacional, entretanto, superou a meta para o estado em

todo o período nos Anos Iniciais e o mesmo vem acontecendo nos Anos Finais desde 2013, porém, ainda não alcançou 6,0” (Piauí, 2020, p. 19).

3.2 Princípios e concepções do Currículo do Piauí

Dando prosseguimento à apresentação do Currículo do Piauí, destacamos a análise acerca dos PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES, com os itens: *Educação: Conceito e abordagem; Ensino e Aprendizagem, Avaliação e currículo*. Para tanto, recordamos a nossa intenção com a referida leitura e análise: identificar as escolhas teórico-metodológicas para o ensino fundamental (anos finais), com ênfase no componente curricular Ciências.

3.2.1 Conceito de Educação para o Currículo do Piauí

No item *Apresentação*, na seção em análise, o texto acolhe os (as) leitores (as) dizendo que “este Currículo está baseado em concepções pedagógicas que primam por uma educação de qualidade em que ensino e aprendizagem, por serem indissociáveis, têm estreita relação com o desenvolvimento pleno do estudante” (Piauí, 2020, p.19). Inicialmente, identificamos que o conceito de educação que estava sendo considerado, no presente documento, tinha inspiração no conceito de educação atribuído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), acrescentando que “essa concepção aponta para o entendimento da educação não como sinônimo de escolarização, mas de aprendizagens diversificadas e contínuas, que permeiam toda a vida dos indivíduos e dão respostas às suas diferentes questões” (PIAUI, 2020, p.19). Já sobre a escolha, no contexto da educação, em termos de abordagem, o documento enfatiza que “se alinha com a perspectiva do desenvolvimento de competências, indicada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que deve nortear as decisões pedagógicas nacionais no contexto do início do século XXI” (Piauí, 2020, p.19), onde de acordo com a BNCC, competência indica a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Piauí, 2020, p.19).

Após sinalizar os conceitos de educação, assim como a abordagem integral, o documento passa a discorrer sobre as 10 Competências Gerais preconizadas pela BNCC, advogando que “esse conjunto de competências contemplam aspectos cognitivos, sociais e afetivos das aprendizagens necessárias aos estudantes contemporâneos, envolvidos e participantes

de um mundo dinâmico e plural” (Piauí, 2020, p. 20), destacando como primordial “a desfragmentação do ensino e superando o reducionismo usual que prioriza o aspecto cognitivo da aprendizagem, em detrimento de suas demais dimensões (emocionais, orgânicas, psicossociais e culturais)” (Piauí, 2020, p.21).

Ao indicar a escolha pela abordagem integral como referência para os processos educativos, entendendo que a “Educação integral refere-se a uma concepção contemporânea de educação caracterizada, sobretudo, pela busca do desenvolvimento, de forma equilibrada, de todas as potencialidades do estudante” (Piauí, 2020, p.21), o Currículo do Piauí passa a listar os princípios fundamentais da educação no território piauiense, a saber:

- Aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio do aprender a aprender, da relação dialética do ser humano com a sociedade e da conexão e colaboração entre sujeito construtor do conhecimento e objeto a ser conhecido;
- Desenvolvimento articulado de competências intelectuais, socioemocionais, físicas e culturais, que levam à superação de situações e problemas com vistas à formação plena dos estudantes (MORIN, 2001);
- Mediação do professor, responsável por planejar e implementar estratégias pedagógicas eficazes para o processo de educação integral dos alunos;
- Formação de indivíduos autônomos, conscientes e críticos, por meio da troca de informações e experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para a vida e vivência plena da cidadania, envolvendo a formação de valores como solidariedade, honestidade, respeito e responsabilidade;
- Garantia da equidade e qualidade da educação e do direito de aprender;
- Aprendizagem significativa para a vida dos estudantes, considerando o conhecimento prévio que trazem consigo, sua prática social e seu potencial de aprender (Marchiorsto, 2013). (Piauí, 2020, p.22)

Assim, o texto reconhece que traçados os princípios, supracitados, aliados ao conceito de educação adotado e à escolha pela abordagem integral a partir da educação integral, “o Currículo do Piauí assume um importante e desafiador compromisso: propiciar a todos **os estudantes** desse nível educacional uma experiência global em seu processo de formação” (Piauí, 2020, p.22), alertando, ainda, que esse processo “só será possível **se as aprendizagens dos estudantes forem levadas em consideração**, no sentido de que ensino e aprendizagem caminhem na mesma direção, pois só assim, o conceito de educação integral pode, de fato, se efetivar” (Piauí, 2020, p.22).

3.2.2 Concepções e caminhos para o ensino e aprendizagem no Currículo do Piauí

A análise do Currículo do Piauí perpassa pela necessidade de ir pontuando as concepções adotadas para os mais diversos conceitos inerentes ao contexto educacional, sobretudo, em se tratando de um documento que norteará ações, iniciativas e práticas

pedagógicas no âmbito escolar. Desse modo, coube a nós buscarmos identificar quais as escolhas conceituais estavam sendo adotadas no universo educacional e os encaminhamentos em torno do processo de ensino e aprendizagem. Assim, observamos que o documento se refere à aprendizagem, argumentando que “a concepção de aprendizagem utilizada neste documento está baseada no princípio de que as aprendizagens dos estudantes devem ser efetivadas, de modo a extrapolar os muros da escola e acontecerem efetivamente” (Piauí, 2020, p.23), emplacando, em seguida, uma narrativa em defesa da aprendizagem significativa de Ausubel, defendendo ser “preciso que o ensino faça sentido para quem deve aprender” (idem, p.23).

O documento é contundente acerca da defesa da aprendizagem significativa, quando infere que “o processo de ensino e aprendizagem defendido neste Currículo não tem relação com acúmulo de conhecimentos desconectados da realidade dos estudantes, mas, sim, com o sentido que esse conhecimento tem para quem está aprendendo ou acredita que já aprendeu” (Piauí, 2020, p. 23). Assim, afirma que “se as condições de aprendizagens são criadas, é porque o ensino também passa a fazer sentido”, complementando, ao mencionar o contexto escolar, que o mesmo precisa promover movimentos em que o “ensinar e aprender devem estar no mesmo nível de importância e, ainda, devem ser avaliados com a mesma seriedade” (idem, p.24).

3.2.3 Concepções de avaliação no Currículo do Piauí

O tema avaliação no contexto educacional tem sido alvo de muitas discussões e pesquisas, principalmente, no sentido de tentar romper com o paradigma da avaliação como punição e/ou medida. O que tem sido amadurecido, nesse contexto, são reflexões em torno da necessidade de pensar a avaliação enquanto estratégia de engajamento dos (as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem, a partir da possibilidade de avançar o olhar para além da avaliação como sinônimo de nota, no sentido de uma avaliação que promova a aprendizagem. O proposto no documento, remete-nos a considerar que “a avaliação é um elemento chave de todo o processo de ensinar e aprender, sua função se encontra estreitamente ligada a função que se atribui a todo o processo” (Zabala, 1998, p. 220).

No ensino de ciências, por exemplo, já há iniciativas de pensar dimensões para a avaliação a partir de perspectivas instigantes, a saber: valorizar, conhecer e responsabilizar (Paula, 2006), onde a dimensão responsabilizar argumenta que “a avaliação escolar deve estar orientada para a apuração de responsabilidade e não para a identificação de culpados” (Paula,

2006, p. 3). O Currículo do Piauí, adere a 03 dimensões da avaliação, de acordo com o orientado no capítulo II da Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010, qual seja: diagnóstica, avaliação institucional interna e externa, avaliação de redes de Educação Básica. Assim, considerando esse contexto, “o Currículo do Piauí, para ser implementado com sucesso, terá como **norte** as avaliações diagnóstica, a contínua e cumulativa, a formativa, de modo que a qualitativa se sobreponha à quantitativa” (Piauí, 2020, p. 25, grifo nosso).

3.2.4 Concepções de currículo e integração curricular no Currículo do Piauí

A apresentação das concepções de currículo e integração curricular, presentes no Currículo do Piauí, configura-se como um momento bastante esperado na presente pesquisa. Essa expectativa se refere as nossas inquietações em perceber como esse processo é entendido e materializado. Uma primeira constatação, refere-se à afirmativa no documento de que o currículo escolar pode assumir uma variedade considerável de significados, tendo como “finalidade última” a “disponibilização dos conhecimentos sistematizados, ao longo da história da humanidade, para um público específico: os estudantes” (Piauí, 2020, p.25). Dessa maneira, segue trazendo perspectivas de currículo produzidos pelos autores (as) como Luckesi, Candau, Sacristán e Arroyo, os quais fizemos questão de trazer aqui para nossa reflexão:

Luckesi (2011, p. 88), “os conteúdos escolares pertencem à cultura que nos antecede, como também à cultura contemporânea, com todos os seus elementos componentes: senso comum, ciência, valores estéticos, éticos e religiosos”. Candau (2006) afirma que “o currículo é um conjunto de práticas que proporciona a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, efetivamente, para a construção de identidades sociais e culturais”. Para Sacristán (2013, p. 18), “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado e aprendido, o currículo é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática que se desenvolve durante a escolaridade”. Arroyo (2013, p.13), para quem “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, aponta que este amplo instrumento de seleção, organização e implementação do conhecimento é um território de disputa dos diversos atores que compõem o território brasileiro (Piauí, 2020, p.25).

Confessamos que nos chamou bastante atenção perceber que o documento cita, mesmo que de maneira tímida, os diversos movimentos que tencionam o campo do currículo, quando corrobora com Arroyo na ideia de que o currículo é de fato espaço de intensas disputas por todos (as) aqueles e aquelas que compõe o território brasileiro, quando cita:

[...] nas últimas décadas fatos novos postos em nossa dinâmica social vêm reconfigurando as identidades à cultura docente: a presença de movimentos feministas e LGBT avançam nas lutas por igualdades de direitos na diversidade dos territórios sociais, políticos e culturais. O movimento negro luta por espaços negados nos padrões históricos de poder, de justiça, de conhecimento e cultura, assim como os movimentos indígena, quilombola, do campo afirmam direitos à terra, territórios,

igualdade, às diferenças, às suas memórias, culturas e identidades e introduzem novas dimensões nas identidades e na cultura docente (Arroyo, 2013, p. 11, in: (Piauí, 2020, p.25).

Reconhecer esses tencionamentos é um passo importante e chama-nos atenção, sobretudo, considerando que o estado do Piauí vem sendo palco ao longo de sua história de diversos conflitos socioambientais, que nunca foram totalmente esclarecidos e/ou solucionados, onde podemos citar, a título de exemplo, a luta pela titulação das terras do Quilombo Lagoas, que foi reconhecido pelo Fundação Palmares, ainda no ano de 2009, considerado um dos maiores territórios quilombola do país, um dos maiores em número de habitantes, composto por 1.498 famílias, com território delimitado em mais de 62 mil hectares, abrangendo as áreas dos municípios de São Raimundo Nonato, Fartura, Bonfim, Várzea Branca, Dirceu Arcoverde e São Lourenço (Faria, 2016), dentre outros casos. No entanto, o documento pondera que “a diversidade e a pluralidade cultural, as disputas pelo currículo aqui descritas têm gerado situações que **sufocam os sistemas de ensino** imprimindo-lhe mais desafios para a inclusão dos sujeitos em um cenário de educação integral” (Piauí, 2020, p.26).

Ao final dessa narrativa de apresentação das concepções de currículo adotadas no Currículo do Piauí, destacamos considerações significativas presentes no texto em análise:

[...] o currículo se caracteriza também como um **espaço de escuta onde a voz de todos os sujeitos** que compõem a comunidade escolar **ecoa e deve ser considerada para a construção e implementação deste instrumento**. Escutar **a voz dos corredores, pátios e o entorno da escola** é, nas palavras de Chieff, **uma necessidade**. Incluir os **conteúdos gerados por essas vozes ao currículo é um desafio** da escola que deve reconhecer este potencial e reverter em objeto de conhecimento a favor de seu projeto pedagógico (Piauí, 2020, p.26, grifo nosso).

A atitude de assumir tamanho compromisso nesse documento, faz com que nós leitores (as), enchamo-nos de esperança para com as seções seguintes, principalmente aspirando encontrar diretrizes e encaminhamentos sólidos na direção de tal compromisso, ao ponto de elaborar alguns questionamentos: o currículo de fato ouviu as pessoas (uma escuta comprometida) do Piauí no momento de sua elaboração? Esse documento transmite as vozes dessas pessoas? Podemos esperar uma mudança de paradigma? Como está sendo o processo de implementação desse documento? A necessidade apontada por Chieff, de ouvir a voz dos corredores, pátios e o entorno da escola foi considerada? Ou será que esse desafio foi lançado para as escolas na perspectiva de tentar trabalhar esses anseios, que Silva (2003, p. 78) conceituou como currículo oculto, “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”.

Posto os questionamentos supracitados, partiremos para análise da abordagem adotada no Currículo do Piauí quando fazemos referência à constituição do currículo que, segundo o documento, sua estrutura foi constituída tendo como base a o artigo 13, § 1º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, bem como “o currículo do Piauí é composto pelos componentes da base comum a todo o território nacional e pela parte diversificada, que são os temas integradores” (Piauí, 2020, p.26). Ressalta-se, nesse aspecto, que é de nosso total interesse verificar como e de que maneira a parte diversificada do Currículo do Piauí foi composta, sobretudo, considerando o ensino de ciências no ensino fundamental (anos finais). Nesse tocante, é salutar verificar alguns indicativos de como essa construção foi pensada:

Pelo seu caráter dialógico e flexível, será acrescido das experiências e saberes docentes acumulados historicamente, integrado com as demandas do mundo contemporâneo e articulado com o conjunto das práticas sociais do contexto dos estudantes. Assim, **pelo seu caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar o currículo do Piauí faz uma integração com os temas integradores**, descritos no próximo tópico (Piauí, 2020, p.26, grifo nosso).

Em relação à dinâmica pensada na composição dos temas geradores, o Currículo do Piauí sinaliza, de maneira bastante objetiva, que pretende integrá-los a partir da integração curricular, entendendo que os temas geradores representam “**questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida** e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outras pessoas e se posicionam sobre e no mundo” (Piauí, 2020, p.27, grifo nosso). Assim, destacam alguns aspectos que compõe os temas geradores presentes no Currículo do Piauí, a saber:

[...] direitos das crianças e adolescentes; educação para o trânsito; educação alimentar e nutricional; preservação do meio ambiente; processo de envelhecimento; respeito e valorização do idoso; saúde; sexualidade; educação em direitos humanos; vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia e diversidades (Piauí, 2020, p.27)

Além dos aspectos supracitados, é evidenciado no texto que a prerrogativa de que “pelo seu caráter interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar os temas integradores” (Piauí, 2020, p.27), contemplam, ainda, “as dimensões socioemocional, física e cultural da educação integral, bem como os princípios políticos, éticos e estéticos” (idem, p.27). Assim, a “definição dos temas integradores priorizados pelo Currículo Piauiense levou em consideração as **diversidades regionais, culturais e políticas existentes no estado, no país e no mundo**” (idem, p. 27, grifo nosso).

De acordo com “a BNCC, os temas integradores estão contemplados e distribuídos em **habilidades** dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino, às escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada” (Piauí, 2020, p.27, grifo

nosso). Dessa maneira, estaremos dando especial atenção a esses aspectos na busca por identificar como isso se materializa ou não no Currículo do Piauí.

Em se tratando de nossa busca por identificar a materialização ou não dos temas geradores no Currículo do Piauí, vale ressaltar que os mesmos devem necessariamente ser definidos considerando “a abrangência, a **urgência social**, o alinhamento com a Educação Infantil e Ensino Fundamental e o favorecimento à compreensão da realidade e à participação social” (Piauí, 2020, p.27, grifo nosso). O destaque para a urgência social se dá por conta de que ela está ancorada nos pilares de que “esse critério indica a preocupação de se priorizarem **questões graves, que se apresentam como desafios para o estado e o país**” (idem, p. 27).

O documento explicita, também, mudanças ocorridas nos temas geradores dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs à BNCC, quanto a sua terminologia, assim como o acréscimo de temas. Para tanto, buscamos essa referência na minuta elaborada em 2019 (com o objetivo de refletir sobre as mudanças propostas, em relação à implementação dos Temas Contemporâneos Transversais - TCTs e sobre como fazer a articulação dos temas com os demais conteúdos), conforme descrito no quadro 1:

Quadro 1: Modificações dos temas geradores: Dos PCNs à BNCC

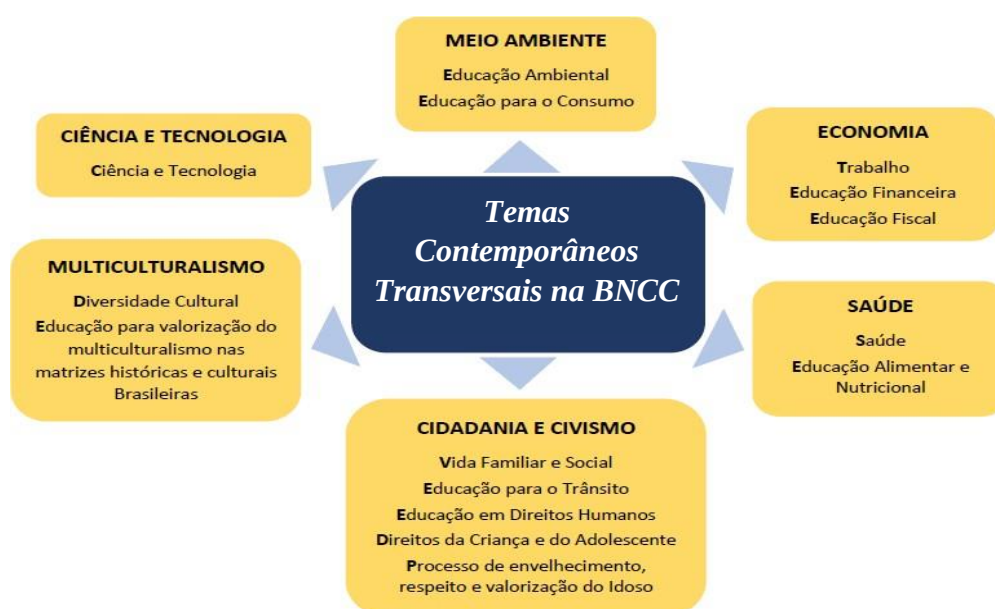
Documento	Parâmetros Curriculares Nacionais	Diretrizes Curriculares Nacionais	Base Nacional Comum Curricular
Publicação	1997	2013	2017/2018
Denominação	Temas Transversais	Eixos Temáticos / Norteadores	Temas Contemporâneos (Transversais e Integradores)
Quantos são?	6 (seis)	Indeterminado (Organizados em temas gerais)	15 (quinze)
Caráter normativo	Recomendações para a Educação Básica. Assuntos que deveriam atravessar as mais diversas disciplinas.	Recomendação de que eixos temáticos propiciem o trabalho em equipe, além de contribuir para a superação do isolamento das pessoas e de conteúdos fixos. Os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros.	Determinação como referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas. Considerados como conteúdos a serem integrados aos currículos da Educação Básica, a partir das habilidades a serem desenvolvidas pelos componentes curriculares. Ademais, a BNCC recomenda incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.
E a base legal?	Não havia o vínculo obrigatório com uma legislação ou norma específica.	Parecer CNE/CEB nº 14/2000: Estabelece a interação entre a base e a parte diversificada, indissociavelmente e de forma transversal.	Todos são regidos por marcos legais específicos.
Por que transversal?	Os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal.		
Por que mudar?	Em todos os documentos, as modificações representam importantes conquistas para a educação nacional e, principalmente, para os Temas Contemporâneos e à Transversalização dos conteúdos, que na BNCC receberam, no currículo escolar, o espaço e o <i>status</i> compatíveis com a sua relevância.		

Fonte: Minuta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” 2019.

De acordo com o exposto, nota-se que os temas sofreram modificações no sentido de atender mais demandas da sociedade contemporânea ao tempo em que aumentaram os desafios de sua implementação, a exemplo do critério *urgência social*, considerando a diversidade de questões inerentes a cada estado, como é o caso do Piauí. Ressaltamos ainda o caráter

obrigatório que a BNCC estabelece em relação à inclusão dos referidos temas, em contraste com o que antes era considerado nos PCNs que não havia uma norma ou legislação vigente. Outro destaque, refere-se ao caráter transversal, indicando que “os temas devem ser incluídos no currículo como conteúdos a serem ministrados pelas diversas áreas de conhecimento, de forma transversal” (Brasil, 2019, p. 15). A minuta supracitada traz as alterações de maneira bastante didática, que também aparecem no Currículo do Piauí, acompanhada pelo Marco legal específico que a criou, as quais foram sistematizadas indicando as 06 macroáreas temáticas, que englobam 15 temas, dando-nos a dimensão do que é previsto ser trabalhado em cada uma delas, conforme descrito na figura a seguir:

Figura 1: Sistematização dos TCTs por Macroáreas Temáticas



Fonte: Piauí (2020, p. 28 in Minuta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” 2019).

3.3 Estrutura do Currículo do Piauí para os anos finais do Ensino fundamental em Ciências

Objetivando analisar a seção denominada *ESTRUTURA DO CURRÍCULO*, buscamos dar ênfase ao item que se refere ao Ensino fundamental (anos finais), nos subitens: *Introdução*; *Desafios do ensino de ciências na escola do século XXI* e *Competências específicas de ciências da natureza para o ensino fundamental*. Iniciamos identificando mais um compromisso assumido pelo documento, através da afirmativa, “o currículo do Piauí está em conformidade com os fundamentos pedagógicos apresentados na BNCC” (Piauí, 2020, p. 36), esclarecendo

mudanças realizadas no organizador curricular em relação aos objetos de conhecimento e habilidades sendo “alterada a sequência para adequar os planos de aulas já desenvolvidos pelos professores do Piauí, que iniciam com os objetivos de aprendizagens - habilidades e depois com os conhecimentos - objeto de conhecimento” (idem, p. 36).

No que se refere ao ensino fundamental, o documento indica que essa organização foi composta pelo “texto introdutório do componente; Marco Legal; Desafios do ensino do componente; Objetivos do componente a partir da BNCC; Competências específicas do componente; Organização do componente no documento curricular etc.” (idem, p.37). O texto esclarece, ainda, que utilizou a mesma composição dos códigos alfanuméricos da BNCC para “identificar as aprendizagens essenciais que foram **contextualizadas, complementadas e/ou aprofundadas**. Já para identificar **novas aprendizagens, acréscimos**, alterando a essência descrita na BNCC, utiliza-se o código alfanumérico acrescido da sigla – PI” (idem, p. 37).

3.3.1 Análise sobre dados introdutórios do Ensino fundamental anos finais – Ciências

Nesse subitem, o texto inicia destacando a dimensão dos impactos causados devido ao avanço do desenvolvimento científico e tecnológico, inferindo que o mesmo, “proporciona progresso, mas também gera impactos e desequilíbrios na natureza e na sociedade” (Piauí, 2020, p. 226). Alerta, ainda, sobre uma problemática importante a ser trazida para o centro das discussões, em se tratando de pensar propostas de currículos, que é a problemática de que a “sociedade supervaloriza o conhecimento científico” (idem p. 226). Essa indicação nos traz esperança no sentido de acreditar que o currículo, hora construído, venha a pensar o ensino de ciências a partir do diálogo com esse paradigma da supremacia do conhecimento científico em detrimento dos demais saberes construídos pela sociedade.

Sem hesitação é trazido à baila um breve e acrítico contexto histórico do ensino de ciências no Brasil, inferindo inicialmente acerca das mudanças ocorridas ao longo da história trazendo dois extremos, em relação à organização do componente curricular Ciências, argumentando que ele “sofreu várias influências ao longo das décadas, passando do **ensino de uma ciência neutra**, distante dos problemas da sociedade, até o **ensino de uma ciência com abordagem crítica**, caracterizada pelo conhecimento científico” (Piauí, 2020, p. 226, grifo nosso). Sem, no entanto, afirmar se esta abordagem crítica, hora citada, seria também uma escolha considerada na elaboração da proposta para o currículo do Piauí em relação ao componente curricular Ciências.

Destarte, o texto segue trazendo marcos históricos extremamente resumidos e sem a contextualização necessária para a devida compreensão, considerando, sobretudo, uma análise crítica do caminho já percorrido a fim de construir um caminho diferente ou, ao menos, com menos equívocos em relação ao caminho traçado e percorrido até aqui. À vista disso, observa-se que as narrativas englobam o ensino de ciências com predomínio de “resolução de exercícios” e de “memorização do conteúdo e descontextualizado” (Piauí, 2020, p. 226), até a década de 1950, em seguida, traz dados do período após a Segunda Guerra Mundial, nos quais foi possível observar o “reconhecimento da ciência e tecnologia como atividades primordiais no desenvolvimento econômico, cultural e social, tendo impacto significativo no Ensino de Ciências” (idem, p.226). Traz, ainda, os dados da chegada da LDB, em 1961, e suas modificações quanto ao ensino de ciências, a exemplo da sua obrigatoriedade em todas as séries do ginásio, assim como o fato de, em 1964, o ensino de ciências ter exercido o caráter profissionalizante e, em 1971, com a promulgação da segunda LDB “que fixou Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e outras providências” (idem, p. 226).

O texto explicita duas grandes modificações ocorridas no ensino de ciências em 1970 e 1980: o surgimento do “movimento pedagógico que ficou conhecido como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)” (Piauí, 2020, p. 226) e o aparecimento do ensino de ciências “com uma visão mais crítica com a finalidade de contribuir para a manutenção do modelo vigente no Brasil ou para a transformação da sociedade”, respectivamente (idem, p. 226).

A narrativa do contexto histórico segue trazendo dados da promulgação da LDB de 1996, que trouxe como inovação o ensino de ciências da natureza envolvendo “os conhecimentos do mundo físico e natural e da realidade social e política” (PIAÚÍ, 2020, p. 226). Seguido do processo de construção da BNCC, ainda em 2015, e sua consequente aprovação, em 2017, ponderando as proposições da mesma para o ensino de ciências, afirmando que:

[...] o ensino de Ciências da Natureza tem compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, além de promover o **acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história**, a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica, com a finalidade de desenvolver a capacidade de atuação no e sobre o mundo, e assim exercer de forma plena sua cidadania (Piauí, 2020, p. 226, grifo nosso).

Sobre as proposições para o ensino de ciências, de acordo com a BNCC, é salutar observar o silenciamento dos saberes tradicionais historicamente constituídos, quando o próprio documento assinala que promoverá o “**acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história**”, dando ênfase ao conhecimento científico como sendo aquele gerado a partir da aplicação do método científico.

3.3.2 Análise em torno dos desafios do ensino de ciências na escola do século XXI

Pensar sobre os desafios do ensino de ciências na escola do século XXI, implica em uma tarefa complexa e profunda da realidade do ensino de ciências que tem sido desenvolvido na educação escolar. Dessa forma, iniciamos esta análise profundamente confiantes de que essas perspectivas foram levadas em consideração. Não obstante, já nos deparamos de início com a narrativa reconhecendo que os (as) alunos (as), logo no ensino fundamental (anos iniciais), chegam “com um vasto repertório de ideias sobre fenômenos e processos dos quais observam e vivenciam” (Piauí, 2020. p. 227), todavia, não indicam e nem defendem como esses conhecimentos podem ser incorporados no trabalho educativo, bem como estes podem funcionar como molas propulsoras do conhecimento. No documento, consta a defesa de que todas as aulas de Ciências precisam “sempre estar baseada em atividades interessantes que permitam a exploração e a sistematização de conhecimentos compatíveis com o nível de desenvolvimento dos alunos, conhecimento este que está sempre em transformação” (idem, p.227), ditando dados recentes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), os quais indicaram que “60% dos alunos avaliados possuem baixa proficiência em Ciências, estando abaixo da média mundial, com média igual a 47 pontos de um total de 100 pontos, no cenário nacional” (idem, p. 2247). O mais preocupante é que “o Piauí aparece ainda mais atrasado, com 25 pontos, ocupando a 21ª posição do ranking nacional” (idem, p. 227). O documento finaliza com a indicação de uma receita pronta para as escolas perante esse cenário, chegando a indicar que “cabe à escola desenvolver atividades que coloquem o aluno em situações concretas de aprendizagem que possam ir para além da escola” (idem, p. 228).

Em relação aos desafios do ensino de ciências na escola do século XXI, o Currículo do Piauí elencou ao menos 03 principais desafios, são eles:

- 1 - Dar sentido e aplicabilidade ao que é ensinado na escola, de forma que o estudante seja capaz de fazer uso do que é ensinado para intervir no meio em que vive em prol de melhorias na sua qualidade de vida e **da sua comunidade**, sendo capaz de resolver problemas simples e complexos.
- 2 - Ofertar um ensino baseado em Competências e habilidades com uso de **metodologias ativas**, tendo com gargalo o fato de que a maioria dos professores foram formados em um modelo tradicional de ensino, no qual os conteúdos são o foco da aprendizagem e o conhecimento é fragmentado em disciplinas.
- 3 - Promover um ensino por meio de atividades investigativas, com compartilhamento dos resultados dessas investigações, rompendo com um modelo de aulas práticas que se resumem em apenas seguir um conjunto de etapas predefinidas com mera **manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório** (Brasil, 2017 in Piauí, 2020, p. 228, grifo nosso).

Sobre os desafios supracitados, vale refletir sobre o lugar ou não dos saberes tradicionais hora investigados na presente tese. Como se percebe, o silenciamento histórico desses saberes não é pauta do ensino de ciências, da BNCC ao Currículo do Piauí.

No **desafio 01**, temos a famosa narrativa de *dar sentido e aplicabilidade* aos conhecimentos adquiridos e/ou construídos na escola, como argumento de que estes se transformem em estratégias para melhorar a qualidade de vida em comunidade na dissolução de problemas simples e complexos. Mas, daí surgem os questionamentos: Como aplicar conhecimentos adquiridos e/ou construídos na escola se a escola silencia os conhecimentos construídos em comunidade? Como dar sentido aos conhecimentos se estes chegam como único caminho para suporte na dissolução dos problemas na comunidade?

Em relação ao **desafio 02**, temos uma forte referência à aquisição de competências e habilidades e uma clara adesão às metodologias ativas enquanto *receita* para o enfrentamento de desafios no ensino, indicando como principal gargalo para a utilização dessa receita a formação dos professores em *modelo tradicional*. As sinalizações apontadas nesse desafio causam bastante preocupação pelo reducionismo que o mesmo propõe, atrelar a superação de algo bastante complexo a uma receita, intitulada “*metodologias ativas*”, aliada à crítica à formação de professores, como se possuíssem apenas a formação inicial, o que não é verdade, pois muitos professores (as) se dedicam aos estudos após a formação inicial. Ainda vale ressaltar que a própria vivência em sala de aula promove formação para os (as) professores (as), não somente os cursos formais.

No **desafio 03**, uma incisiva sinalização da supremacia do conhecimento científico e do uso do método científico, apresentando como novidade e/ou “bola da vez” a ideia de “compartilhamento dos resultados dessas investigações”, uma vez que o documento alega ser necessário avançar “rompendo com um modelo de aulas práticas que se resumem em apenas seguir um conjunto de etapas predefinidas com mera manipulação de objetos ou realização de experimentos em laboratório” (Brasil, 2017 in Piauí, 2020, p. 228).

Após elencar os desafios supracitados, o Currículo do Piauí adentra nas orientações da BNCC em relação ao ensino de ciências, que o aluno tenha a oportunidade de “vivenciar e envolver-se em todas as etapas do processo de investigação científica” (Piauí, 2020, p. 228), conforme descritas no quadro 2:

Quadro 2: Etapas do processo de investigação científica de acordo com a BNCC.

SITUAÇÕES DIDÁTICAS	SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
* Observar o mundo a sua volta e fazer perguntas. * Analisar demandas, delinear problemas e planejar investigações. * Propor hipóteses	Definição de problemas
* Planejar e realizar atividades de campo (experimentos, observações, leituras, visitas, ambientes virtuais etc.).	

* Desenvolver e utilizar ferramentas, inclusive digitais, para coleta, análise e representação de dados (imagens, esquemas, tabelas, gráficos, quadros, diagramas, mapas, modelos, representações de sistemas, fluxogramas, mapas conceituais, simulações, aplicativos etc.). * Avaliar informação (validade, coerência e adequação ao problema formulado). * Elaborar explicações e/ou modelos. * Associar explicações e/ou modelos à evolução histórica dos conhecimentos científicos envolvidos. * Selecionar e construir argumentos com base em evidências, modelos e/ou conhecimentos científicos. * Aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico. * Desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais.	Levantamento, análise e representação
* Organizar e/ou extrapolar conclusões. * Relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal. * Apresentar, de forma sistemática, dados e resultados de investigações. * Participar de discussões de caráter científico com colegas, professores, familiares e comunidade em geral. * Considerar contra-argumentos para rever processos.	Comunicação
* Implementar soluções e avaliar sua eficácia para resolver problemas cotidianos. * Desenvolver ações de intervenção para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental.	Intervenção

Fonte: BRASIL, 2017 in PIAUÍ, 2020, p. 228-229.

3.3.3 Organização do Componente Curricular Ciências na BNCC

Buscando analisar os pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de ciências no ensino fundamental (anos finais) no Currículo do Piauí, é salutar verificar orientações advindas da BNCC que ele incorpora na sua constituição. Desse modo, as aprendizagens essenciais a serem asseguradas neste componente curricular, estão organizadas em 03 unidades temáticas, Matéria e Energia, Terra e Universo e Vida e Evolução.

Tais unidades Temáticas dialogam com “objetos de conhecimentos e habilidade, **esta última** progressiva ao longo de todo o Ensino Fundamental e **proporciona o desenvolvimento de temas como sustentabilidade socioambiental, ambiente, saúde e tecnologia**” (Piauí, 2020, p. 229, grifo nosso). O grifo, na citação, busca chamar atenção sobre as possibilidades de inclusão de temáticas de *urgência social* no Currículo do Piauí, através da proposição de habilidades, tendo como inovação a “abordagem de conhecimentos de Química e Física, ao longo de todo o Ensino Fundamental, fato este que antes ocorria apenas no nono ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio” (Piauí, 2020, p. 229). Tal inovação deve, também, ser observada com atenção no sentido de refletir acerca da modificação no sentido de tentar identificar as possíveis indicações para a sua materialização no chão da escola.

Assim, passaremos a analisar a proposta, elaborada de acordo com a BNCC, adotada no Currículo do Piauí para o desenvolvimento das 03 unidades temáticas supracitadas. Para tanto, organizamos um quadro explicativo e comparativo, no sentido de auxiliar os (as) leitores (as) em uma melhor compreensão.

Quadro 3: Unidade Temáticas (Aprendizagens essenciais a serem asseguradas e Questões para reflexão e debate)

Unidade Temática	Aprendizagens essenciais a serem asseguradas	Questões para reflexão e debate
Matéria e Energia	Contempla o estudo dos materiais, suas propriedades e transformações nos meios naturais, na vida em geral, assim como sua obtenção para o uso humano. Estudos referentes à ocorrência, exploração e processamento de recursos naturais e energéticos empregados na produção de materiais diversos, bem como de alimentos, e a evolução das formas de apropriação humana desses recursos, apontando para discussões sobre modificações de hábitos, possibilidades e problemas da vida em sociedade	• De que são feitos os objetos presentes no cotidiano? Como são formados e transformados os materiais? • Quais materiais estão presentes nos diferentes ambientes e qual sua relação com a vida? • Como os alimentos são produzidos? Que transformações ocorrem nos alimentos quando os ingerimos?

Vida e Evolução	Aborda as diferentes formas de vida, como são constituídas e reproduzidas. Estudos referentes à diversidade da vida, as funções vitais dos seres vivos, bem como sua relação com os processos evolutivos. Aborda as estruturas, os órgãos e as funções dos seres vivos e as características dos principais grupos de plantas, invertebrados e vertebrados, considerando a evolução e a reprodução	• Quais as principais formas de vida presentes nos ambientes aquáticos, aéreos e terrestres e sua relação com o ambiente em que vivem? • Como o ambiente contribui para a adaptação e a evolução dos seres? Qual a relação da luz com o desenvolvimento de plantas e demais seres vivos? • Que características dos seres vivos e o parentesco entre eles podem estar relacionadas à história da vida na Terra?
Terra e Universo	Busca a compreensão de características do planeta Terra, sua localização no universo, suas origens e a história geológica da Terra. Situa a Terra como um planeta singular com suas esferas concêntricas do núcleo interior à atmosfera, bem como sua peculiar distribuição entre oceanos e continentes como parte de uma litosfera fragmentada em placas e em movimento. Trata de como a Terra é formada e seus movimentos tectônicos, possibilitando a formação de diferentes tipos de rochas, minerais e recursos minerais. Trata do papel de gases na temperatura média e no equilíbrio energético da atmosfera. Além disso, abordam as relações que se estabelecem entre corpos celestes, considerando fenômenos como forças que atuam entre corpos	• Quais movimentos ocorrem no planeta Terra e qual a relação com fenômenos como o dia e a noite, as estações do ano e as marés? • Do que é composta a atmosfera de nosso planeta e quais suas propriedades? • Como características da atmosfera, hidrosfera, biosfera e litosfera de nosso planeta mantêm-se e transformam-se ao longo da história da Terra? • Como as atividades humanas e o uso e a produção de bens tecnológicos afetam e dependem dessas características, a exemplo das mudanças climáticas?

Fonte: Adaptada de BRASIL, 2017 in PIAUÍ, 2020, p. 229-230.

Essa sistematização contribui para uma melhor visualização dos passos seguintes, porque fornece dados imediatos para o momento das análises.

3.3.4 Análise e diálogo sobre as competências específicas de Ciências da Natureza para o ensino fundamental.

Como pudemos observar, a BNCC, expõe “um conjunto de conhecimentos conceituais selecionados em unidades temáticas, o que norteia o ensino para além de uma lista de conteúdo, tornando-se mais adequado para a **aprendizagem significativa**” (Piauí, 2020, p. 230). Tais conteúdos pretendem “colaborar para o desenvolvimento de habilidades e competências” (idem, p. 230). De acordo com o contexto supracitado, traremos, para análise, as competências específicas para a área de Ciências da Natureza, descritas na BNCC, a saber:

Quadro 4: Competências específicas para a área de Ciências da Natureza

Competências específicas para a área de Ciências da Natureza
1. Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
2. Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva
3. Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
7. Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
8. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 324 in PIAUÍ, 2020, p. 230-231(grifo nosso).

Dada as competências específicas para a área de Ciências da Natureza, passamos a observar as recomendações feitas no currículo do Piauí acerca da materialização destas competências nas escolas, sinalizando que:

1). É necessário que **o professor** promova situações nas quais os estudantes reconheçam a função e a presença da ciência na sua vida, fazendo com que **os educandos** se apropriem de conhecimentos e capacidades para intervir na transformação de sua realidade. 2). É preciso que estes reconheçam a ciência em situações de seu cotidiano que vão desde o cuidar da saúde e zelar pelo meio ambiente até **o uso consciente e responsável de recursos naturais e materiais**. 3). A aprendizagem em Ciências deve ir além da simples transmissão e memorização de conteúdo, sendo necessário **evidenciar o papel social da ciência**, fazendo com que **o estudante** veja no conhecimento científico possibilidades de intervenção consciente sobre o meio em que vive, promovendo, dessa forma, mudanças de conceitos, de atitudes e práticas, que resultem em uma convivência mais humanizada e sustentável, promovendo assim uma sociedade mais justa, ética e solidária (PIAUI, 2020, p. 231, grifo nosso)

As recomendações postas, sobretudo, às professoras e aos professores, conota a carga de responsabilidade a elas e eles atribuída, frente, por exemplo, aos desafios do ensino de ciências na escola do século XXI.

3.3.5 Sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí.

Considerando o desígnio desta seção, evidenciar quais os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, passaremos a discorrer na sequência a sistematização realizada.

Iniciamos pela identificação do princípio fundamental do Currículo, a flexibilidade, que no documento indica que deve “contemplar a **diversidade regional e cultural**, promover a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando as modalidades de ensino conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso).

Quanto ao conceito de educação, verificamos a aderência ao “entendimento da educação não como sinônimo de escolarização, mas de aprendizagens diversificadas e contínuas, que permeiam toda a vida dos indivíduos e dão respostas às suas diferentes questões” (Piauí, 2020, p.19). Também, foi possível verificar que “essa abordagem se alinha com a perspectiva do desenvolvimento de competências, indicada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017), que deve nortear as decisões pedagógicas nacionais no contexto do início do século XXI” (Piauí, 2020, p.19). Ao indicar a escolha pela abordagem integral como referência para os processos educativos, a partir do entendimento de que “Educação integral se refere a uma concepção contemporânea de educação caracterizada, sobretudo, pela busca do

desenvolvimento, de forma equilibrada, de todas as potencialidades do estudante” (Piauí, 2020, p.21), o Currículo do Piauí (Piauí, 2020, p.22) apresenta os 06 princípios fundamentais da educação no território piauiense, os quais consistem em:

- Aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio do aprender a aprender, da relação dialética do ser humano com a sociedade e da conexão e colaboração entre sujeito construtor do conhecimento e objeto a ser conhecido;
- Desenvolvimento articulado de competências intelectuais, socioemocionais, físicas e culturais, que levam à superação de situações e problemas com vistas à formação plena dos estudantes (MORIN, 2001);
- Mediação do professor, responsável por planejar e implementar estratégias pedagógicas eficazes para o processo de educação integral dos alunos;
- Formação de indivíduos autônomos, conscientes e críticos, por meio da troca de informações e experiências que possibilitem o desenvolvimento de competências necessárias para a vida e vivência plena da cidadania, envolvendo a formação de valores como solidariedade, honestidade, respeito e responsabilidade;
- Garantia da equidade e qualidade da educação e do direito de aprender;
- Aprendizagem significativa para a vida dos estudantes, considerando o conhecimento prévio que trazem consigo, sua prática social e seu potencial de aprender (Marchiorso, 2013).

Ao elencar os princípios supracitados aliados ao conceito de educação adotado e a escolha pela abordagem integral a partir da educação integral, o Currículo do Piauí passa a assumir um enorme e “desafiador compromisso: propiciar a todos **os estudantes** desse nível educacional uma experiência global em seu processo de formação” (Piauí, 2020, p.22), alertando ainda que esse processo “só será possível **se as aprendizagens dos estudantes forem levadas em consideração**” (Piauí, 2020, p.22). Quanto à aprendizagem, o documento explicita ter aderido à concepção de aprendizagem “baseada no princípio de que as aprendizagens dos estudantes devem ser efetivadas, de modo a extrapolarem os muros da escola e acontecerem efetivamente” (Piauí, 2020, p.23), com referência a aprendizagem significativa de Ausubel, defendendo ser “preciso que o ensino faça sentido para quem deve aprender” (idem, p.23).

Em relação à avaliação, adota 03 dimensões da avaliação tendo como “**norte** as avaliações diagnóstica, a contínua e cumulativa, a formativa, de modo que a qualitativa se sobreponha à quantitativa” (Piauí, 2020, p.25, grifo nosso). Já em relação ao conceito de currículo, a proposta curricular em questão insere diálogos com os autores (as): Luckesi, Candau, Sacristán e Arroyo, incluindo nessa seara alguns compromissos assumidos:

[...] o currículo se caracteriza também como um **espaço de escuta onde a voz de todos os sujeitos** que compõem a comunidade escolar **ecoa e deve ser considerada para a construção e implementação deste instrumento**. Escutar **a voz dos corredores, pátios e o entorno da escola** é, nas palavras de Chieff, **uma necessidade**. Incluir os **conteúdos gerados por essas vozes ao currículo é um desafio** da escola que deve reconhecer este potencial e reverter em objeto de conhecimento a favor de seu projeto pedagógico (Piauí, 2020, p.26, grifo nosso).

Pelo seu caráter dialógico e flexível, será acrescido das experiências e saberes docentes acumulados historicamente, integrado com as demandas do mundo contemporâneo e articulado com o conjunto das práticas sociais do contexto dos

estudantes. Assim, **pelo seu caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar o currículo do Piauí faz uma integração com os temas integradores**, descritos no próximo tópico (Piauí, 2020, p.26, grifo nosso).

A respeito dos temas integradores, pressupostos indispensáveis, o Currículo do Piauí indica que pretende integrar a partir da integração curricular, entendendo que os temas geradores representam **“questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outras pessoas e se posicionam sobre e no mundo”** (Piauí, 2020, p.27, grifo nosso), levando em **“consideração as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no estado, no país e no mundo”** (idem, p. 27, grifo nosso) e **“a abrangência, a urgência social,** (idem p.27, grifo nosso). Visto que **“esse critério indica a preocupação de se priorizarem questões graves, que se apresentam como desafios para o estado e o país”** (idem, p. 27, grifo nosso).

4. O LUGAR OU NÃO LUGAR DOS SABERES TRADICIONAIS NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CURRÍCULO DO PIAUÍ

Nesta seção, pretendemos identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências. Para tanto, empenhamo-nos em traçar estratégias para essa triagem, a qual se inicia com a leitura, sistematização e análise dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas para o componente curricular Ciências no ensino fundamental (anos finais), do 6º ao 9º ano, e finaliza com o delineamento do Panorama construído em torno da análise supracitada.

Nesse sentido, embora compreendamos que a ciência moderna ocidental tem ocupado um dos vários trajetos para o estudo e compreensão do ambiente natural (Southerland, 2000, *apud* Baptista, 2010, p. 682), é salutar atentar que “existem outros meios de conhecimento acerca da natureza que são desenvolvidos no seio de diversas culturas, como, por exemplo, das sociedades tradicionais⁹” (Baptista, 2010, p. 682). Por acreditar na contribuição de outros tipos de conhecimento para além dos conhecimentos científicos, buscamos refletir sobre os conhecimentos/saberes tradicionais, que segundo Diegues (2001, p. 15) “podem contribuir para a manutenção da biodiversidade dos ecossistemas. Em numerosas situações, na verdade, esses saberes são o resultado de uma co-evolução entre as sociedades e seus ambientes naturais, o que permitiu a conservação de um equilíbrio entre ambos”. Dessa forma, “os saberes tradicionais são, por exemplo, sobre: a reprodução da fauna; as influências da lua nas atividades de corte da madeira, da pesca; os sistemas de manejo dos recursos naturais etc.” (Diegues, 1994, *apud* Baptista, 2010, p. 683).

Diegues (2001, p. 2) argumenta, ainda, ser necessário “realizar o inventário dos conhecimentos, usos e práticas das sociedades tradicionais indígenas e não-indígenas pois, sem dúvida, elas são os grandes depositários de parte considerável do saber sobre a diversidade biológica hoje conhecida pela humanidade”.

Em relação aos conceitos de lugar e não lugar empreendidos na presente investigação, inferimos que Schneider (2014), em um texto intitulado *Lugar e não-lugar: espaços da complexidade*, refletiu sobre alguns dos principais conceitos de lugar e não lugar, tendo em

⁹ [...] grupos humanos diferenciados sob o ponto de vista cultural, que reproduzem historicamente seu modo de vida, de forma mais ou menos isolada, com base na cooperação social e relações próprias com a natureza. Essa noção refere-se tanto a povos indígenas quanto a segmentos da população nacional, que desenvolveram modos particulares de existência, adaptados a nichos ecológicos específicos (Diegues e Arruda (2001, p. 21).

vista o contexto de profundas transformações vividas na sociedade contemporânea, buscando considerar nessa reflexão “conceitos e teorias de autores selecionados nas áreas da geografia e da antropologia social e urbana” (idem, p. 66). O autor dialoga, inicialmente, em torno da premissa de que lugar é um conceito teórico, muito utilizado nas áreas de geografia, arquitetura e urbanismo, paisagismo e ecologia. No entanto, reforça ser “importante perceber que o conceito de lugar é transversal” (ou um cruzamento multidisciplinar). Sendo assim, “há uma interpretação variada do conceito de lugar e que pode ser tanto geográfico quanto arquitetônico, antropológico, psicológico ou pertencente ainda a outras áreas do conhecimento” (Schneider, 2014, p. 66, *apud* Castelo, 2007, p. 37).

Considerando as áreas de geografia e antropologia em que Schneider percorreu para refletir acerca dos conceitos de lugar e não lugar, traremos o recorte das reflexões realizadas por ele na área da antropologia e sociologia, com as contribuições dos autores *Marc Augé*, antropólogo, e de *Michel de Certeau*, filósofo, por entender que as abordagens teóricas realizadas pelos autores supracitados dialogam com maior afinidade com os propósitos da presente pesquisa. Desse modo, e olhando para a perspectiva do que Augé indicou como sendo a “supermodernidade¹⁰”, conforme Shcneider (2014), o mesmo advogou que lugar e não lugar podem ser definidos, respectivamente, como:

[...] espaço antropológico e que apresenta características identitárias, relacionais e históricas. Inclui ainda a possibilidade dos percursos que nele se efetuam, dos discursos que nele se pronunciam e da linguagem que o caracteriza. A oposição a estes espaços são os não-lugares, ou então, todos não identitários e com os quais o sujeito não consegue estabelecer vínculos relacionais durante a sua ocupação (Schneider, 2014, p. 69).

Já na perspectiva de *Michel de Certeau*, “lugar é regra, doutrinação, poder, objetiva a disciplina e faz parte do domínio do estratégico. Lugar indica uma posição de estabilidade, uma configuração de posições (Schneider, 2014, p. 72). Não lugar “constitui-se em uma construção de sentidos ligadas as práticas ou táticas e que são capazes de alterar o sentido da estratégia” (idem, p. 72). Dessa forma, após refletir em torno dos conceitos supracitados, evidenciamos que ambas as reflexões teóricas, trazidas por Shcneider sobre *Marc Augé* e *Michel de Certeau*, dialogam com a nossa investigação em torno do lugar e não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, sobretudo por evidenciarem uma visão de lugar enquanto posição de poder,

¹⁰ O surgimento do que o autor denomina de supermodernidade é responsável pelas principais transformações de sentido na relação espaço e sociedade. A supermodernidade, a qual o autor se refere como marca de nossa época, tem sua origem em três aspectos que são relacionados ao excesso: a superabundância factual, a superabundância espacial e a individualização das referências. Estes fatores podem encontrar sua materialização plena nos não lugares (Schneider, 2014, p. 69).

visibilidade e reconhecimento e de não lugar enquanto uma posição de negação da possibilidade de estabelecimento de vínculos relacionais durante a sua ocupação.

Dado esse contexto, corroboramos com Orlandi, quando afirma que *Há silêncio nas palavras*, assim como quando argumenta acerca do *estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”)*. Tais perspectivas contribuem de maneira potencial com os nossos anseios de análise ora apresentados.

Outra questão relevante a ser considerada, dentro desse processo de análise, refere-se ao contexto histórico do ensino de ciências no Brasil. De tal modo, faz-se necessário revisitar fatos e acontecimentos históricos que marcaram profundamente essa área de estudo e que podem nos fornecer subsídios para refletirmos sobre o ensino de ciências que vivenciamos na contemporaneidade, assim como refletir sobre o currículo de ciências construído para o estado do Piauí, pois, historicamente, tem se observado intensos movimentos que sinalizaram para mudanças significativas dos diferentes objetivos da educação, tendo em vista as transformações no âmbito da política e economia, tanto no cenário nacional como internacional, ficando evidente que, na “medida em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, o ensino das Ciências em todos os níveis foi também crescendo de importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação do ensino” (Krasilchik, 2000, p. 85).

Essas modificações foram sendo realizadas ao longo de décadas, configurando, assim, momentos distintos de tendências de ensino que dialogavam diretamente com “fatores políticos, econômicos e sociais que resultaram, por sua vez, em transformações das políticas educacionais, cumulativas em função das quais ocorreram mudanças no ensino de Ciências”. (Krasilchik, 2000, p. 86). Em vista disso, traremos como ponto de partida um estudo realizado por Krasilchik e Marandino (2002), onde as autoras realizaram uma sistematização da evolução histórica do ensino de ciências, tomando como base o recorte temporal de 1950 a 2000, considerando os seguintes aspectos: Situação Mundial; Situação Brasileira; Objetivos do Ensino Fundamental; Influências preponderantes no ensino; Objetivos mais presentes nas propostas da renovação do ensino de Ciências nas aulas teóricas e práticas; Visão da Ciência no currículo da escola de Ensino Fundamental; Metodologia recomendada dominante; Docentes; Instituições que influem na proposição de mudança nacional e internacional, conforme disposto no quadro 5:

Quadro 5: Evolução histórica do ensino de ciências

EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS				
1950	1960	1980	1990	2000
Situação Mundial	Guerra fria	Crise Energética	Problemas ambientais	Competição Tecnológica
Situação Brasileira	Industrialização	Ditadura	Transição Política	Democratização
Objetivos do Ensino Fundamental	Formar elite	Formar cidadão	Preparar Trabalhador	Formar cidadão trabalhador
Influências preponderantes no ensino	Escola Nova	Escola Nova e Comportamentalismo	Comportamentalismo e Cognitivismo	Construtivismo
Objetivos mais presentes nas propostas da Renovação do ensino de Ciências nas aulas teóricas e práticas	Transmitir informações atualizadas	Vivenciar o método científico	Pensar lógica e criticamente	Analisar implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico
Visão da Ciência no currículo da escola de Ensino Fundamental	Atividade neutra enfatizando produto	Evolução histórica enfatizando o processo	Produto do contexto social, econômico, político, e de intrínsecos movimentos	
Metodologia recomendada dominante	Laboratório	Laboratório mais discussões de pesquisa	Jogos e simulações.	Resolução de problemas
Docentes	Professores improvisados que fazem curso de capacitação	Professores formados em Universidades	Proliferação de escolas de formação de professores	Programas de atualização continuada de professores
Instituições que influem na proposição de mudança nacional e internacional	Associações profissionais, científicas e instituições governamentais	Projetos Curriculares. Organizações internacionais	Centro de Ciências. Universidades	Organizações profissionais, científicas e de professores. Universidades

Fonte: Krasilchik e Marandino, 2002 *apud* Marandino, 2002.

Como podemos observar, muitos fatores políticos, econômicos e sociais, estão presentes no contexto histórico do ensino de ciências no Brasil e, de sobremaneira, influenciaram progressivamente seus objetivos (Transmitir informações atualizadas ⇒ Vivenciar o método científico ⇒ Pensar lógica e criticamente ⇒ Analisar implicações sociais do desenvolvimento científico e tecnológico) e visão da ciência no currículo da escola do ensino fundamental (Atividade neutra enfatizando produto ⇒ Evolução histórica enfatizando o processo ⇒ Produto do contexto social, econômico, político e de intrínsecos movimentos) além de outros aspectos, construídos nesse recorte temporal de 1950 a 2000. Outra questão bastante presente, nesse recorte temporal, foi a visão da ciência no currículo da escola de Ensino Fundamental que teve início com base na premissa da atividade neutra enfatizando o produto, isso na década de 1960, passando pela evolução histórica enfatizando o processo, demonstrando assim um passo importante na década de 1970, até construir uma outra visão entre 1980 e 2000, intitulada como produto do contexto social, econômico, político e de intrínsecos movimentos. Em relação aos docentes, percebe-se uma evolução em termos de formação que vai de “professores improvisados que fazem curso de capacitação” à constituição de “Programas de atualização continuada de professores” (Marandino, 2002, p. 3). Neste item que apresenta a evolução dos docentes na perspectiva do contexto histórico do ensino de ciências, vale destacar as mudanças ocorridas nas instituições que influenciaram na proposição de mudança nacional e internacional, que na década de 1960 tinham como

protagonistas associações profissionais, científicas e instituições governamentais, já no recorte temporal de 1980 a 2000, passaram a figurar nesse espaço as organizações profissionais, científicas e de professores, bem como as universidades.

Dessa forma, partimos da observação de que, segundo Krasilchik (2000, p. 91), “as discussões sobre o ensino de Ciências e tentativa de transformá-lo foram promovidas e mantidas por inúmeras e diversas instituições a partir dos ‘projetos curriculares’ organizados nos anos 60”, ou seja, um período bastante recente em que essa temática passa a figurar no universo das instituições, tendo como destaque a atuação do “IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura) em São Paulo, que eram produzidos manuais de laboratórios e textos, além de equipamentos para a experimentação” (Krasilchik, 2000, p. 91).

Em 1963, alguns trabalhos, ainda dispersos de iniciativas docentes isoladas ou em grupos, passaram a se agrupar no IBECC e em instituições dele derivadas, que com o apoio do Ministério da Educação e das Fundações Ford e Rockefeller e União Panamericana, desenvolveram intensos programas com vistas à renovação do ensino de Ciências, tendo como destaque a construção, por iniciativa do Ministério da Educação, de seis centros de ciências nas maiores capitais do país, quais sejam: São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Porto Alegre e Belo Horizonte (Krasilchik, 2000).

Ainda na década de 60, com a promulgação da Lei 4.024 – Diretrizes e Bases da Educação, de 21 de dezembro de 1961, foi ampliada a participação das ciências no currículo escolar, sendo implementada desde o 1º ano do curso ginásial, havendo ainda aumento na carga horária de Física, Química e Biologia no curso ginásial. Dessa maneira, após esse momento e com o advento da ditadura militar, mais modificações foram propostas, sobretudo, considerando os interesses do estado, dado o contexto político, econômico e social da época. Sendo proposta, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, com modificações educacionais e reformas no ensino de ciências, onde, embora as Ciências tenham passado a ser uma disciplina obrigatória durante todo o Ensino Fundamental, as disciplinas científicas passaram a ter caráter profissionalizante. (Krasilchik, 2000).

Outros fatos relevantes ocorreram entre 1960 e 1980, como “as crises ambientais, o aumento da poluição, a crise energética e a efervescência social manifestada em movimentos como a revolta estudantil e as lutas anti-segregação racial” (Krasilchik, 2000, p.89). Fatos esses que determinaram, de sobremaneira, “profundas transformações nas propostas das disciplinas científicas em todos os níveis do ensino” (Krasilchik, 2000, p.89), resultando na incorporação das implicações sociais da Ciência às propostas curriculares nos cursos ginásiais da época e,

depois, nos cursos primários. Considerando o contexto histórico até aqui elencado, é de suma importância destacar a ausência desse amplo Brasil, de dimensões continentais no histórico das abordagens do ensino de ciências, o qual apresenta a predominância de experiências centradas nas regiões sul e sudeste do país.

Por conseguinte, a partir da década de 80, verificou-se uma aproximação do ensino das Ciências Naturais com as Ciências Humanas e Sociais, especialmente, promovendo reflexões em torno do processo de construção do conhecimento científico, com foco no aprendizado, por meio de pesquisas realizadas desde a década de 70, as quais indicaram que os estudantes possuíam ideias, por vezes bastante elaboradas, sobre fenômenos naturais, tecnológicos, dentre outros e as relações que estes estabeleciam com os conceitos científicos. (Brasil, 1998, p. 21). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (Lei nº 9.394), e, em seguida, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, algumas questões foram sendo direcionadas no âmbito do ensino de ciências, uma delas foi a orientação em termos de conteúdos onde estes deveriam ser trabalhados de maneira interdisciplinar, sinalizando para a efetiva inclusão da tendência de ensino, Ciência Tecnologia e Sociedade. (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizaram que uma das justificativas para se ensinar ciências no ensino fundamental seria para mostrar que,

A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (Brasil, 1997, p. 21-22).

Ainda nesse contexto, os PCNs argumentavam que o ensino de ciências naturais se configurava como um espaço privilegiado para promover diferentes explicações sobre o mundo, os fenômenos da natureza, assim como as transformações produzidas pelo homem, seria um espaço de promover expressão das explicações espontâneas dos estudantes. (BRASIL, 1997). Outra questão relevante, no âmbito do ensino de ciências, a se considerar, refere-se a evolução das tendências teóricas e metodológicas, que tiveram contribuição significativa para o ensino de ciências que temos hoje. Assim, apresentaremos algumas dessas tendências a partir de mapeamento realizado por Marandino (2002), em publicações na área de ensino de ciências, nos âmbitos nacional e internacional, a saber: Abordagens Cognitivas; História e Filosofia da Ciência; Experimentação; Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; Espaços Não Formais

de Educação e Divulgação Científica; Tecnologias de informação e comunicação. Complementando com o “ensino por investigação” (Carvalho, 2018).

Para uma melhor visualização, apresentamos, no quadro 6, a sistematização das tendências supracitadas:

Quadro 6: Sistematização de tendências teóricas e metodológicas no ensino de ciências.

Tendências teóricas e metodológicas no ensino de ciências		
Tendências/Fonte.	Perspectivas	Base e/ou inspirações
Abordagens Cognitivas Marandino (2002, p.4-5)	Apoia-se nas teorias cognitivistas que influenciaram a pesquisa e a prática de ensino e aprendizagem de ciências especialmente a partir dos anos de 1970. Propõe que o conhecimento é construído individualmente e socialmente na relação dos sujeitos com o mundo e com os demais sujeitos e dentro de contextos sociais e culturais determinados.	Piaget e Lev Vigotski
História e Filosofia da Ciência Marandino (2002, p.6)	Esta tendência aposta que o ensino de ciências deve expressar uma ideia de produção de conhecimento fundamentada mais nos processos do que nos produtos da ciência. Preconiza a necessidade da contextualização histórica e social da ciência e tem por base as discussões advindas, especialmente, dos campos da história, da filosofia e da epistemologia da ciência	Thomas S. Kuhn, Gaston Bachelar, Karl Popper, Bruno Latour, entre outros.
Experimentação Marandino (2002, p.7-8)	Foi especialmente enfatizada no ensino de ciências nos anos de 1960. Os argumentos que costumam ser levantados em defesa do ensino experimental nas escolas dizem respeito a sua contribuição para uma melhor qualidade do ensino, principalmente através de situações de confronto entre as hipóteses dos alunos e as evidências experimentais.	Projetos curriculares americanos e ingleses
Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente Marandino (2002, p.9)	Surge a partir da preocupação em formar cidadãos que se coloquem criticamente diante das questões de ciência e tecnologia, envolvendo seus aspectos políticos e sociais de C&T. Tal preocupação surge com ênfase durante as décadas de 1960 e 1970.	(AIKENHEAD, 1994; AULER, 2002)
Espaços Não Formais de Educação e Divulgação Científica Marandino (2002, p.10-11)	Há muito tempo as escolas realizam atividades de visita a diferentes locais com finalidade de ampliar as experiências educativas dos alunos. No Brasil, o incentivo a essa abordagem se intensificou, entre outras razões, pela ampliação do número de museus de ciência em todo país. Em especial, os museus de ciências vêm sendo lócus importante das investigações no campo do Ensino de Ciências.	(FAYARD, 1999; CANDAU, 2000; MARANDINO, 2001, 2004, 2005, 2008, 2009, 2017)
Tecnologias de informação e comunicação Marandino (2002, p.11-12)	A ampliação do uso de tecnologias no ensino de ciências vem se dando intensamente nos últimos anos. As tecnologias e métodos para comunicar, surgidas no contexto da chamada Revolução Informacional, [...] invadiram as salas de aula e tornaram-se umas das mais importantes estratégias de ensino nos dias atuais [...] são utilizados pelos professores e pelas instituições educativas com a função de motivar, promover debates, aprofundar conteúdos e apresentar diferentes visões sobre um assunto.	(KRASILCHIK, 2004; FERRÉS, 1996; SILVA, 2007).
Ensino por Investigação Carvalho (2018, p.766); Sasseron (2015, p. 57)	Definimos como ensino por investigação, o ensino dos conteúdos programáticos em que o professor cria condições em sua sala de aula para os alunos: a) pensarem, levando em conta a estrutura do conhecimento; b) falarem, evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; c) lerem, entendendo criticamente o conteúdo lido; d) escreverem, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas.	(GRANDY & DUSCHL, 2007; CARVALHO, 2013)

Fonte: Marandino (2002), Carvalho (2018), Sasseron (2015).

A proposta de sistematização de algumas tendências teóricas e metodológicas no ensino de ciências tem por desígnio principal observar o processo evolutivo das argumentações propostas, bem como compreender as perspectivas elencadas em cada tendência. Assim, ao observarmos as perspectivas presentes no quadro acima, pode-se inferir que: as *Abordagens Cognitivas* mantêm o enfoque na construção do conhecimento a partir da relação dos sujeitos com o mundo e com os demais sujeitos e dentro de contextos sociais e culturais determinados.

A abordagem da *História e Filosofia da Ciência* defende que a produção do conhecimento deve ser fundamentada mais nos processos do que nos produtos da ciência. A abordagem focada na *Experimentação*, busca contribuir para uma melhor qualidade do ensino, através de situações de confronto entre as hipóteses dos alunos e as evidências experimentais. A tendência *Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente* prega a preocupação em formar cidadãos que se coloquem criticamente diante das questões de ciência e tecnologia, enquanto que a tendência *Espaços Não Formais de Educação e Divulgação Científica* busca evidenciar a potencialidade em ampliar as experiências educativas dos alunos, em especial, os museus de ciências enquanto locus importante das investigações no campo do Ensino de Ciências. A tendência *Tecnologias de informação e comunicação*, destaca-se pela função de motivar, promover debates, aprofundar conteúdos e apresentar diferentes visões sobre um assunto.

Destacamos, ainda, as perspectivas da tendência do *Ensino por Investigação*, que tem como expoentes Grandy & Duschl, 2007; Carvalho, 2013, as quais partem da perspectiva de que o professor precisa criar condições para o ensino dos conteúdos de modo a permitir que os estudantes desenvolvam habilidades específicas, a saber: “a) pensarem, levando em conta a estrutura do conhecimento; b) falarem, evidenciando seus argumentos e conhecimentos construídos; c) lerem, entendendo criticamente o conteúdo lido; d) escreverem, mostrando autoria e clareza nas ideias expostas” (Carvalho, 2018, p.766 & Sasseron, 2015, p. 57). No entanto, vale “ressaltar que as tendências não são estanques pois podem se articular na prática pedagógica concreta. No entanto, algumas delas se apoiam em pressupostos muitas vezes antagônicos, sendo necessário uma análise crítica sobre sua utilização em conjunto” (Marandino, 2002, p. 4). Para esse intuito, queremos destacar que “as tendências ou abordagens de ensino de ciências indicadas não esgotam as possibilidades teóricas e metodológicas que vêm sendo desenvolvidas nas práticas cotidianas das escolas”, do mesmo modo “também não se referem a totalidade das temáticas que vêm sendo investigadas nesse campo” (Marandino, 2002, p.12-13).

Em pesquisas mais recentes, acerca do histórico do ensino de ciências no Brasil, Cassiani & Marin (2020, p. 21), partilham que “desde a década dos 2000, é pouco provável pensar o ensino de biologia sem a construção de objetivos explícita e diretamente ligados a componentes sociais. Pelo menos, no campo das políticas curriculares e da pesquisa em ensino de ciências e biologia”. Os autores salientam “o ensino de biologia, pela biologia mesmo, parece insuficiente sem uma intencional articulação com as realidades sociais, econômicas, políticas,

culturais e identitárias das professoras e dos professores, das alunas e dos alunos” (idem, p. 21).
No entanto, asseveram que,

Com esta afirmação não queremos defender uma imagem contemporânea e homogênea do ensino de biologia e seus propósitos. Primeiramente, porque são diversas as maneiras em que o componente social se articula ao ensino de biologia, respondendo a diversos interesses e objetivos. E em segundo lugar, porque apesar de ser menos que na década dos 70s-80s, ainda na formação inicial das e dos professores, e em diversos contextos educativos, superar as rotinas e tradições de ensinar a biologia pela biologia, ainda sugere inúmeros desafios, e muito trabalho a fazer (Cassiani & Marin, 2020, p. 21),

Desse modo,

[...] ainda em nossos tempos, temos o desafio de que os diversos agentes do sistema educativo e, isso exige, que pensemos tanto na transformação das práticas educativas em geral, bem como no ensino de ciências e biologia em particular. Ainda, temos o desafio de “deixar pra trás” as formas tradicionais de ensino, chamadas de transmissão e recepção, que supõem um aluno com a mente vazia a ser preenchida pelos saberes do professor e do livro didático, uma biologia estática, invariável, fechada, cumulativa, exponencial e que se avalia de acordo ao “parecido” entre as ideias do professor, do livro didático, e as ideias das alunas e dos alunos (Galindo, *apud* cassiani & Marin, 2020, p. 21-22)

Cassiani & Marin (2020, p. 22) refletem que Galindo nos chama a atenção para o “já muito bem conhecido e caracterizado abismo entre a produção das e dos pesquisadores sobre ensino de biologia, a construção de políticas curriculares e a realidade da escola”, ao tempo em que, de acordo com Diniz e Soares, ainda em 2009,

[...] professoras e professores de biologia privilegiam sentidos de ensino de biologia em perspectivas *stricto sensu*, pragmático-utilitárias ou com perspectivas simplistas do conhecimento científico em biologia, por cima de perspectivas científico-humanísticas, nas quais a função de justiça social do ensino de biologia aparece mais explícita (2009, *apud* Cassiani & Marin, 2020, p. 22)

Após revisitar um pouco do contexto histórico do ensino de ciências, passaremos agora a listar alguns aspectos, pensados em documentos oficiais, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que têm orientado e fornecido subsídios teóricos e metodológicos para a elaboração de propostas curriculares na atualidade, sobretudo, pela contribuição que estes nos trarão no momento de análise dos dados da presente pesquisa.

As DCNs, sinalizam no tópico *A reinvenção do conhecimento e a apropriação da cultura pelos alunos*, aspectos ligados ao ensino de ciências em diálogo com a cultura, ao inferir que: “a leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu”, ao tempo em que defendem que “a escola também oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e

criem e recriem cultura” (Brasil, 2013, p.116). Atualmente, está em vigor a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. A BNCC foi elaborada em conformidade com o Plano Nacional de Educação – PNE, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (Brasil, 2013, 2014, 2018).

Vale registrar que o contexto histórico em que ocorrem as mobilizações para elaboração da BNCC, coincide com o “avanço do conservadorismo nas políticas públicas educacionais, mormente a partir do polêmico impedimento da presidente Dilma Roussef em 2016, quando foram trazidas novas complexidades ao já nada simples cenário social brasileiro” (Borba e Selles, 2019, p. 145), quando uma “marcha desenvolvida em direção a uma intensa restauração conservadora” (Apple, 2001, p.69, *apud* Borba e Selles, 2019, p. 145), que “tem nos lançado em uma conjuntura de acirradas controvérsias e intrigantes contradições que alcançam várias esferas do campo educacional, como **o currículo, as avaliações e a profissão docente**” (idem, p. 145, grifo nosso). Apple (2001; 2017 *apud* borba e selles, 2019, p. 145, grifo nosso) entendem que é nessa,

[...]conjuntura em que neoliberais e neoconservadores, com apoio de líderes religiosos alinhados ao campo ideológico da direita e de uma classe média que defende regimes administrativos gerencialistas, vêm redefinindo políticas e práticas sociais, culturais e educativas de acordo com seus vieses ideológicos – que atacam o **caráter progressista dos currículos escolares**, aumentam a ingerência do âmbito privado sobre o público e alinham peremptoriamente a Educação **aos seus interesses particulares**.

Borba e Selles (2019, p. 146) provocam “uma reflexão sobre o avanço do conservadorismo e do reacionarismo, com protagonismo de setores religiosos, especialmente sobre os currículos das disciplinas escolares Ciências e Biologia”, realçando que

[...] para construir uma versão do ensino de Ciências e Biologia que estabeleça diálogos e aproximações significativas com as diferentes realidades que interpelam estudantes e escolas, contribuindo na resolução de problemas socioeducativos e ambientais, é preciso aprofundar a reflexão sobre as inúmeras consequências da impermanência da perspectiva laica nos sistemas educacionais (BORBA & SELLES, 2019, p. 146).

A BNCC argumenta em favor do ensino de ciências na educação formal, no sentido de que este possa contribuir com os estudantes no debate e tomada de posição sobre “alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da vida na Terra, entre muitos outros temas”, advogando ser necessários, nesse contexto, “tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos” (BRASIL, 2018,

p. 321). Com o advento da BNCC, foi demandado aos estados e municípios a criação e/ou reformulação dos seus currículos. Este movimento, em específico, interessa-nos, especialmente o contexto de elaboração e implementação do Currículo do Piauí, com enfoque no ensino de ciências do ensino fundamental (anos finais).

Dando continuidade ao desígnio, desta seção, de identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, depois de revisitar os referenciais teóricos supracitados e após a sistematização e organização das habilidades previstas no Currículo do Piauí, em relação ao componente curricular Ciências no ensino fundamental (anos finais), que estão organizadas a partir de 03 unidades temáticas, *matéria e energia*, *vida e evolução*, *terra e universo*, e dialogam com “objetos de conhecimentos e habilidades, esta última progressiva ao longo de todo o Ensino Fundamental e proporciona o desenvolvimento de temas como sustentabilidade socioambiental, ambiente, saúde e tecnologia” (Piauí, 2020, p. 229), buscamos realizar uma triagem mais minuciosa na proposta curricular.

Para a BNCC (2017, in Piauí, 2020, p. 229-230) as aprendizagens essenciais a serem asseguradas na unidade *matéria e energia*, “contempla o estudo dos materiais, suas propriedades e transformações nos meios naturais, na vida em geral, assim como sua obtenção para o uso humano”, na unidade *vida e universo*, “aborda as diferentes formas de vida, como são constituídas e reproduzidas”, e na unidade *terra e universo*, “busca a compreensão de características do planeta Terra, sua localização no universo, suas origens e a história geológica da Terra”.

Considerando o contexto das unidades temáticas, Borba e Selles (2019, p.146) alertam para “a histórica vulnerabilidade da laicidade na educação brasileira, apontando como essa já fora fragilizada pela BNCC e como a mesma compromete o ensino de Ciências e Biologia, principalmente no que tange à teoria da evolução”, destacando que “algumas ameaças relacionadas à fragilidade da laicidade do Estado têm dificultado a concretização de práticas pedagógicas que possam enriquecer as experiências de docentes e discentes junto às demandas em prol de justiça social e igualdade para todos e todas” (idem, 147). Em tempo, Dorvillé e Selles (2016, *apud* Borba & Selles, 2019, p.149) “apontam que alguns problemas na qualidade do ensino de evolução biológica também têm sido resultado do crescente número de docentes vinculados a denominações cristãs que acreditam literalmente no relato bíblico para a criação do universo e o surgimento da vida”, dando ênfase ao ensino de ciências e biologia, no sentido de garanti-los “também para que os alunos desenvolvam um pensamento crítico capaz de

problematizar, partindo de suas lógicas e pressupostos próprios, até mesmo versões hegemônicas da própria atividade científica, que é situada historicamente” (idem, p. 151).

Nos “anos finais do Ensino Fundamental, a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental” (Brasil, 2017, p. 343). Em se tratando do que é ensinado nas escolas (objetos do conhecimento), mais precisamente no ensino fundamental, cabe refletir que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, “os alunos provenientes de grupos sociais cuja cultura é muito diferente daquela da escola, encontram na diferença entre o que é cobrado e o que é ensinado por ela um obstáculo para o seu aproveitamento” (Brasil, 2013, p. 113). Entender isso demanda sensibilidade da escola no sentido de buscar aproximar cada vez mais os (as) estudantes do que é proposto nas escolas, pois “eles precisam fazer um esforço muito maior do que os outros para entender a linguagem da escola, seus códigos ocultos, uma vez que a instituição pressupõe que certos conhecimentos que ela não ensina são do domínio de todos, quando na verdade não são” (idem, p. 113).

Nesse sentido, partilhamos os movimentos metodológicos que foram empreendidos na presente investigação, a saber: **1º movimento:** identificar as possíveis modificações e/ou acréscimos realizados a partir do texto das habilidades determinadas pela BNCC para o componente curricular ciências nos anos supracitados; **2º movimento:** identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.

Na vivência dos dois movimentos metodológicos pensados para a presente análise, estivemos em contato direto com a sistemática pensada (no Currículo do Piauí) para o 6º, 7º, 8º e 9º ano e pudemos indicar algumas constatações que passaremos a partilhar adiante, com o auxílio de quadros demonstrativos explicativos e de narrativas propostas no sentido de apontar na análise os dados encontrados e de sobremaneira estabelecer um diálogo teórico com estes.

Objetivando identificar as possíveis modificações e/ou acréscimos realizados a partir do texto das habilidades determinadas pela BNCC para o componente curricular Ciências, utilizamos como estratégia destacar, através de cores diferentes, os trechos referentes às modificações identificadas, conforme a seguinte legenda: preto – redação mantida; azul – redação nova, verde – acréscimo de redação. Assim, aproveitamos também para identificar modificações nos objetos do conhecimento, visto que os mesmos dialogam diretamente com as habilidades, foco de nossa investigação. Para a análise dos objetos, utilizamos a mesma sistemática de cores utilizada nas habilidades.

Para uma melhor visualização e compreensão de nossos (as) leitores (as), organizaremos a presente análise em 04 subseções, que trarão dados referentes ao 6º, 7º, 8º e 9º do ensino fundamental, respectivamente, e 01 última subseção trazendo a síntese das análises.

4.1 Habilidades propostas para o 6º ano

Na unidade temática **matéria e energia** (6º ano), dos 04 objetos do conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 344), 03 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 01 foi modificado (com acréscimos na redação), além da criação de 03 objetos do conhecimento novos. Das 04 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 345), 03 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 01 foi modificada (com acréscimos na redação). Não foi criada nenhuma habilidade nova para dar conta dos objetos de conhecimento criados, conforme mostra o quadro 7:

Quadro 7: Unidade Temática Matéria e Energia – 6º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	(EF06CI01) Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais(água e sal, água e óleo, água e areia etc.).	Misturas homogêneas e heterogêneas. Materiais sintéticos. Produção de fármacos e cosméticos e outros produtos à base de plantas da região. Biotecnologia com plantas e microrganismos. Processos de separação de materiais de misturas. Transformações químicas. Reações químicas.
	(EF06CI02) Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).	
	(EF06CI03) Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, processos de separação aplicados na agricultura, como na produção de fécula ou farinha a partir da mandioca, entre outros).	
	(EF06CI04) Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.	

Fonte: Piauí (2020, p. 237)

Diante das modificações, observa-se que, dos 03 objetos de conhecimento novos criados apenas 01 deu ênfase a questões regionais, a saber “Produção de fármacos e cosméticos e outros produtos à base de plantas da região” (Piauí, 2020, p. 237). Já nas habilidades, a modificação se refere a outro tema, mas a modificação realizada também sinaliza questões regionais, conforme o trecho “processos de separação aplicados na agricultura, como na produção de fécula ou farinha a partir da mandioca, entre outros” (idem, p. 237).

Na unidade temática **vida e evolução** (6º ano), dos 03 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 344), os 03 foram mantidos (sua redação na íntegra), e nenhum novo foi criado. Das 06 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 345), 01 foi mantida (sua redação na íntegra) e 05 foram modificadas (com acréscimos na redação), não tendo sido criada nenhuma nova, conforme mostra o quadro 8:

Quadro 8: Unidade Temática Vida e Evolução – 6º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Vida e evolução	(EF06CI05) Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.	Célula como unidade da vida. Interação entre os sistemas locomotor e nervoso. Lentes corretivas.
	(EF06CI06) <i>Identificar</i> e concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.	
	(EF06CI07) <i>Conhecer, identificar estruturas</i> e justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.	
	(EF06CI08) Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio. Com base no funcionamento do olho humano, <i>conhecer os princípios de determinados problemas relacionados à visão humana (miopia, hipermetropia etc.)</i> e selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.	
	(EF06CI09) <i>Conhecer, identificar e</i> deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.	
	(EF06CI10) Explicar o funcionamento do sistema nervoso, que pode ser afetado por substâncias psicoativas, <i>bem como conhecer e compreender os riscos e complicações do consumo dessas substâncias.</i>	

Fonte: Piauí (2020, p. 237-238)

Diante das modificações, observa-se que, os objetos de conhecimento foram mantidos, havendo ínfimas modificações/proposições em forma de acréscimos nas habilidades. Nas habilidades (EF06CI06), (EF06CI07) e (EF06CI09), houve acréscimos dos verbos *identificar*; *conhecer e identificar*; *conhecer e identificar*, respectivamente. Nas habilidades (EF06CI08) e (EF06CI10), os acréscimos na redação se referiram a um detalhamento das questões já elencadas na redação original da BNCC.

Considerando as modificações realizadas nessa unidade temática, resolvemos pesquisar, (a título de exercício de aprendizagem e não de comparação) no Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2019) a dinâmica adotada nessa mesma unidade temática (6º ano), objetivando perceber as iniciativas de sistematização e obtivemos como cenário as seguintes ponderações: 1) O Currículo de Pernambuco para o ensino fundamental (anos finais) - Ciências¹¹, utilizou enquanto estratégia de sistematização a mudança no código alfanumérico a partir do momento que havia a alteração na redação da habilidade, inserindo o prefixo PE; 2) Identificamos a criação de 02 habilidades novas, que versaram sobre detalhamento de 02 habilidades existentes. Talvez a estratégia tenha sido criar uma nova habilidade em vez de fazer acréscimo na redação de uma habilidade existente; 3) verificamos uma similaridade entre os dois Currículos, do Piauí e Pernambuco, nesse item, em relação à natureza dos acréscimos que foram, em sua grande maioria, de verbos no início da redação da habilidade; 4) Houve a manutenção dos objetos de

¹¹ Ressalta-se que as observações aqui pontuadas referem-se apenas às unidades temáticas pesquisadas, mas, em uma lida rápida de outras seções, percebe-se que o código alfanumérico tem sido modificado na sua grande maioria, não sendo possível, no entanto, verificar se de fato todas as habilidades receberam acréscimos na redação para justificar tal mudança. Registra-se ainda que nosso entendimento era de que o prefixo do estado só constaria à frente de habilidade nova criada no estado.

conhecimento determinados na BNCC, assim como foram mantidas as habilidades que sofreram acréscimos que não inviabilizaram a ideia original, pelo contrário, complementaram;

5) O significativo destaque, nesse sentido, foi perceber o esforço empreendido no Currículo de Pernambuco em debruçar-se sobre as habilidades, desafiando-se a melhorá-las. Essa iniciativa precisa ser pontuada.

Na unidade temática terra e universo (6º ano), de 01 objeto de conhecimento determinado pela BNCC (Brasil, 2017, p. 344), esse foi mantido (sua redação na íntegra) e foram criados 13 novos, com destaque para 01 com temática regional. Das 04 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 345), 02 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 02 foram modificadas (com acréscimos na redação), sendo criada 01 habilidade nova, conforme mostra o quadro 9:

Quadro 9: Unidade Temática Terra e Universo – 6º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 6º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Terra e Universo	(EF06CI11) Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características e composição.	Forma, estrutura e movimentos da Terra. Camadas da Terra.
	(EF06CI12) Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos, dando ênfase aos sítios arqueológicos do Parque Nacional da Serra da Capivara, Parque Nacional de Sete Cidades, Floresta Fóssil, dentre outros sítios.	Camadas da Atmosfera. Tipos de rochas. Formação de fósseis. Períodos Geológicos.
	(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.	Sítios Arqueológicos do Brasil, Nordeste e Piauí.
	(EF06CI14) Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia, em diferentes períodos do ano, são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol.	Movimentos de Rotação e Translação da Terra. Fusos horários.
	(EF06CI1401PI) Analisar os diferentes tipos de movimentos e a ação das diferentes forças, incluindo a gravitacional, e propor soluções para problemas do cotidiano.	Movimento retilíneo uniforme. Movimento retilíneo uniformemente variado. Leis de Newton. Conservação da energia mecânica. Sistemas de equilíbrio sob a ação de várias forças.

Fonte: Piauí (2020, p. 238)

Em relação às modificações, observa-se que o movimento em torno de propor 13 novos objetos de conhecimento que dialogam com o objeto determinado pela BNCC, com destaque para o objeto de conhecimento que trata sobre os Sítios Arqueológicos do Brasil, Nordeste e Piauí, com ênfase nos sítios arqueológicos do Parque Nacional da Serra da Capivara, Parque Nacional de Sete Cidades, Floresta Fóssil, dentre outros sítios.

4.2 Habilidades propostas para o 7º ano

Na unidade temática **matéria e energia** (7º ano), dos 04 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 346), 02 foram mantidos (sua redação na íntegra) e

02 foram modificados (com acréscimos na redação). Havendo, ainda, a criação de 09 novos objetos de conhecimento. Das 06 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 347), 04 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 02 foram modificadas (com acréscimos na redação), não sendo criada nenhuma nova habilidade, conforme mostra o quadro 10:

Quadro 10: Unidade Temática Matéria e Energia – 7º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	(EF07CI01) Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples (roldanas, rampas, alavancas), e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas (elevadores, acessibilidade etc.).	Máquinas mecânicas simples. Temperatura, calor e sensação térmica. Tipos de materiais condutores e isolantes.
	(EF07CI02) Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.	Formas de propagação do calor: condução, convecção, radiação .
	(EF07CI03) Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.	Sistema termodinâmico aberto e fechado: trocas de calor entre o sistema e o meio externo. Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra.
	(EF07CI04) Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.	A termorregulação dos animais. Relação entre temperatura e metabolismo celular.
	(EF07CI05) Discutir o uso de diferentes tipos de combustível (gasolina, óleo diesel, etanol, querosene, biodiesel etc.) e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.	Unidades de medida de temperatura. Transformações termodinâmicas.
	(EF07CI06) Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).	Máquinas térmicas simples. Leis da termodinâmica. História dos combustíveis e das máquinas térmicas. A utilização das máquinas e o surgimento de novas profissões ao longo do tempo.

Fonte: Piauí (2020, p. 239)

Diante das modificações citadas em relação aos objetos de conhecimento, chamou-nos a atenção a quantidade (09) de novos objetos que foram criados e buscamos entender melhor a dinâmica empregada nessa ação, sobretudo, observando que não houve criação de habilidade nova para dialogar com os novos objetos, sinalizando, assim, que os mesmos apenas apresentam o detalhamento dos objetos determinados na BNCC. Quanto às habilidades, as modificações giraram em torno de complementações que não modificam o princípio da proposta inicial. No caso, somente 02 habilidades receberam acréscimos de redação, sendo que na habilidade (EF07CI01) foram acrescentados exemplos de máquinas simples e de tarefas mecânicas cotidianas e na habilidade (EF07CI05) exemplos de tipos de combustíveis, inclusive citando o biodiesel.

Na unidade temática **vida e evolução** (7º ano), dos 03 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 346), todos foram mantidos (sua redação na íntegra) e 08 novos foram criados, com destaque para 01 com temática regional e 02 com potencial de *brechas decoloniais*. Das 05 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 347), 04 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 01 foi modificada (com acréscimo na redação), sendo criada 01 nova habilidade não relacionada com o tema regional e sim com os objetos do conhecimento já previstos, conforme mostra o quadro 11:

Quadro 11: Unidade Temática Vida e Evolução – 7º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Vida e evolução	(EF07CI07) Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros, quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas (ênfatizando os ecossistemas e biomas presentes no Piauí).	Biomas Brasileiros . Diversidade de ecossistemas. Fenômenos naturais e impactos ambientais. Tipos vegetacionais do Piauí: áreas de transição, cerrado e caatinga. População, comunidades. Doenças causadas por verminoses. Saneamento básico. Vacinação. Sistema Imunológico. Diferenças entre soro e Vacinas. Programas e indicadores de saúde pública
	(EF07CI08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.	
	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica, entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde	
	(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.	
	(EF07CI11) Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando: indicadores ambientais, de qualidade de vida.	
	(EF07CI11PT) Sensibilizar quanto ao consumo consciente das novas tecnologias, bem como o destino dos seus resíduos gerados.	

Fonte: Piauí (2020, p. 239-240)

Diante das modificações trazidas em relação aos objetos de conhecimento, identificamos uma movimentação em torno de proposições de novos objetos, no entanto, após analisarmos a natureza das proposições, percebemos que estas configuram como detalhamento dos objetos existentes, com destaque para o objeto de conhecimento que faz referência a uma temática sensível no estado do Piauí, a saber: *Tipos vegetacionais do Piauí: áreas de transição, cerrado e caatinga*, sobretudo, considerando o grande avanço no estado do chamado *Projeto de Desenvolvimento*, por tantas vezes questionado e denunciado no estado.

Na unidade temática terra e universo (7º ano), dos 05 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 346), todos foram mantidos (sua redação na íntegra) e 05 novos foram criados (sendo 01 com temática regional e potencial de brecha decolonial) e 04 de temáticas generalistas. Das 05 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 347), as 05 foram mantidas (sua redação na íntegra), ficando a dúvida de como dar conta dos novos objetos do conhecimento propostos, assim, cabe análise se estes estão sendo contemplados nas habilidades existentes, conforme mostra o quadro 12:

Quadro 12: Unidade Temática Terra e Universo – 7º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 7º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Terra e	(EF07CI12) Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.	Fenômenos naturais e impactos ambientais. Composição do ar. Efeito estufa. Camada de ozônio. Desertificação no Piauí. Aquecimento Global. Poluição atmosférica.
	(EF07CI13) Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.	

Universo	(EF07CI14) Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.	Importância do efeito estufa.
	(EF07CI15) Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e tsunamis) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.	Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e tsunamis).
	(EF07CI16) Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.	Placas tectônicas e deriva continental.

Fonte: Piauí (2020, p. 240)

Sobre as modificações trazidas na unidade temática terra e universo para o 7º ano, inferimos que, em relação aos objetos de conhecimento novos, propostos no Piauí, estes dialogam com os objetos já determinados pela BNCC. Assim, identificamos a proposição de um objeto de conhecimento com temática regional, qual seja: *Desertificação no Piauí*.

4.3 Habilidades propostas para o 8º ano

Na unidade temática **matéria e energia** (8º ano), dos 05 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 348), 04 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 01 foi amplamente subdividido, substituindo a redação original por subdivisões, criando 08 novos (sendo 01 com temática regional e potencial de brecha decolonial e 07 com temáticas generalistas). Das 06 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 349), 02 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 04 foram modificadas com acréscimos, dentre estas, 02 receberam acréscimos de cunho regional, atrelados ao objeto regional elaborado no estado, conforme mostra o quadro 13:

Quadro 13: Unidade Temática Matéria e Energia – 8º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	(EF08CI01) Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia renovável, utilizados em residências, comunidades ou cidades evidenciando o potencial de energias renováveis disponíveis no Piauí.	Fontes e tipos de energia. Carga elétrica, corrente elétrica e diferença de potencial.
	(EF08CI02) Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.	Resistência elétrica e potência elétrica. Efeito Joule.
	(EF08CI03) Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).	Circuitos elétricos. Cálculo de consumo de energia elétrica. Uso consciente de energia Elétrica. Classificação das fontes de energia.
	(EF08CI04) Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso, fazer comparações para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.	Usinas solares e eólicas no Piauí.
	(EF08CI05) Propor ações individuais e coletivas para otimizar o uso de energia elétrica em sua escola e/ou comunidade, com base na seleção de equipamentos segundo critérios de sustentabilidade (consumo de energia e eficiência energética) e hábitos de consumo responsável.	Eficiência dos equipamentos elétricos e o consumo de energia. Fontes de geração de energia.
	(EF08CI06) Discutir e avaliar usinas de geração de energia elétrica (termelétricas, hidrelétricas, eólicas, solar etc.), suas semelhanças e diferenças, seus impactos socioambientais, e como essa energia chega e é usada em sua cidade, comunidade, casa ou escola, enfatizando a possibilidade e a viabilidade do uso da energia solar e eólica em nossa região.	Tipos de usinas de energia elétrica.

Fonte: Piauí (2020, p. 240-241)

Perante às modificações trazidas na unidade temática matéria e energia para o 8º ano, observa-se uma movimentação no sentido de inserir um maior nível de detalhamento em torno dos objetos de conhecimento determinados na BNCC, com destaque para a temática regional sinalizada no objeto de conhecimento *Usinas solares e eólicas no Piauí*.

Diferentemente da unidade temática terra e universo do 7º ano, onde o objeto de conhecimento regional não obteve ênfase nas habilidades propostas (quer seja complementando as existentes ou criando uma nova), nessa etapa houve um pequeno avanço com a proposição de complemento na redação da habilidade de referência do objeto que tratou das usinas solares e eólicas no Piauí. No entanto, não houve, até o momento da presente análise, um protagonismo no sentido de registrar e sinalizar a partir da proposição de habilidades em sintonia com a temática regional.

A busca por refletir, a partir de um segundo olhar de uma outra proposta curricular, dessa vez olhando para a proposta curricular do estado da Bahia, permitiu-nos perceber alguns aspectos, a saber: a) na sistematização do organizador curricular, há a indicação das competências específicas relacionadas como cada objeto de conhecimento; b) a disposição das colunas é diferente, obedecendo a sequência: unidades temáticas, competências específicas, objetos de conhecimento, habilidades; c) a reformulação acentuada de 01 objeto de conhecimento, a citar: *circuitos elétricos para A natureza elétrica da matéria – o estudo do átomo e a construção dos circuitos elétricos*. d) todas as habilidades determinadas pela BNCC foram mantidas sem modificações e/ou acréscimos nas suas redações; e) elaboração de 07 novas habilidades, com destaque para a natureza das redações, a saber:

(EF08CI01BA) Comparar as fontes de energia renováveis e não renováveis, **destacando os pontos favoráveis e não favoráveis delas**, e argumentar sobre a importância ambiental do uso de fontes renováveis.

(EF08CI05BA) Descrever como ocorrem os relâmpagos e **entender como pode ocorrer o choque elétrico, e os cuidados para evitá-los**

(EF08CI06BA) **Avaliar, com criticidade, os produtos tecnológicos** lançados no mercado, levando em conta **a obsolescência programada**, o dispositivo gerador de energia e **o impacto que pode causar no meio ambiente**.

(EF08CI07BA) Compreender os dados que constam no selo Procel e **levá-los em consideração no momento da compra de um equipamento** (BAHIA, 2020, p. 395-396, grifo nosso)

A habilidade (EF08CI01BA) traz uma abordagem voltada para uma compreensão acerca dos pontos favoráveis e não favoráveis das fontes de geração de energia, algo importantíssimo, considerando, por exemplo, as possibilidades de impactos socioambientais envolvidos nesses empreendimentos. Na habilidade (EF08CI05BA), nota-se a sinalização para uma questão importante de sensibilização envolvendo o cuidado com ações do contexto do alunado. Já a (EF08CI06BA) traz uma redação potente no sentido de advogar como aquela

temática deve ser trabalhada, *avaliar, com criticidade*, ao tempo em que traz uma questão urgente para a sociedade envolvida com a cultura digital, propondo um olhar crítico acerca dos impactos ambientais decorrentes do uso de produtos tecnológicos com obsolescência programada. Na habilidade (EF08CI07BA), mais uma vez, a estratégia mobilizadora de saberes é sinalizada através da ligação do contexto do alunado com a temática em questão, excepcional!

Na unidade temática **vida e evolução** (8º ano), dos 02 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 348), 01 foi mantido (sua redação na íntegra) e 01 foi reformulado com acréscimo na redação e 06 novos foram criados atrelados a um objeto já existente. Das 05 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 349), todas foram modificadas com acréscimos na redação. Em 02 habilidades percebemos a inclusão de redação para dar conta de objeto de conhecimento novo, conforme mostra o quadro 14:

Quadro 14: Unidade Temática Vida e Evolução – 8º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Vida e evolução	(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos (sexuados e assexuados) em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.	Mecanismos reprodutivos em Plantas e Animais. Sexualidade. Transformações que ocorrem no corpo ocasionados pela Puberdade. O papel dos Hormônios sexuais. Infecções sexualmente transmissíveis Métodos contraceptivos. Gravidez precoce. Múltiplas dimensões da sexualidade.
	(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade, considerando a atuação dos hormônios sexuais e dos neurotransmissores do sistema nervoso.	
	(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).	
	(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs, ISTs (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.	
	(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética), respeitando as diferenças entre estas múltiplas dimensões .	

Fonte: Piauí (2020, p. 241)

Olhando para as modificações trazidas na unidade temática vida e evolução para o 8º ano, percebe-se uma ínfima reformulação da proposta originada na BNCC, considerando, sobretudo, a proposição de habilidades que tragam um olhar sensível aos objetos de conhecimento presentes nessa unidade, Mecanismos reprodutivos e sexualidade.

Na unidade temática terra e universo (8º ano), dos 02 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 348), os 02 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 06 novos foram criados atrelados aos objetos existentes advindos da BNCC. Das 05 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 349), todas foram mantidas (sua redação na íntegra). Assim, observamos que as habilidades davam conta ou relacionavam-se com os objetos de conhecimentos novos destrinchados dos objetos existentes, criando um maior

detalhamento destes, sem, necessariamente, incluir conteúdo novo, conforme mostra o quadro 15:

Quadro 15: Unidade Temática Terra e Universo – 8º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 8º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Terra e Universo	(EF08CI12) Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.	Sistema Sol, Terra e Lua. Clima. Latitude e longitude terrestre: estações do ano.
	(EF08CI13) Representar os movimentos de rotação e translação da Terra e analisar o papel da inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à sua órbita na ocorrência das estações do ano, com a utilização de modelos tridimensionais.	
	(EF08CI14) Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.	Relação entre a posição geográfica e as características climáticas das diferentes regiões da Terra. Relação entre a posição geográfica do nordeste brasileiro com a ocorrência de estiagens e as adaptações da fauna e flora da região.
	(EF08CI15) Identificar as principais variáveis envolvidas na previsão do tempo e simular situações nas quais elas possam ser medidas.	Modelos climáticos de previsão do tempo, sua importância para a agricultura e a prevenção de desastres naturais.
	(EF08CI16) Discutir iniciativas que contribuam para restabelecer o equilíbrio ambiental a partir da identificação de alterações climáticas regionais e globais provocadas pela intervenção humana.	O efeito das ações humanas sobre o clima. As consequências dos desmatamentos, queimadas e de atividades agrícolas sobre o clima.

Fonte: Piauí (2020, p. 242)

Perante às modificações elencadas na unidade temática terra e universo para o 8º ano, observa-se um movimento trivial, em relação às outras unidades temáticas, que é o investimento de esforços no detalhamento dos objetos de conhecimento existentes desde a BNCC, bem como a manutenção das habilidades conforme previsto na BNCC, sem nenhuma proposição de acréscimo em suas redações. Essa unidade traz como objetos de conhecimento centrais *Sistema Sol, Terra e Lua*; *Clima*, que envolvem conteúdos de grande relevância para a formação de nossos(as) estudantes.

4.4 Habilidades propostas para o 9º ano

Na unidade temática **matéria e energia** (9º ano), dos 03 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 350), 02 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 01 foi reformulado na sua redação dando origem a vários outros objetos de conhecimento novos, formulação essa que originou 16 novos objetos de conhecimento atrelados aos objetos existentes advindos da BNCC. Das 07 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 351), 04

foram mantidas (sua redação na íntegra) e 03 foram modificadas através de acréscimos, conforme mostra o quadro 16:

Quadro 16: Unidade Temática Matéria e Energia – 9º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Matéria e energia	(EF09CI01) Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica, relacionando a diferença de calor, temperatura e pressão.	Transições de fase: sólido, líquido e gasoso. Estrutura atômica.
	(EF09CI02) Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a conservação (lei de Lavoisier) e proporção entre as suas massas (lei de Prost).	Elementos químicos. Modelos atômicos. Modelos de átomos e moléculas.
	(EF09CI03) Identificar e entender modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.	Aspectos quantitativos das transformações Químicas. Estrutura da matéria. Tabela Periódica.
	(EF09CI04) Planejar e executar experimentos que evidenciem que todas as cores de luz podem ser formadas pela composição das três cores primárias da luz e que a cor de um objeto está relacionada também à cor da luz que o ilumina.	Ligações químicas. Composição da Luz branca. Fenômeno de refração da luz através de um prisma. Reflexão difusa da luz, absorção e as cores dos objetos.
	(EF09CI05) Investigar os principais mecanismos envolvidos na transmissão e recepção de imagem e som que revolucionaram os sistemas de comunicação humana.	Fenômenos ondulatórios: reflexão, refração e difração. Propagação do som em diferentes materiais. Tecnologias da informação.
	(EF09CI06) Classificar as radiações eletromagnéticas por suas frequências, fontes e aplicações, discutindo e avaliando as implicações de seu uso em controle remoto, telefone celular, raio X, forno de micro-ondas, fotocélulas etc.	Ondas eletromagnéticas e sistemas de informação e comunicação.
	(EF09CI07) Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.).	Radiação (propagação de energia, espectro de radiações e usos cotidianos). A utilização tecnológica das radiações na medicina.

Fonte: Piauí (2020, p. 242-243)

Diante das modificações realizadas na unidade temática matéria e energia para o 9º ano, observa-se um movimento que tem se repetido ao longo da nossa análise, chegando a figurar como uma estratégia padrão para as possíveis modificações realizadas para o componente curricular Ciências, quais sejam: promover o detalhamento dos objetos de conhecimento determinados na BNCC, de maneira ínfima, promover acréscimos nas redações das habilidades e, em último nível, propor habilidade com o prefixo PI. Essa constatação nos inquietou durante toda a análise, sobretudo quando nos propomos a pesquisar quais dinâmicas tinham sido adotadas em currículos de outros estados, como, por exemplo, os estados de Pernambuco, Bahia e Ceará, levando-nos a constituir alguns questionamentos: o que faltou para que a proposta curricular do Piauí tivesse o protagonismo que o estado possui? Qual a razão do silenciamento evidente dos saberes tradicionais historicamente construídos nesse sentido? Porque não se menciona sobre os diversos impactos socioambientais vivenciados no estado devido ao chamado projeto de “desenvolvimento”? Onde foram parar as possibilidades de diálogo do componente curricular Ciências com os demais componentes curriculares?

Pontuados os questionamentos, seguimos a nossa análise, buscando entender a dinâmica adotada nessa construção de proposta curricular no estado do Piauí. Assim, observamos que,

em relação às modificações realizadas nas habilidades, não houve alteração de sentido, mas sim complementariedade. Em relação aos objetos de conhecimento, apenas um detalhamento dos objetos existentes, sem proposição de temática regional.

Na unidade temática **vida e evolução** (9º ano), dos 03 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 350), 01 foi mantido (sua redação na íntegra) e 02 fundiram-se em 01. Em seguida, 09 novos objetos de conhecimento foram criados atrelados aos objetos existentes advindos da BNCC (sendo 01 com temática regional). Das 06 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 351), 05 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 01 foi levemente modificada através de acréscimo mínimo (inserção de conjunção alternativa de escolha: *ou*) na sua redação. Registramos, ainda, a identificação de erro de digitação no campo objetos de conhecimento, marcado com detalhe tachado, conforme mostra o quadro 17:

Quadro 17: Unidade Temática Vida e Evolução – 9º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Vida e evolução	(EF09CI08) Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.	Gametogênese. DNA, Cromossomos. Divisão Celular.
	(EF09CI09) Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.	Hereditariedade: Ideias evolucionistas. Preservação da biodiversidade.
	(EF09CI10) Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.	Mecanismos de variação genética. Leis de Mendel. Seleção Natural.
	(EF09CI11) Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.	Evolução das espécies. Unidades de Conservação: Parque Nacional de Sete Cidades, Estação Ecológica Uruçuí-Uma dentre outras.
	(EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.	Preservação da biodiversidade Consumo consciente.
	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e/ou coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.	Ondas eletromagnéticas e sistemas de informação e comunicação. Radiação (propagação de energia, espectro de radiações e usos cotidianos). A utilização tecnológica das radiações na medicina.

Fonte: Piauí (2020, p. 243)

Sobre as modificações feitas na unidade temática vida e evolução para o 9º ano, registramos a incidência da estratégia antes adotada em promover o detalhamento dos objetos de conhecimento existentes, advindos da BNCC, com destaque nessa unidade, para a proposição de objeto de conhecimento com temática regional, a saber: *Unidades de Conservação: Parque Nacional de Sete Cidades, Estação Ecológica Uruçuí-Uma, dentre outras.*

Na unidade temática **terra e universo** (9º ano), dos 05 objetos de conhecimento determinados pela BNCC (Brasil, 2017, p. 350), todos foram mantidos (sua redação na íntegra). Das 05 habilidades determinadas pela BNCC (idem, p. 351), as 05 foram mantidas (sua redação

na íntegra) e 01 nova habilidade foi criada, porém, sem temática regional, conforme mostra o quadro 18:

Quadro 18: Unidade Temática Terra e Universo – 9º ano

CIÊNCIAS ANOS FINAIS – 9º ANO		
UNIDADES TEMÁTICAS	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Terra e Universo	(EF09CI14) Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo. Astronomia e cultura. Vida humana fora da Terra. Ordem de grandeza astronômica. Evolução estelar.
	(EF09CI14.1.PI) Conhecer e localizar as principais constelações observáveis do planeta Terra.	
	(EF09CI15) Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).	
	(EF09CI16) Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.	
	(EF09CI17) Analisar o ciclo evolutivo do Sol (nascimento, vida e morte) baseado no conhecimento das etapas de evolução de estrelas de diferentes dimensões e os efeitos desse processo no nosso planeta.	

Fonte: Piauí (2020, p. 243-244)

A habilidade nova (EF09CI14.1.PI) não aborda temática regional, trata apenas de assunto complementar aos existentes. Assim, vale destacar que, no objeto de conhecimento *Astronomia e Cultura*, aliado à habilidade (EF09CI15), perdeu-se uma grande oportunidade de propor um recorte para as experiências de conhecimento/saberes tradicionais vivenciados historicamente no Piauí, bem como uma habilidade com temática regional, como fez o Currículo do Ceará, propondo o objeto específico: “Leituras do céu - constelações e sua relação com localização espacial e formação de calendários (agrícola, maias, indígenas, do pescado-defeso)” (Ceará, 2019, p. 494).

4.5 Reflexões sobre as habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental para o componente curricular de Ciências

Nessa seção, pretendeu-se identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências. Em vista disso, construímos um panorama de aspectos identificados com alguns diálogos teóricos realizados, assim como os encaminhamentos para o desenvolvimento da próxima seção, que abordará os legados coloniais e possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.

Perante à aplicação dos movimentos metodológicos pensados para a análise das habilidades, a saber: **1º movimento:** identificar as possíveis modificações e/ou acréscimos

realizados a partir do texto das habilidades determinadas pela BNCC para o componente curricular Ciências nos anos supracitados; **2º movimento:** identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, na análise realizada sobre as possíveis modificações e/ou acréscimos realizados a partir do texto das habilidades determinadas pela BNCC para o componente curricular supracitado, pudemos observar o panorama descrito a seguir.

A análise dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas para o **6º ano**, considerando as unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo, indicou que, dos 08 objetos de conhecimento determinados pela BNCC, 07 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 01 foi modificado (com acréscimo em sua redação), tendo sido criado 13 novos, 02 destes com temática regional: *Produção de fármacos e cosméticos e outros produtos à base de plantas da região; Sítios Arqueológicos do Brasil, Nordeste e Piauí*. Das 14 habilidades determinadas pela BNCC, 06 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 08 modificadas com acréscimos em sua redação, tendo sido criada e 01 habilidade nova, com temática generalista: *(EF06CI1401PI) Analisar os diferentes tipos de movimentos e a ação das diferentes forças, incluindo a gravitacional, e propor soluções para problemas do cotidiano*.

Já a análise dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas para o **7º ano**, considerando as unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo, indicou que, dos 12 objetos de conhecimento determinados pela BNCC, 10 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 02 foram modificados (com acréscimo em sua redação), tendo sido criado 22 novos, destes, somente 02 com temática regional e potencial de possíveis brechas decoloniais: *Tipos vegetacionais do Piauí: áreas de transição, cerrado e caatinga, Desertificação no Piauí*. Das 16 habilidades determinadas pela BNCC, 13 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 03 foram modificadas com acréscimos em sua redação, tendo sido criada e 01 habilidade nova com temática generalista: *(EF07CI111PI) Sensibilizar quanto ao consumo consciente das novas tecnologias, bem como o destino dos seus resíduos gerados*.

Em relação à análise dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas para o **8º ano**, considerando as unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo, inferimos que, dos 09 objetos de conhecimento determinados pela BNCC, 07 foram mantidos (sua redação na íntegra) e 02 foram modificados (com acréscimo em sua redação), tendo sido criado 20 novos, dos quais apenas 01 com temática regional e potencial de possíveis brechas decoloniais: *Usinas solares e eólicas no Piauí* e 01 com potencial de brechas decoloniais, a saber: *Múltiplas dimensões da sexualidade*. Das 16 habilidades determinadas pela BNCC, 07

foram mantidas (sua redação na íntegra) e 09 foram modificadas com acréscimos em sua redação, onde destacamos os acréscimos com temática regional: “[...]evidenciando o potencial de energias renováveis disponíveis no Piauí;” e “[...] enfatizando a possibilidade e a viabilidade do uso da energia solar e eólica em nossa região”.

Por fim, a análise dos objetos de conhecimento e das habilidades previstas para o **9º ano**, considerando as unidades temáticas: matéria e energia, vida e evolução, terra e universo, indicou que, dos 11 objetos de conhecimento determinados pela BNCC, 08 foram mantidos (sua redação na íntegra), 01 foi modificado (com acréscimo em sua redação) e 02 fundiram-se em apenas um, tendo sido criado 25 novos, sendo apenas 01 com temática regional: *Unidades de Conservação: Parque Nacional de Sete Cidades, Estação Ecológica Uruçuí-Uma dentre outras*. Das 18 habilidades determinadas pela BNCC, 14 foram mantidas (sua redação na íntegra) e 04 foram modificadas com acréscimos em sua redação, tendo sido criada 01 habilidade nova com temática generalista: *(EF09CI14.1.PI) Conhecer e localizar as principais constelações observáveis do planeta Terra*.

Considerando o panorama da análise dos objetos de conhecimento e das habilidades determinadas pela BNCC para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental (anos finais) em relação ao componente curricular Ciências, inferimos que as modificações e/ou proposições realizadas, quando da elaboração do Currículo do Piauí, foram ínfimas, considerando as diversas possibilidades de pautar, por exemplo, questões regionais que foram brevemente elencadas durante as análises em relação a cada unidade temática.

Ressaltamos ainda que as modificações ficaram centradas em sua maioria no detalhamento dos objetos de conhecimento já existentes (detalhamento este que deu origem a 74 novos objetos envolvendo temáticas generalistas), complementados pela criação de **apenas 06 objetos com temática regional**. Nas habilidades, também, foram ínfimas as modificações e/ou proposições, totalizando 24 modificações na redação, sendo **02 destas com a inclusão de temática regional**, e criação de apenas 03 habilidades novas com temáticas generalistas, nenhuma com temáticas regionais. Esse dado nos chama a atenção, visto que a habilidade, de acordo com o Currículo do Piauí, **“proporciona o desenvolvimento de temas como sustentabilidade socioambiental, ambiente, saúde e tecnologia”** (PIAUÍ, 2020, p. 229, grifo nosso), essencialmente, considerando as diversas urgências sociais que assolam o Piauí.

Dado o panorama exposto, podemos evidenciar que o exercício em torno de incluir no Currículo do Piauí temáticas regionais enquanto ferramentas de mobilização de saberes e de

urgência social, a exemplo dos diversos impactos socioambientais vivenciados no estado, foi de sobremaneira bastante limitado.

Em relação à aplicação do 2º movimento metodológico, que teve como desígnio identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, concluímos que, durante a análise realizada em torno dos objetos de conhecimento e habilidades propostas para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, **não identificamos o lugar dos saberes tradicionais na proposta curricular elaborada no Piauí**, reverberando o que o próprio documento assinala que promoverá o “**acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história**”, dando ênfase ao conhecimento científico como sendo aquele gerado a partir da aplicação do método científico, ao tempo em que se contradiz por ter alertado no Currículo sobre uma problemática importante em se tratando de pensar propostas de currículos, que é a problemática de que a “sociedade supervaloriza o conhecimento científico” (idem p. 226).

A não identificação do lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Piauí em relação ao ensino fundamental (anos finais), acerca do componente curricular ciências, suscitou a evidenciação do não lugar desses saberes materializado pelo processo evidente de silenciamento. Em vista disso, cabe lembrar que Arroyo (2011) nos convida a repensar, inclusive, a nossa postura enquanto educadores (as) frente a essas disputas que chegam a nossa sala de aula, argumentando que diante da conjuntura em que o próprio campo do conhecimento está vivenciando tensões, pensar que existe paz no currículo escolar, na docência e nas salas de aula é ingenuidade. Isso porque precisamos assumir que estamos dentro desse redemoinho de tensões e defrontarmo-nos com essas estas. Na ótica de Arroyo, seria uma postura mais consequente, sobretudo por compreendermos que “em nossa formação histórica a apropriação negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias” (ARROYO, 2011, p. 14).

Essa provocação, apresentada por Arroyo, faz-nos pensar nos movimentos empreendidos na elaboração de propostas curriculares, especialmente propostas curriculares pensadas a nível estadual, como é o caso do Currículo do Piauí, sobretudo, buscando compreender os pilares teóricos que emergem nessas construções. Nesse sentido, é salutar revisitar as construções teóricas realizadas por Tomaz Tadeu da Silva em seu livro *Documentos de Identidade: Uma Introdução às teorias do currículo*, onde este apresenta o currículo como

uma questão de saber, poder e identidade, ao tempo em que se propõe a apresentar constructos teóricos produzidos em torno da teoria do currículo em diferentes momentos históricos.

Por isso, durante a análise, objetivávamos ainda identificar possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) que pudessem viabilizar um outro olhar acerca de algumas questões relacionadas ao ensino de ciências no ensino fundamental (anos finais), a partir do Currículo do Piauí. Reflexão essa que será apresentada com maiores detalhes na seção seguinte.

5. LEGADOS COLONIAIS E POSSÍVEIS BRECHAS DECOLONIAIS (INTERCULTURAIS CRÍTICAS) NO ENSINO DE CIÊNCIAS DO CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) DO PIAUÍ.

Nesta seção, apresentaremos a análise acerca da identificação e compreensão dos legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) a partir do Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, realizada com base no diálogo com os pressupostos teórico-metodológicos, os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de ciências, evidenciadas no currículo prescrito, com a revisão de literatura e o referencial teórico adotado na presente pesquisa. Inicialmente, trataremos diálogos sobre as relações estabelecidas entre currículo e os legados coloniais, seguido de reflexões sobre interculturalidade crítica em diálogo com as brechas decoloniais (interculturais críticas).

5.1 Um olhar sobre o currículo a partir dos legados coloniais

Compreender os legados coloniais no ensino de ciências, do currículo do ensino fundamental (anos finais) do Piauí, requer compreendermos um pouco sobre a trajetória de constituição das discussões teóricas em torno do currículo que, de acordo com Lopes e Macêdo (2014), somente na virada para os anos 1900, no contexto de início da industrialização americana, coincidindo com o movimento da Escola Nova no Brasil, a “concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força, e para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares” (Lopes & Macêdo, 2014, p. 21). Neste contexto, surgem indagações em torno de refletir acerca de que “conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis”. As indagações dão espaço aos questionamentos: “Mas como definir o que é útil? Útil para que? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? (idem, p. 21).

Portanto, tais questionamentos vêm provocando, desde então, a sociedade como um todo, especialmente a comunidade educacional, a refletir de onde devem partir as iniciativas do pensar, o que ensinar nas escolas, enquanto conhecimento útil, sobretudo, considerando o papel da escola na sociedade. A pergunta que surge é “por onde começar?”. As autoras, Lopes e Macêdo, fizeram esse itinerário de busca por uma linha do tempo que indicasse as primeiras iniciativas desse processo em torno da construção/elaboração das teorias curriculares, identificando como pioneiros “dois movimentos surgidos nos EUA: o *eficientismo social* e o

progressivismo, este trazido para o Brasil pela Escola Nova”. O eficientismo se apresenta com a “defesa de um currículo científico e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia”, tendo como marco o ano de 1918, quando Bobbitt “defendeu um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta e economicamente ativa a partir de dois conjuntos de atividades que devem ser igualmente consideradas pela escola – o que chama currículo direto e as experiências indiretas”. Por outro lado, o *progressivismo* “conta com mecanismos de controle social bem menos coercitivos”, indicando que “a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais”, tendo como objetivo “a construção de uma sociedade harmônica e democrática”. Um dos principais expoentes do *progressivismo* é John Dewey, “cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e economia”. Para tanto, o “*progressivismo* se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida” (Lopes & Macêdo, 2014, p. 22-23).

Contudo, vale ressaltar que, em 1949, surge a abordagem eclética de Ralph Tyler que se propõe a articular “abordagens técnicas, como as eficientistas, com o pensamento progressivista”. Assim, o modelo de Tyler “é um procedimento linear administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e a avaliação do currículo” (Lopes & Macêdo, 2014, p. 25).

Por isso, Lopes e Macêdo (2014, p. 25-26), após compreenderem as 03 tradições do campo do currículo, declaram de forma enfática que há alguns elementos comuns às tradições supracitadas, essencialmente em relação à definição de currículo: “em todas elas, é enfatizado o caráter prescrito do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo”.

De acordo com Silva (1999, p.147), “na teoria do currículo, assim como na teoria social geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos”. Essa indicação de Silva está diretamente relacionada com as múltiplas possibilidades apresentadas, tanto na teoria crítica quanto na pós-crítica, de que o “currículo é uma questão de saber, identidade e poder”. Desse modo:

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e

desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos (Silva, 1999, p. 147).

Olhar para esse panorama de contribuições advindas das teorias críticas e pós-críticas, assinaladas por Silva, é também pensar em processos intensos de construção e desconstrução nos mais diversos movimentos empreendidos em torno da elaboração de propostas curriculares, as quais devem considerar, sobretudo, que, de acordo com as teorias críticas, o currículo é um espaço de poder e uma construção social, configurando-se como um “aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma um território político” (Silva, 1999, p. 147-148).

Dessa maneira, as teorias pós-críticas nos oferecem uma ampliação e, de certo modo, uma modificação daquilo que as teorias críticas nos ensinaram, propondo que, de fato, “o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido” (Silva, 1999, p. 148), mas argumenta que o poder nessa configuração “não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda rede social” (idem, p. 148). Em se tratando de poder, as teorias pós-críticas, em contraste com as teorias críticas, “não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo” (idem, p. 149), argumentando que o “mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (idem, p. 149).

Com essa finalidade, Silva (1999, p. 150) argumentou que, após as contribuições das teorias críticas e pós-críticas, não devemos mais olhar o currículo “com a mesma inocência”, pois este pode nos apresentar muito mais significados, que vão além daqueles mostrados pela teoria tradicional. Assim, “o currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade” (idem, p. 150).

Moreira e Candau (2007), em artigo intitulado *Currículo, conhecimento e cultura*, fazem uma indagação bastante pertinente ao refletir sobre o fato de que “questões referentes ao currículo se têm constituído em frequente alvo da atenção de autoridades, professores, gestores, pais, estudantes, membros da comunidade” (Moreira & Candau, 2007, p. 17). Os autores chegam a discorrer sobre algumas hipóteses em torno da questão supracitada, a saber:

Quais as razões dessa preocupação tão nítida e tão persistente? Será mesmo importante que nós, profissionais da educação, acompanhemos toda essa discussão e nela nos envolvamos? Não será suficiente deixarmos que as autoridades competentes tomem as devidas decisões sobre o que deve ser ensinado nas salas de aula? (Moreira & Candau, 2007, p. 17).

No decorrer do texto, os autores afirmam que currículo são “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira & Candau, 2007, p. 31).

Considerando os argumentos anteriormente abordados por Silva (1999) e Moreira & Candau (2007), acerca da importância do envolvimento de todos (as) nos movimentos empreendidos no pensar e na elaboração de propostas curriculares, Lopes (2013, p.21) argumenta que “a política de currículo é um processo de invenção do próprio currículo e, com isso, uma invenção de nós mesmos”. Nesse contexto, está presente “uma luta política constante e sem fim, mas exercida contextualmente por cada um de nós e por isso mesmo sendo capaz de trazer em si uma possibilidade de esperança” (Lopes, 2013, p.21).

Levando em conta a imersão teórica com diferentes autores acerca do conceito e perspectivas de currículo, foi uma grata surpresa o nosso encontro com os textos de Elizabeth Macêdo, mais precisamente com o texto intitulado *CURRÍCULO: política, cultura e poder*, nele, ela argumenta não ver o “currículo como um cenário em que as culturas lutam por legitimidade, um território contestado, mas como uma prática cultural que envolve, ela mesma, a negociação de posições ambivalentes de controle e resistência” (Macêdo, 2006, p. 105). A autora defende ser mais promissor, do ponto de vista teórico, pensar o currículo como “espaço-tempo de fronteira, permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente” (idem, p. 106).

Considerando o desígnio de compreender os legados coloniais presentes no ensino de ciências do currículo do ensino fundamental (anos finais) do Piauí, é salutar inferir que estes derivam da tríade colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade do poder. Diante disso, é imprescindível recordar que o conceito de “colonialidade” foi apresentado, inicialmente, por Aníbal Quijano, entre o final dos anos 1980 e início de 1990, onde o mesmo retrata que a colonialidade se configura como um elemento central de exploração criado para subalternização das periferias, que expõe “situações coloniais”, entendidas como opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnicos-raciais dominantes (Quijano,2000; Dussel,2000; Fanon, 2010). Ressalta-se, assim, que a tríade: colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade do poder, preconizadas pelo grupo Modernidade/colonialidade¹², estão assim definidas:

¹² Entre os pensadores associados com este grupo estão: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana

Colonialidade do saber: refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes; **Colonialidade do ser** supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros; **Colonialidade do poder** refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). (Candau, 2010a, p.165)

Dito isto e partindo das concepções de Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Frantz Fanon, buscamos sinalizar em linhas gerais o complexo processo que desenha a colonialidade do saber, do ser e do poder, ainda presente na contemporaneidade e marcadamente no Currículo do Piauí. Para tanto, como já argumentava Quijano (2005, p.105): “A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado”.

Esse processo traz consigo marcas de invisibilização, principalmente para com os negros e indígenas, atribuindo inclusive estereótipos a estes e sugerindo que os mesmos deveriam abandonar sua cultura, considerada “atrasada”, e apoiar-se na cultura ocidental importada, dita “avançada”. De acordo com Candau (2010a), o lugar de fala eurocêntrico causou sérias implicações sociais negativas em detrimento da autonomia política, afetando o processo de formação da memória das etnias reprimidas e de seus descendentes, a exemplo dos negros e indígenas.

Ao discutir a colonialidade e a decolonialidade, Catherine Walsh apresenta a interculturalidade como processo permanente de aprendizado entre as diferentes culturas. Afirma a autora que:

Como conceito e prática, a interculturalidade significa “entre culturas”, mas não simplesmente um contato entre culturas, e sim um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade. Além de ser uma meta para alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e aprendizado entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e proporcionar um respeito mútuo, e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais (Walsh, 2005, p.4).

radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (Walsh et al., 2018, p. 3)

Compreendida a relação da interculturalidade frente aos processos de colonialidade do saber, do ser e do poder, entendemos que, dentro desse contexto de discorrer sobre a interculturalidade, Dussel (2016) nos convida a pensar nas potencialidades que podem emergir do “diálogo intercultural”, inspirado pela filosofia da libertação, principalmente quando conceitua cultura, advogando que:

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este. (Dussel, 2016, p. 53, *apud* Dussel, 1973: 147).

Logo, o referido autor argumenta que a ideia de “projeto de libertação cultural” vem da cultura popular, muito embora este tenha sido pensado no contexto latino-americano, a partir da filosofia da libertação (Dussel, 2016). Por conseguinte, Walsh, convida-nos a perceber que “a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais”, enfatizando que “faz ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista e sua ação de transformação e criação” (Walsh, 2009, p. 22).

5.1.1 Legados coloniais presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular ciências.

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos, os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de ciências, evidenciadas no currículo prescrito, assim como a revisão de literatura e o referencial teórico adotado na presente pesquisa, partilharemos, a seguir, a sistematização *preliminar*¹³ dos legados coloniais, identificadas no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.

1º Legado Colonial Curricular do Piauí: Explicita discriminação de gênero, materializada diante da linguagem, ao assumir uma postura machista na escrita de **todo** o documento, conforme demonstraremos com recortes de apenas 02 laudas (no universo de 312) em que é posto uma mensagem da Coordenação da BNCC do Estado do Piauí, conforme descritos a seguir: “Prezados Educadores” (p. 9), “dos estudantes” (p. 9), “do estudante” (p. 9),

¹³ Após a defesa, no período de ajustes da versão final, nos comprometemos em aprimorar essa parte da análise, inclusive com inserção de diálogos teóricos mais específicos.

“todos possam se sentir representados” (p.9), “o professor” (p. 9), “dos profissionais” (p. 9), “dos trabalhadores” (p. 9), “redatores e professores, colaboradores” (p.10), “gestores educacionais, educadores e educandos” (p. 10). Concluindo a mensagem com a frase: “Tenham **todos** uma boa leitura e que este documento seja conhecido **por todos**, para o fiel cumprimento do pactuado no regime de colaboração” (Piauí, 2020, p. 10)

2º Legado Colonial Curricular do Piauí: Contradição em relação ao pressuposto teórico: princípio fundamental do Currículo, a flexibilidade, que no documento indica que esta deve “contemplar a **diversidade regional e cultural**, promover a equidade e a igualdade de oportunidades, considerando as modalidades de ensino conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010” (Piauí, 2020, p. 9, grifo nosso). Não foi o que apontou a análise dos objetos de conhecimentos e habilidades propostas para o componente curricular **Ciências do 6º ao 9º ano**.

3º Legado Colonial Curricular do Piauí: Contradição em relação ao pressuposto teórico: conceito de educação, em que verificamos a aderência ao “entendimento da educação não como sinônimo de escolarização, mas de aprendizagens diversificadas e contínuas, que permeiam toda a vida dos indivíduos e dão respostas às suas diferentes questões” (PIAÚÍ, 2020, p.19). Diante dos legados coloniais identificados e da necessidade de buscar diversas brechas decoloniais para promover verdadeiras fissuras (Walsh, 2016) na proposta curricular colonial que está posta, esse conceito não se sustenta.

4º Legado Colonial Curricular do Piauí: Contradição em relação ao pressuposto teórico: conceito de currículo, tendo sido incluso no texto que a proposta curricular em questão dialogava com Luckesi, Candau, Sacristán e Arroyo, quando, na verdade, estava indo na contramão dos ensinamentos destes.

5º Legado Colonial Curricular do Piauí: contradição em relação ao item “compromissos assumidos”, quando traz na narrativa o recorte: “[...] Assim, **pelo seu caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar o currículo do Piauí faz uma integração com os temas integradores**, descritos no próximo tópico” (PIAÚÍ, 2020, p.26, grifo nosso). Para tanto, coube a nós pontuar a profundidade das dimensões imbuídas nos conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, para que pudéssemos inferir que essas perspectivas não estão sendo atendidas na proposta curricular do Piauí, pois, de acordo com Santomé (1998, p. 65),

A **interdisciplinaridade** é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade. Embora não exista apenas um processo, nem muito menos uma linha

rígida de ações a seguir, existem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presentes em qualquer intervenção interdisciplinar.

1. a) Definir o problema (interrogação, tópico, questão). b) Determinar os conhecimentos necessários, inclusive as disciplinas representativas e com necessidade de consulta, bem como os modelos mais relevantes, tradições e bibliografia. c) Desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas.
2. a) Especificar os estudos ou pesquisas concretas que devem ser empreendidos. b) Reunir todos os conhecimentos atuais e buscar nova informação. c) Resolver os conflitos entre as diferentes disciplinas implicadas, tratando de trabalhar com um vocabulário comum e em equipe. d) Construir e manter a comunicação através de técnicas integradoras (encontros e intercâmbios, interações freqüentes, etc.).
3. a) Comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade. b) Integrar os dados obtidos individualmente para determinar um modelo coerente e relevante. c) Ratificar ou não a solução ou resposta oferecida. d) Decidir sobre o futuro da tarefa, bem como sobre a equipe de trabalho (Klein, J.T., 1990, pp. 188-189, grifo nosso).

Ao tempo em que está relacionada com “traços da personalidade, tais como a flexibilidade, confiança, paciência, intuição, pensamento divergente, capacidade de adaptação, sensibilidade com relação às demais pessoas, aceitação de riscos, aprender a agir na diversidade, aceitar novos papéis, etc.” (Santomé, 1998, p. 64-65), na discussão empreendida pelo autor, ele também nos possibilita conhecer outros conceitos que evidenciam a complexidade com que a temática da interdisciplinaridade envolve. Assim, indica-nos que há diferentes níveis e conceituações em que os campos disciplinares dialogam, como é o caso da multidisciplinariedade. Afirma Santomé que,

A **multidisciplinariedade**, reflete o nível mais baixo de coordenação. A comunicação entre as diversas disciplinas ficaria reduzida a um mínimo. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas. Assim, por exemplo, o agrupamento das disciplinas de história, física e pintura, porém sem estabelecer claramente os nexos de interligação entre elas (Santomé, 1998, p. 71).

Considerando os conceitos de interdisciplinaridade e multidisciplinariedade, elencados por Santomé, passamos a conhecer com um pouco mais de detalhes o conceito de transdisciplinaridade, que de acordo com o autor, é um

Conceito que aceita a prioridade de uma transcendência, de uma modalidade de relação entre as disciplinas que as supere. E o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. A cooperação é tal que já podemos falar do aparecimento de uma nova macrodisciplina. Aqui a integração ocorre dentro de um sistema onicompreensivo, na perseguição de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológico e cultural (Santomé, 1998, p. 74).

Destarte, inferimos que as contribuições de Santomé, no esclarecimento dos conceitos teóricos adotados no Currículo do Piauí, quando da formulação da parte diversificada através dos Temas Contemporâneos Transversais, foram de grande importância para a nossa

perspectiva de análise desenvolvida na presente pesquisa, porque nos possibilitou compreender que a temática da interdisciplinaridade não pode ser utilizada genericamente, principalmente se consideramos que toda a formação docente e todo o sistema escolar é constituído a partir de uma referência disciplinar. Adaptações aligeiradas podem ser muito prejudiciais se estiverem destituídas de compreensão do processo que está implicado na adoção de uma perspectiva interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar.

6º Legado Colonial Curricular do Piauí: Adoção da pedagogia do aprender a aprender e da abordagem do desenvolvimento de competências em dois dos princípios fundamentais da educação piauiense, a saber: “Aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio **do aprender a aprender**, da relação dialética do ser humano com a sociedade e da conexão e colaboração entre sujeito construtor do conhecimento e objeto a ser conhecido” (Piauí, 2020, p.22, grifo nosso) e “**Desenvolvimento articulado de competências** intelectuais, socioemocionais, físicas e culturais, que levam à superação de situações e problemas com vistas à formação plena dos estudantes” (Morin, 2001) (idem, p. 22, grifo nosso).

Considerando o contexto dos princípios fundamentais para educação piauiense, construídos no Currículo do Piauí, cabe refletir sobre algumas questões que estão imersas na seara de tais princípios. Newton Duarte defende a tese de que a “chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual eu chamarei de pedagogias do ‘aprender a aprender’” (Duarte, 2001, p. 35). O autor esclarece que as pesquisas voltadas para o aprofundamento dessa e de outras questões, no âmbito educacional, estavam sendo desenvolvidas por ele dentro de um projeto de pesquisa maior, intitulado *O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas **interfaces com outros modismos*** (idem, p. 35, grifo nosso).

Inicialmente, Newton Duarte faz uma dura crítica à *pedagogia das competências* defendida por Perrenoud, chegando a inferir que “não se trata de uma rotulação apressada, de minha parte, a inclusão da pedagogia das competências no grupo das pedagogias do aprender a aprender” (Duarte, 2001, p. 36), argumentando objetivar estabelecer “relações entre as ilusões da sociedade do conhecimento e as pedagogias do ‘aprender a aprender’” (idem, p. 36), elencando ao menos duas ideias que estão intimamente relacionadas com esse contexto, a saber: “1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, aquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (idem, p.37).

Na busca para estabelecer relações entre as ilusões da sociedade do conhecimento e as pedagogias do aprender a aprender, Duarte enfatiza que a sociedade do conhecimento pode ser entendida como uma

[...]ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Assim, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que a sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea (Duarte, 2001, p. 39).

Após conceituar sociedade do conhecimento, o autor é incisivo em questionar qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? Em seguida, propõe a reflexão de, na sua visão, a função ideológica dessa corrente seria,

[...] a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza” (Duarte, 2001, p. 39).

De maneira bastante contundente, Newton Duarte (2001, 39-40) nos apresenta as 05 ilusões da *sociedade do conhecimento*, a saber:

Primeira ilusão: O conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação, pela informática, pela Internet etc. **Segunda ilusão:** A capacidade para lidar de forma criativa com situações singulares no cotidiano ou, como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano. **Terceira ilusão:** O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento mas, sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. **Quarta ilusão:** Os conhecimentos têm todos o mesmo valor, não havendo entre eles hierarquia quanto à sua qualidade ou quanto ao seu poder explicativo da realidade natural e social. **Quinta ilusão:** O apelo à consciência dos indivíduos, seja através das palavras, seja através dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas nessa ilusão. É nessa direção que são tão difundidas atualmente pela mídia certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor por meio da preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível através de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais.

As reflexões propostas por Duarte, convidam-nos a pensar sobre os princípios aqui elencados no Currículo do Piauí para a educação piauiense, sobretudo, considerando que tais princípios estão ancorados, por exemplo, nas perspectivas de “Aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores por meio do ‘aprender a aprender’ e Desenvolvimento articulado de competências intelectuais, socioemocionais, físicas e culturais” (Piauí, 2010, p. 22).

7º Legado Colonial Curricular do Piauí: Adoção da perspectiva do **multiculturalismo**, (com os temas: Diversidade Cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras) como macroárea dos Temas Transversais contemporâneos (Piauí, 2020, p. 28 *apud* Minuta “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos” 2019).

Diante do exposto, consideramos que a reformulação dos temas integradores, hoje, Temas Contemporâneos Transversais, foi de suma importância, todavia, cabe uma reflexão para a macroárea temática *Multiculturalismo*, “conceito que supõe muitas culturas, entre as quais há uma cultura que é hegemônica” (María Laura Méndez, citada por Weissmann, 2018, p. 24), o qual “se baseia na colonização, em que um povo era conquistado por outro e, por isso, uma cultura aparecia como se impondo frente às outras: a cultura do colonizador tentava apagar a cultura do colonizado” (idem, p. 24). Assim, não tem como esperar que essa abordagem vá reconhecer e reparar os efeitos coloniais presentes na nossa sociedade, evidenciados nos estudos científicos produzidos ultimamente.

Para esse propósito, indicamos reflexão sobre as implicações em torno dos termos – conceitos, multiculturalismo, interculturalidade, interculturalidade crítica, decolonialidade – que vão para além da questão semântica, alcançando pilares políticos de discussão necessária no contexto do currículo, a fim de refletirmos se estamos retrocedendo ou não, desde a BNCC ao Currículo do Piauí, em adotar a perspectiva do multiculturalismo.

Enquanto “o multiculturalismo está colocado fundamentalmente pelas teorias norte-americanas, nas quais não visualizamos nenhuma preocupação com a descolonização, mas a preeminência de uma cultura como ‘a certa’, exercendo o poder sobre as outras” (Weissmann, 2018, p. 24). Em contraposição,

conceito de **interculturalidade** é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro - um pensamento crítico de/ desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25, *apud* Candau & Russo, 2010, p. 164, grifo nosso).

Ao tempo em que,

[...] a **interculturalidade crítica** não só reconhece e integra culturas diferentes, mas visa promover o desequilíbrio ou até mesmo a implosão das estruturas coloniais (Walsh, 2016, *apud*, Pain & Araujo, 2021, p. 29, grifo nosso) “ou seja, acabar com as estruturas coloniais do racismo, do patriarcado, do colonialismo, dentre outros” (Pain & Araujo, 2021, p. 29), defendendo ainda, em relação ao diálogo entre diferentes sujeitos individuais e coletivos, que estes são “saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça social, da justiça econômica, cognitiva e cultural, assim como da necessidade e do desejo de se construir relações igualitárias entre grupos socioculturais” (idem, p. 29).

Sobre a decolonialidade,

Walsh afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a **decolonialidade** implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira & Candau, 2010, p. 24, grifo nosso).

Revisitar esses conceitos é de fundamental importância para compreendermos em qual contexto o Currículo do Piauí está ancorado, principalmente ao observar que, no processo de avanço teórico e de proposições, o conceito de multiculturalismo está de sobremaneira a produzir legados coloniais, pelo fato de politicamente estar comprometido apenas com o reconhecimento e valorização da diferença, a seu modo. Enquanto, a interculturalidade e a decolonialidade se relacionam com o combate às estruturas históricas que reforçam a diferença colonial. Mas vale ponderar que,

[...] o problema, então, não se concentra simplesmente nas políticas do multiculturalismo como um novo paradigma dominante na região e no globo, mas também nos meios de que cada política se vale para ofuscar tanto a subordinação colonial quanto as consequências da diferença colonial, incluindo o que Mignolo designou como "racismo epistêmico da modernidade" (Mignolo, 2003, *apud* Walsh, 2019, p. 24).

A reflexão, proposta por Walsh, faz-nos pensar sobre as várias nuances envolvidas no processo de subordinação colonial estruturado e alimentado historicamente em nossa sociedade, principalmente no campo de propostas curriculares que se revestem de inovadoras, mas acabam por reafirmar práticas coloniais de subalternização do outro.

8º Legado Colonial Curricular do Piauí: Talvez o maior deles, silenciamento em relação às questões de **urgência social**, a nível estadual, com enfoque nos impactos socioambientais, ausência da temática de gênero, silenciamento dos feminicídios e da violência contra as crianças e mulheres, abordagem da sexualidade a partir, unicamente, do viés biológico.

9º Legado Colonial Curricular do Piauí: exclusão dos saberes tradicionais constituídos no estado, os quais serão detalhados quando do momento da proposição das possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas), na seção seguinte.

10º Legado Colonial Curricular do Piauí: o apagamento da participação das Universidades públicas no processo de construção da Proposta Curricular do Piauí. O completo desprezo pelo conjunto dos conhecimentos produzidos pela comunidade de pesquisa em educação e, por consequência, o silenciamento.

5.2 Interculturalidade crítica e brechas decoloniais (interculturais críticas) no ensino de ciências.

As ponderações teóricas até aqui partilhadas, permitiram-nos inferir ser possível dialogar sobre o currículo numa perspectiva decolonial, buscando considerar a importância de propostas curriculares que levem em consideração a potência inerente aos diálogos interculturais, a partir da vivência da interculturalidade aqui entendida,

Mais que a simples ideia de inter-relação [...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 9).

Os ensinamentos de Catherine Walsh, sobre a profundidade do termo interculturalidade, oferece-nos contribuições importantes no âmbito do ensino de ciências na busca por identificar possíveis brechas decoloniais na proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020), sobretudo, considerando que interculturalidade “é um conceito formulado e carregado de sentido principalmente pelo movimento indígena equatoriano, conceito ao qual este movimento se refere até 1990 como um princípio ideológico” (Walsh, 2019, p. 9). O fato dessa perspectiva ter sido gestada no seio do movimento indígena equatoriano, mais do que em uma instituição acadêmica, já confere um diferencial para a proposta, pois “reflete um pensamento que não se baseia nos legados coloniais eurocêntricos e nem nas perspectivas da modernidade; e, finalmente, porque não se origina nos centros geopolíticos de produção do conhecimento acadêmico, ou seja, do norte global” (idem, p. 9-10) e “em suma, a interculturalidade é um paradigma ‘outro’, que questiona e modifica a colonialidade do poder, enquanto, ao mesmo tempo, torna visível a diferença colonial” (idem, p. 27). Nessa perspectiva, Walsh propõe:

[...] a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a

criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (Walsh, 2009, p. 25).

Desta maneira, após imersão na perspectiva da interculturalidade crítica elencada por Walsh, decidimos assumir essa perspectiva, enquanto possibilidade de visualizar brechas decoloniais (interculturais críticas) alinhada às contribuições das vertentes de currículo aqui destacadas e as releituras de pesquisas realizadas no âmbito do currículo, saberes e conhecimentos tradicionais e interculturalidade, elencadas na revisão de literatura realizada na presente pesquisa. Nesse contexto, Walsh (2016, p. 69) infere que as brechas decoloniais “são a consequência, em grande medida, da resistência e insurgência dos movimentos sociais” e complementa, “as brechas nas quais estou pensando denotam pouco mais que aberturas ou inícios”(idem, p. 70) e, por conseguinte, o “[...] seu efeito depende do que ocorre dentro das fissuras e das gretas, em como se plantam as sementes, como elas brotam, florescem e crescem, de como estas estendem as rupturas e aberturas” (idem, p. 70).

Walsh (2016, p. 72) nos adverte, “pensar então que os governos podem conseguir ou sequer provocar a decolonização sem sequer transformar radicalmente as próprias noções de autoridade e poder é uma falácia”, justamente porque o “decolonial não vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento”(idem, p. 72). É nessa conjuntura que “[...] as brechas se transformaram no lugar e no espaço a partir do qual a ação, militância, resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói” (idem, p. 72).

Para tanto, na busca por dialogar acerca do ensino de ciências numa perspectiva decolonial, acessamos contribuições de autores da área do ensino de ciências (Cassiani & Marin, Pinheiro, Baptista e Verrangia) que vêm desenvolvendo intensas pesquisas, com enfoque em propor discussões acerca de possibilidades outras para o ensino de ciências, especialmente, considerando perspectivas do pensamento decolonial¹⁴ latino-americano.

A indicação pelos autores (as) supracitados, dá-se a partir da observação de uma construção crescente em nosso país de professores (as) / pesquisadores (as) que se articulam em seus campos de atuação e conseguem problematizar, através de suas pesquisas, questões potencialmente pertinentes em relação ao ensino de ciências, com articulações a partir de

¹⁴ A genealogia do pensamento decolonial é planetária e não se limita a indivíduos, mas incorpora nos movimentos sociais (o qual nos remete aos movimentos sociais indígenas e afros) (Mignolo, 2008, p. 258).

instituições (UFSC, UFNT, UFSCar, UFBA) localizadas nas regiões Sul, Sudeste, Norte e Nordeste do nosso país.

Recentemente, Cassiani e Marin, no trabalho intitulado *Outras respostas para uma velha pergunta: porque e para que ensinar biologia?* propuseram reflexão em torno da pergunta que consta no título citado. Através da “análise de diversos propósitos e objetivos de ensino da biologia, construídos por pesquisadoras e pesquisadores e **de recentes denúncias, exigências e saberes construídos por movimentos sociais**” (Cassiani e Marin, 2021, p. 17, grifo nosso). Contribuindo com inferências acerca da:

[...] necessidade de reforçar a **função política da docência e do ensino de biologia**, a formação política e histórica na formação da professora e do professor de biologia, e a **reestruturação de currículos**. Ensinar biologia para o combate às necropolíticas às bio-lógicas excludentes, é necessariamente um ato político de resistência, insurgência, justiça epistêmica, luta, organização coletiva e denúncia dos significados predominantes atribuídos ao ensino da biologia nos países da América Latina pelas políticas governamentais (Cassiani e Marin, 2021, p. 43, grifo nosso).

Já para Pinheiro (2019, p. 330), que desenvolve pesquisas no âmbito do ensino de ciências, com enfoque na perspectiva crítico-decolonial e na diversidade no ensino de ciências, algumas questões inerentes ao mesmo a inquietaram, a saber:

O que é a ciência? Quem circunscreveu os seus critérios de demarcação? A partir de qual perspectiva essa racionalidade foi universalizada?
Por que o padrão de cientista presente no imaginário coletivo é o homem cis branco heterossexual da área das ciências exatas ou naturais?
Que mito é esse, que nós facilmente acreditamos, de que a Grécia possui a primazia de gestar quase todas as formas de epistemes disseminadas nos espaços acadêmicos?

Tais questionamentos, elaborados por Pinheiro (2019) em artigo intitulado *Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais*, teve como objetivo “a partir de uma revisão bibliográfica das principais referências da área etnocêntrica e decolonial das ciências no Brasil, apontar caminhos para a educação em ciências naturais, abordando as relações étnico-raciais como eixo norteador” (Pinheiro, 2019, p. 332). O trabalho apresentou como implicação, para a área de ensino de ciências da natureza e matemática, a necessidade “de apresentar outras narrativas históricas na qual cientistas não sejam estereotipados e tenhamos destacadas a produção científica e tecnológica de pessoas negras no Brasil e no mundo a fim de pensarmos que lugar é esse que nos foi reservado dentro da história hegemônica” (Pinheiro, 2019, p. 341), possibilitando a “visibilização dessas produções na escola básica e no ensino superior com a finalidade de problematizar padrões impostos,

socializar conhecimentos e processos produtivos intencionalmente silenciados e apagados”. (Pinheiro, 2019, p. 341).

Ainda sobre as pesquisas no âmbito do ensino de ciências, temos as contribuições de Verrangia (2010), que abordou, em seu trabalho intitulado *Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio*, algumas possibilidades, no contexto do ensino de ciências, de ensinar sobre a importância de conhecimentos tradicionais, falando, por exemplo, “sobre ervas e plantas medicinais na descoberta de princípios ativos e novos medicamentos, no contexto científico contemporâneo. Desta forma, abre-se espaço para aprender sobre conhecimentos tradicionais”, enfatizando ainda que “aprender sobre o conhecimento tradicional pode ajudar a aprender sobre o sentido, objetivos e práticas das Ciências Naturais” (Verrangia, 2010, p. 6).

5.2.1 Possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos, os objetos de conhecimento e as habilidades para o ensino de ciências, evidenciadas no currículo prescrito, assim como a revisão de literatura e o referencial teórico adotado na presente pesquisa, compartilharemos, a seguir, a sistematização das possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas), identificadas no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.

1ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: Diante do objeto de conhecimento criado no Currículo do Piauí, na unidade temática matéria e energia (6º ano), “Produção de fármacos e cosméticos e outros produtos à base de plantas da região” (Piauí, 2020, p. 237) e da modificação realizada nas habilidades que também sinalizam questões regionais, conforme o trecho “processos de separação aplicados na agricultura, como na produção de fécula ou farinha a partir da mandioca, entre outros” (idem, p. 237). Mesmo sinalizando questões regionais aliadas à **evidente possibilidade de diálogo com saberes tradicionais/regionais, essa possibilidade não é evidenciada**. Uma possibilidade seria a criação de uma nova habilidade, por exemplo, abordando os saberes tradicionais na Produção de fitoterápicos, cosméticos e outros produtos à base de plantas da região, além da possibilidade de referenciar os saberes tradicionais relacionados com as casas de farinha distribuídas no território piauiense, as quais

temos bastante referência bibliográfica disponível com a sistematização desses saberes, conforme demonstrado nos trabalhos a seguir.

Silva & Medeiros (2022), em pesquisa recente intitulada *AÇÃO DIDÁTICA INOVADORA NO ENSINO DE CIÊNCIAS A PARTIR DO CONHECIMENTO DE PLANTAS MEDICINAIS*, realizada na Escola Municipal Luiz de Sousa Cavalcante, localizada na comunidade rural Bela Vista, a 25 km do município de Piripiri-Piauí, sob a justificativa de que “tendo em vista que muitos *estudantes camponeses apresentam em suas famílias os saberes tradicionais sobre a medicina popular* e para conciliar o cotidiano do estudante a aprendizagem didática pedagógica” (Silva & Medeiros, 2022, p. 107, grifo nosso), traçaram como objetivo “realizar o *resgate dos conhecimentos e valores culturais* sobre as plantas medicinais, contribuindo com o ensino de Ciências e despertando o interesse dos discentes pela botânica, mediante o uso da fitoterapia e seu efeito no corpo humano” (idem, p. 107, grifo nosso).

As autoras levaram, ainda, em consideração a premissa de que “os conteúdos envolvendo a flora são dificilmente relacionados com o ensino de Ciências nas escolas, principalmente no ensino fundamental, sendo notório que o assunto é pouco abordado e contextualizado pelos professores em sala de aula” (Silva & Medeiros, 2022, p. 106), argumentando ser “algo lamentável, pois não desperta o interesse pela preservação do meio ambiente e pela importância das plantas no cotidiano, como **o conhecimento popular das ervas**” (idem, p. 106), as quais apresentam grande potencial em “químicos com propriedades terapêuticas, capazes de atuar no corpo humano, proporcionando **tratamento de doenças, como diabetes, infecção nos rins, má digestão**, dentre outras que acalentam a população” (idem, p. 106, grifo nosso).

Vieira *et al.* (2018, p.1), no trabalho intitulado *SABERES TRADICIONAIS DO SEMIÁRIDO PIAUIENSE: PROPOSTA DE INCLUSÃO CURRICULAR*, realizado por um grupo de professores e alunos das Universidades Federal e Estadual do Piauí, Campus de Picos, propuseram-se a apresentar a “produção de um inventário dos sujeitos, saberes e práticas tradicionais de uma parte do semiárido piauiense, situada nos espaços fronteiriços com o Ceará, Pernambuco e Paraíba”, um destaque para esse levantamento foi trazer um trabalho que trata sobre “A desmancha da Mandioca”. Os (as) autores (as), inferiram algumas questões importantes, a saber:

Os inventários realizados até o presente momento parecem indicar que o semiárido piauiense é desconhecido de grande parte da população do Estado. Até mesmo quem nele habita, fala do semiárido como um espaço distante de suas vivências cotidianas, evidenciando uma certa inconsciência do sujeito com a história e a cultura local. Os indícios também nos permitem inferir que a ausência de um mapeamento histórico cultural dos sujeitos, dos saberes e das práticas tradicionais e sua organização

sistemática em forma de livros didáticos e paradidáticos, documentários, cartilhas, não favorecem uma maior divulgação dos mesmos entre as novas gerações (Vieira *et al.*, 2018, p.1, grifo nosso).

As questões apontadas por Vieira *et al.* (2018, p.1), são bastante sintomáticas no sentido de perceber que, infelizmente, hoje, na realidade curricular que está sendo implementada no estado do Piauí, não tem sido possível identificar estratégias curriculares e metodológicas que busquem mudar a realidade constatada. Para tanto, questionamos: o inventário construído, nessa experiência de pesquisa, está sendo adotado e/ou consultado no momento de planejar as propostas didáticas pedagógicas trabalhadas no estado?

Vieira *et al.* (2018, p. 4-5), reforçam que, mesmo diante do amplo processo de “globalização dos costumes nos tempos contemporâneos”, ainda há um caminho de esperar em vista e bem perto de nós, representado pelas:

[...] pesquisas acadêmicas realizadas no âmbito das universidades estaduais e federais do Piauí, que **parte dos saberes e práticas tradicionais teimam em permanecer como fatores que respondem pela marcante originalidade do povo que habita o semiárido** dos sertões nordestinos, especificamente, o semiárido piauiense: a maneira de pensar, falar e agir, suas expressões culturais e artísticas, suas crenças, valores, usos e costumes, a relação de suas vivências com a seca, a tradição, a fé, a religião e a política, suas formas de sociabilidades e práticas educativas realizadas em tempos e espaços diferenciados (Vieira *et al.*, 2018, p.4-5, grifo nosso).

Ainda no ano de 2017, de acordo com Vieira *et al.* (2018, p. 8), foi cadastrado na Universidade Federal do Piauí – UFPI, “um amplo Programa de Extensão denominado *Tradições do semiárido piauiense*, elaborado por um conjunto de 11 (onze) professores das áreas de Pedagogia, História, Sociologia, Letras e Sistemas de Informação” proposta esta que se desdobrou em 02 excelentes projetos complementares, a saber: i¹⁵) Sujeitos, saberes e práticas tradicionais no semiárido piauiense; ii¹⁶) Acervo digital dos sujeitos, saberes e práticas tradicionais do semiárido piauiense. Outra iniciativa deste mesmo coletivo de professores (as), enquanto “reação mais contundente” (idem, p. 9), foi a elaboração de uma proposta de Mestrado

¹⁵ Tem por objetivo realizar um amplo mapeamento dos saberes e das práticas tradicionais ainda presentes em diversas comunidades do semiárido piauiense, mais especificamente na região centro sul do estado. Não obstante, a proposta também intenciona identificar os mestres das artes e dos ofícios, das rezas, dos cantos e dos contos, mestres dos reisados, das vaquejadas, das farinhadas e das moagens, mestres das danças, das comilanças e do curandeirismo, mestres capazes de descrever parte das práticas e dos saberes há muito esquecida pela maioria da população. A compilação dos dados vem sendo efetuada por meio de entrevistas semiestruturadas procurando sistematizar as informações através de 4 (quatro) eixos: a) trajetória de vida dos mestres; b) saberes e práticas tradicionais do seu domínio; c) formas de aprendizagem; d) formas de ensinamento e aprendizes. Na fase atual, os alunos extensionistas encontram-se no processo de transcrição das entrevistas, editoração das imagens e elaboração de artigos científicos (Vieira *et al.*, 2018, p. 8).

¹⁶ Intenciona transformar o material produzido pelo projeto anterior em arquivo contendo as entrevistas, fotografias, imagens e texto produzidos pelos participantes do projeto supracitado com a finalidade específica de levar à um público extenso, informações e conhecimentos sobre as tradições do semiárido. Essa proposta encontra-se no processo de desenvolvimento de uma plataforma virtual em parceria com a Universidade Federal do Piauí para a disponibilização dos dados a todos os usuários interessados na temática, especialmente professores da educação básica (Vieira *et al.*, 2018, p. 8).

Profissional a ser apresentada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ainda no ano de 2019, a qual se apresenta como “um projeto minuciosamente construído (idem, p. 9)”, trazendo enquanto “objetivo central investigar a educação escolar básica no contexto sociocultural do semiárido nordestino e, mais especificamente, do semiárido piauiense, além de apresentar propostas de intervenção nos currículos e práticas educativas” (idem, p. 9). Desse modo, Vieira *et al.* (2018, p. 10) defendem que a:

[...]formação de grupos de trabalho e estudo composto por profissionais em exercício das atividades escolares no ensino fundamental e médio é um caminho a ser experimentado para a montagem de intervenções concretas no currículo escolar propondo conteúdos e atividades educativas vinculadas a realidade que nos cerca”.

2ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: Em face do objeto de conhecimento criado no Currículo do Piauí, na unidade temática terra e universo (6º ano), Sítios Arqueológicos do Brasil, Nordeste Piauí, inserindo acréscimo na redação de habilidade existente: com ênfase nos sítios arqueológicos do Parque Nacional da Serra da Capivara, Parque Nacional de Sete Cidades, Floresta Fóssil, dentre outros sítios, envolvendo questões regionais aliadas à evidente possibilidade de diálogo com saberes tradicionais/regionais, esta não é evidenciada. A esse respeito, é importante pontuar, embora esse objeto do conhecimento tenha sido criado destacando, assim, para o estudo desses conteúdos, evidenciamos que não foi criada uma nova habilidade para abordá-lo, o que houve foi um acréscimo da redação de uma habilidade existente para registrar essa intencionalidade com o estudo de tais conteúdos. O que se percebeu é que acabou sendo criada uma nova habilidade (a primeira a ser identificada na presente análise) originalmente elaborada no Piauí e levando o prefixo PI, mas, curiosamente, não é para dar ênfase à temática regional dos Sítios Arqueológicos. Neste sentido, ocorre-nos a lembrança das reflexões feitas por Schneider (2014, p. 69), à luz do pensamento de *Marc Augé*, sobre o conceito de lugar, “espaço antropológico e que apresenta características identitárias, relacionais e históricas” e de Orlandi (2007, p. 8) sobre o silêncio, quando este infere categoricamente que **“Há silêncio nas palavras”**.

Vem-nos, ainda, os questionamentos: Por que o Currículo do Piauí não elaborou uma habilidade específica para tratar desse tema, dada a sua importância e abrangência? Por que esse tema entra como acréscimo de redação em outra habilidade, que já tem questões específicas para abordar? Podemos dizer, então, que não foi criada uma habilidade nova porque a estratégia, até então adotada, tem sido a de colocar acréscimos nas habilidades da BNCC? A resposta especificamente para essa pergunta é NÃO! E podemos provar, nessa mesma unidade temática é criada a primeira habilidade totalmente elaborada no Piauí, a saber: “(EF06CI1401PI) Analisar os diferentes tipos de movimentos e a ação das diferentes forças, incluindo a

gravitacional, e propor soluções para problemas do cotidiano” (Piauí, 2020, p. 238), ou seja, envolvendo um tema já existente.

Entretanto, cabe abrir um parêntese, sobre o processo de pesquisa no âmbito do Parque Nacional da Serra da Capivara, que se configurou ao longo dos anos como um processo bastante conflituoso com as comunidades locais, a exemplo da comunidade Zabelê, que segundo Sousa (2010, p. 8466) estiveram imersas no cenário de um “conflito existente no sudeste do Piauí, que tem como atores populações locais, poder público, ambientalistas e empresários e tem como centro a Unidade de Conservação de proteção integral, o Parque Nacional Serra da Capivara”.

O referido parque foi criado no final da década de 70, pautado em referências conservadoras, excluindo as populações locais, a exemplo do povo do Antigo Zabelê. Sendo que “a razão central para a criação da referida unidade de conservação foi a existência de vários sítios Arqueológicos” (Sousa, 2010, p.8466). Segundo Dias (2006, p. 416): “A análise da formação da sociedade americana, passa atualmente pelo significado do povoamento e despovoamento do território piauiense e [...] a organização nativa é substituída pela sociedade colonial escravista”.

Nesse cenário, temos de um lado:

[...] as populações locais atingidas em forma de desterritorialização/deslocamento forçado, limitação das atividades profissionais e existenciais, indenizações que não repõem as condições de vida, criminalização das práticas culturais; por outro lado, empresários e fazendeiros que adotam o discurso de que a região está se tornando inviabilizada para empreendimentos que fariam o desenvolvimento da região (Sousa, 2010, p. 8467).

Por conseguinte, urge a necessidade de problematizarmos o aspecto da colonialidade presente no contexto de desapropriação dessas famílias, sobretudo, considerando que as famílias da comunidade Zabelê sofreram no final da década de 70 e início de 80 uma ação de racismo ambiental¹⁷, sendo expulsas de suas terras, pelo Estado, no ano de 1988, dada a criação da unidade de preservação, Parque Nacional da Serra da Capivara, a mesma foi criada a partir de modelos preservacionistas tradicionais, que não consideraram a recomendação contida na carta de Burra de 1999, que sugere a união da preservação com o uso, almejando uma etnoconservação¹⁸, evitando, assim, que as famílias sejam expulsas de suas terras em face da

¹⁷ Chamamos de Racismo Ambiental às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma implacável sobre etnias e populações mais vulneráveis. O Racismo Ambiental não se configura apenas através de ações que tenham uma intenção racista, mas, igualmente, através de ações que tenham impacto “racial”, não obstante a intenção que lhes tenha dado origem. (Pacheco, 2007).

¹⁸ A etnoconservação é meio de conservação/preservação que se utiliza do conhecimento das comunidades tradicionais para realização de manejo tradici-onal ou etnomanejo, considerando a preservação importante não

criação de um Parque Nacional (Diegues, 2008). Na oportunidade, a “comunidade Zabelê que, atualmente, se situa em São Raimundo Nonato, foi a mais impactada com a criação do Parque, pois localizava-se na área central” (Oliveira e Borges, 2015, p.110). Somente no ano de 1997 foi criado um assentamento nomeado Novo Zabelê, a 10 km da cidade, a fim de prestar apoio à comunidade desapropriada (Oliveira e Borges, 2015, p.116).

O currículo do Piauí silencia esse conflito socioambiental, quando minimiza esses efeitos afirmando que as pesquisas e o turismo ecológico no âmbito do Parque Nacional da “**eleva a autoestima de nossa gente**, fortalece o artesanato à base de cerâmica e, principalmente, auxilia na divulgação das pesquisas que ‘descortinam’ o passado e **lançam luzes sobre um futuro de esperança**” (Piauí, 2020, p. 14, grifo nosso), limitando-se a dizer que com o avanço das pesquisas “estudantes da educação básica e também superior que todos os dias visitam o Parque Nacional da Serra da Capivara, onde ficam instalados o Museu do Homem Americano e o da Natureza, em busca de **novos saberes** sobre nossas origens” (PIAUI, 2020, p. 14), configura-se como “prova de um novo cenário” (Piauí, 2020, p. 14, grifo nosso).

3ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: na unidade temática matéria e energia (7º ano), vislumbramos uma possível brecha decolonial na abordagem do tema **biodiesel**, inserido enquanto complemento da redação de uma habilidade existente, que no Piauí não teve uma experiência exitosa, causando sérios impactos socioambientais.

Em matéria, publicada no Jornal O Estado de São Paulo - OESP (2008) *apud* Instituto Socioambiental (2008), intitulada *Sonho da ‘revolução’ do biodiesel de mamona chega ao fim no Piauí*¹⁹, pudemos observar detalhes dos impactos socioambientais causados por esse projeto que foi criado em 2004, entrando em operação em 2005 e sendo desativado em 2009, faz-se relatos/denúncias sobre a realidade vivida na região durante e pós-projeto, a saber: a) desmatamento para alimentação de fornos: “A produção de carvão foi a solução encontrada para a estruturação do Núcleo Santa Clara, quando foi preciso abrir espaço das áreas, visando ao plantio de mamona, matéria-prima para a produção de biodiesel” (OESP, 2008, p. B15 *apud* Instituto Socioambiental, 2008); b) incentivo a monocultura de soja, enquanto alternativa futura em substituição à mamona, conforme trecho que segue: “Temos cerca de 2 milhões de hectares de cerrado, área propícia à produção de soja. Esta é uma das últimas fronteiras agrícolas do País”, disse o então secretário de governo da Prefeitura de Floriano – PI (idem, p. B15); c)

somente através de critérios biológicos, mas também dos critérios decorrentes das paisagens criadas pelas comunidades tradicionais (Diegues, 2008).

¹⁹ Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/noticias/sonho-da-revolucao-do-biodiesel-de-mamona-chega-ao-fim-no-piaui>

Impacto socioeconômico, conforme evidenciado a seguir: “No projeto Santa Clara, a imagem é de abandono, com muitas famílias deixando a área e as casas, construídas no início do projeto” (idem, p. B15). De acordo com a prefeita de Elizeu Martins, cidade vizinha ao projeto, “A cada dia, a miséria está fluindo, [...] é um estado de calamidade, pois eles recebem R\$ 164 por mês. Esse dinheiro dá para o quê?” (idem, p. B15).

Ainda sobre a carvoaria, a reportagem apresenta alguns dados, que chamam a nossa atenção, no que se refere a localização da carvoaria na área do Projeto Santa Clara

“É preciso andar muito, em meio à vegetação nativa, por estradas de areia que cortam o empreendimento. Mas, ao final da busca, é possível observar um grande edifício industrial. “É o maior e mais moderno forno de carvão do Piauí”, diz o ambientalista Judson Barros, presidente da Fundação Águas do Piauí (Funáguas). “Esse forno é controlado por computador” (OESP, 2008, p. B15 *apud* Instituto Socioambiental, 2008).

Na visão da prefeita de Elizeu Martins, município localizado a 20 quilômetros do projeto, os impactos são visíveis, conforme enfatiza: “eles desmataram muito [...] dá pena de ver” (OESP, 2008, p. B15 *apud* Instituto Socioambiental, 2008).

Trazer esses relatos, no contexto atual, faz muito sentido porque, segundo o ex-governador do estado José Wellington Barroso de Araújo Dias, em pronunciamento recente, ainda como governador do estado em 2020, anunciou, em tom de comemoração, a retomada do projeto do biodiesel no estado: “Estamos animados com o funcionamento de uma unidade de biodiesel no Piauí e Floriano. E agora mais otimistas com a perspectiva do biodiesel da soja” (Piauí, 2020), inclusive deixando claro que já há em vista outra perspectiva futura “de trabalhar em breve com o biodiesel do cártamo, planta vinda da Índia” (idem). O depoimento do ex-governador foi publicado na matéria intitulada *Usina de biodiesel é inaugurada em Floriano e utilizará a soja produzida no Piauí como matéria-prima*, publicada no site do governo do estado do Piauí, em 28 de janeiro de 2020, o qual deixa evidente o incentivo ao cultivo da monocultura de soja em substituição à experiência não exitosa com a mamona, que trouxe os impactos citados anteriormente.

4ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: Na unidade temática vida e evolução (7º ano), foi criado objeto de conhecimento que faz referência a uma temática sensível no estado do Piauí, a saber: *Tipos vegetacionais do Piauí: áreas de transição, cerrado e caatinga*, sobretudo, considerando o avanço acelerado do chamado *Projeto de Desenvolvimento*, por tantas vezes questionado e denunciado no estado do Piauí. Curiosamente, nesse mesmo bojo de discussão, aparece o objeto de conhecimento *População, comunidades*, deixando-nos curiosas para saber com quais dos temas inclusos nessa unidade esse tema vai dialogar? Esperamos que não seja um diálogo apenas na esfera dos *Programas e indicadores de saúde pública*, mas que

esse diálogo avance para discutir criticamente os impactos socioambientais, conforme previsto na habilidade (EF07CI08), causados historicamente às populações do estado, devido à exploração indevida de nossos biomas por grandes projetos, inclusive acrescentando os termos *expulsão, desterritorialização e racismo ambiental*, em substituição e/ou complementação do termo *migração*, hora utilizado.

Em relação à modificação realizada na habilidade (EF07CI07) e às consequentes possibilidades de diálogo com os objetos de conhecimento, destacamos que acreditamos ter sido pensada para dar ênfase a temática regional presente no objeto do conhecimento *Tipos vegetacionais do Piauí: áreas de transição, cerrado e caatinga*, muito embora acreditamos que considerando o conceito de lugar defendido por Michel de Certeau, onde “lugar indica uma posição de estabilidade, uma configuração de posições” (Schneider, 2014, p. 72), seria salutar ocupar esse lugar de referência nas habilidades propostas. No entanto, em relação às habilidades dessa unidade temática, a única proposição do estado foi criando a habilidade “(EF07CI111PI) Sensibilizar quanto ao consumo consciente das novas tecnologias, bem como o destino dos seus resíduos gerados” (Piauí, 2020, p. 239-240, grifo nosso). Destacamos que, até o momento, essa é apenas a 2ª habilidade com redação totalmente elaborada no estado do Piauí, dada a construção e estruturação do Currículo do Piauí.

No **Atlas Justiça Ambiental**²⁰, há o detalhamento de alguns conflitos socioambientais vivenciados no estado do Piauí: 1) ²¹Mineração de minério de ferro em Curral Novo, Piauí, Brasil; 2) ²²Desmatamento e agrotóxicos ligados à especulação fundiária da Universidade de Harvard, Piauí, Brasil; 3) ²³Grilagem de terras e especulação com fundos de pensão do TIAA

²⁰ O atlas da justiça ambiental documenta e cataloga conflitos sociais em torno de questões ambientais. O EJAAtlas mapeia conflitos em 10 categorias principais: Nuclear, Minérios Minerais e Extrações de Edifícios, Gestão de resíduos, Biomassa e Conflitos de Terra, Combustíveis fósseis e justiça climática/energia, Gerência de água, Infraestrutura e Ambiente Construído, Recreação Turística, Conflitos de Conservação da Biodiversidade, Conflitos Industriais e de Serviços Públicos. O EJAAtlas é baseado no trabalho de centenas de colaboradores, desde a academia, cidadãos preocupados, comitês informais, ONGs e outros grupos ativistas, que há anos documentam a injustiça ambiental e social e apoiam as comunidades no terreno (EJAATLAS, 2022).

²¹ Entre os dias 17 e 19 de agosto de 2015, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) do Piauí realizou a "Missão das comunidades em defesa da vida", na qual cerca de 30 missionários visitaram mais de 200 famílias em 19 comunidades atingidas pelo projeto de mineração de ferro e a Ferrovia Transnordestina nos municípios de Curral Novo, Simões e Paulistana. Missionários e comunidades se reuniram ao final da Missão e fizeram uma série de propostas, incluindo revisão dos critérios de indenizações, licenciamento ambiental, fiscalização de abusos de poder exercidos por empresas e consulta às comunidades, de acordo com a Convenção 169 da OIT (EJAATLAS, 2018).

²² Contornando as restrições legais por meio de uma complexa estrutura corporativa, Harvard, após 2008, investiu maciçamente em terras agrícolas brasileiras. No Piauí, isso levou à destruição de florestas e terras comunitárias e à poluição da água por meio de pesticidas (EJAATLAS, 2020)

²³ Desde a chegada das fazendas de soja, a comunidade, cujos ancestrais se estabeleceram na área há cerca de 170 anos, sofre principalmente com o **esgotamento e contaminação de rios**, mangues e nascentes em decorrência do desmatamento e da agricultura industrial, além **da falta de segurança**, para que estejam constantemente expostos a ameaças (Grain, 2015, apud EJAATLAS, 2018).

no Sul do Maranhão e Piauí, Brasil; 4) ²⁴Grupos tradicionais e indígenas contra a expansão do agronegócio na região do Matopiba, Brasil;

Já o **Mapa de Conflitos: Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil**, traz 06 textos com o detalhamento de impactos socioambientais ocorridos no Piauí. Iniciaremos dialogando com o texto intitulado *PI – Agricultores familiares e comunidade quilombolas de São Raimundo Nonato lutam contra instalação de empresas de mineração e carvoaria em seu território* e, logo em seguida, traremos informações gerais sobre os 05 demais, a título de informação e conhecimento, sistematizados no quadro 66.

O texto intitulado *PI – Agricultores familiares e comunidade quilombolas de São Raimundo Nonato lutam contra instalação de empresas de mineração e carvoaria em seu território*²⁵, apresenta de maneira minuciosa e com contexto histórico sistematizado os conflitos decorrentes das investidas no território, assim como as estratégias de (re)existências realizadas pelas comunidades, a saber: a realização do GRITO DO SEMIÁRIO²⁶, que já está em sua 7ª Edição, configurando-se como um espaço de amplo debate e denúncias em relação aos conflitos socioambientais no estado do Piauí. No artigo são apontados 09 impactos socioambientais e 03 danos à saúde, causados pela instalação de empresas de mineração e carvoaria, a saber:

Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território; Desertificação; Desmatamento e/ou queimada; Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental; Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional; Incêndios e/ou queimadas; Invasão / dano a área protegida ou unidade de conservação; Poluição atmosférica; Poluição de recurso hídrico. Danos à Saúde: Doenças não transmissíveis ou crônicas, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida (FIOCRUZ, 2015)

Nesse mesmo texto, tivemos acesso a uma cronologia (conforme sistematizada no quadro 19) a qual nos mostra efetivamente como esse contexto de luta e (re)existências vem se construindo no Piauí, trazendo informações importantes como a realização de 04 edições do Grito do Semiárido, sendo que atualmente essa manifestação/mobilização já se encontra em sua

²⁴ Com a crescente financeirização do agronegócio no Matopiba, as terras comunitárias tradicionais estão sendo alvo de grileiros e investidores transnacionais, levando a violações de direitos humanos, destruição ecológica e expansão das fronteiras de commodities (EJATLAS, 2020)

²⁵ Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br>

²⁶ O Grito do Semiárido Piauiense – luta popular de agricultores e agricultoras familiares e entidades sociais do Piauí – surgiu no ano de 2011 com a iniciativa da Diocese de São Raimundo Nonato e do Fórum Piauiense de Convivência com Semiárido (FPCSA) de convocar as representações das paróquias e dos setores pastorais, serviços, movimentos sociais, organizações não governamentais e organismos da Diocese de São Raimundo Nonato para discutir as consequências da seca na região. Hoje, o Grito do Semiárido Piauiense configura-se em outra direção, na expectativa de desencadear uma agenda de esclarecimentos e providências relativas aos direitos das comunidades à terra e à água. (CPT/Piauí, 2017).

7ª Edição, realizada em 22 de setembro de 2017, no município de São Raimundo Nonato – PI, com o tema: *Políticas públicas para o semiárido e a intervenção da mineração*.

Quadro 19: Cronologia (principais eventos) da luta contra instalação de empresas de mineração e carvoeira no Território da Serra da Capivara.

ANO	PRINCIPAIS EVENTOS
2005	- Criado o Corredor Ecológico ²⁷ entre os Parques Nacionais da Serra da Capivara e da Serra das Confusões - Comunidade Quilombola Lagoas é certificada pela Fundação Palmares; - Criada a Associação representativa das famílias do Território do Quilombo Lagoas.
2009	- IBAMA informa que a mineradora São Camilo não possui licença para exploração no Morro do Mel. - Retomado o processo de regularização fundiário do Território Quilombo Lagoas.
2011	- Início da organização do Grito do Semiárido (maio de 2011) - I Grito do Semiárido , realizado no município São Raimundo Nonato (outubro de 2011) - Relatadas ofensivas da mineradora São Camilo contra as comunidades do entorno do Morro do Mel (28/11/11)
2012	- II Grito do Semiárido , realizado no município de Picos.
2013	- III Grito do Semiárido , realizado no município São Raimundo Nonato. - Entidades organizadoras enviam ofício à Promotoria Regional Ambiental ²⁸ de São Raimundo Nonato solicitando participação do órgão no IV Grito do Semiárido (08/09/14). - Visita às comunidades Nascimento, Gameleira, Pé do Morro e Lagoa do Meio, no entorno do Morro do Mel, constata que já foram realizadas pesquisas mineralógicas pela mineradora São Camilo, e atividades de lavras estão prestes a serem iniciadas (16/09/14).
2014	- Visita às comunidades do Quilombo Lagoas (Angical, Lagoa do Amaro e Tobões, em Fartura-PI; Lagoa Nova, Lagoa das Flores, Caraíbas, Lagoa Nova, em Várzea Branca) constata irregularidades nos processos de desmatamento e queimada de matas nativas (17/09/14) - IV Grito do Semiárido (16 e 17/10/14) - Criada a Associação Cultural do Quilombo Lagoas (16/11/14) - Lançado o documentário O Semiárido Grita! (22/12/14)

Fonte: adaptado de Fiocruz, 2015, grifo nosso.

O Território da Cidadania Serra Da Capivara - PI é composto por 18 municípios: Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fartura do Piauí, Guaribas, João Costa, Jurema, Lagoa do Barro do Piauí, São Braz do Piauí, São João do Piauí, São Lourenço do Piauí, São Raimundo Nonato e Várzea Branca, conforme mostra a figura 10:

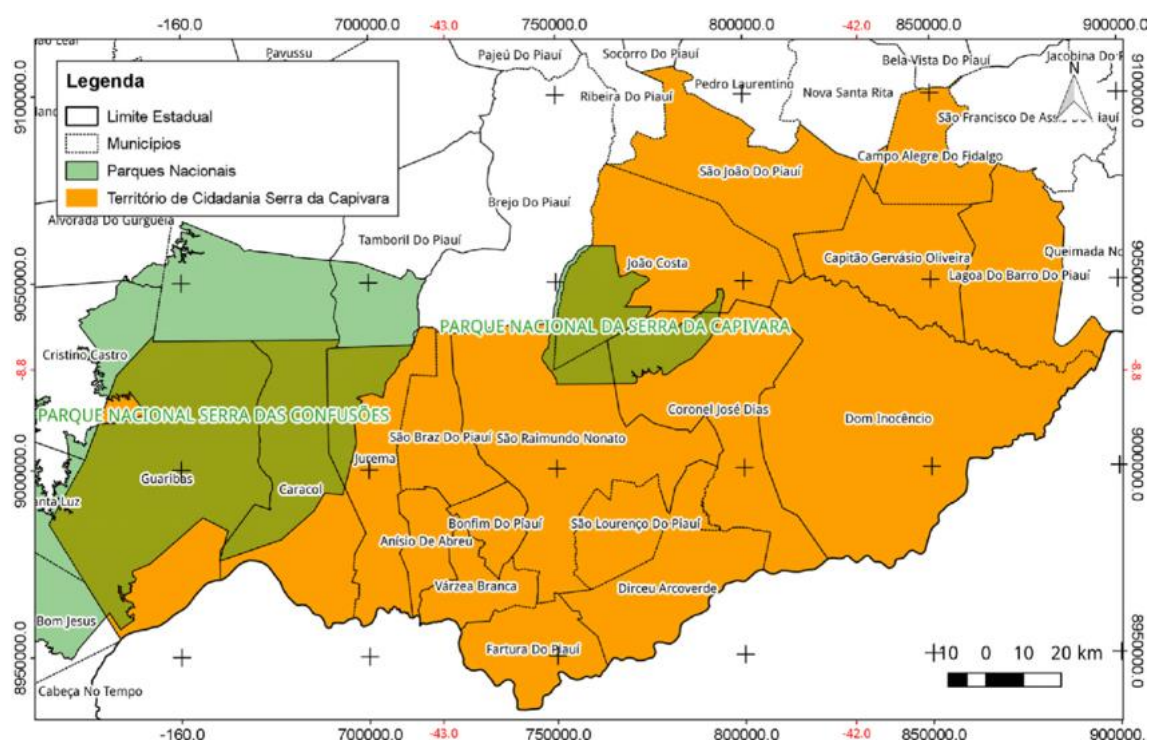
Figura 2: Mapa do Território da Serra da Capivara marcado a verde os Parques da Serra da Capivara e Parque Nacional da Serra das Confusões (elaborado por M. Jaffe).

²⁷ O **Corredor Ecológico Capivara-Confusões** foi criado pela ex-ministra do Meio Ambiente **Marina Silva** em março de 2005. São 412 mil hectares unindo as porções de Caatinga que ligam os parques nacionais da Serra da Capivara (Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco, com 130 mil hectares) e da Serra das Confusões (a maior reserva de Caatinga do planeta, com 825 mil hectares). O **Corredor Ecológico** equivale a mais de 400 mil campos de futebol e deveria ser uma espécie de “**estrada verde**” entre as duas unidades de conservação, ajudando a recuperar e preservar o ambiente natural da região e facilitando a dispersão de vegetais e a circulação de animais de diferentes espécies. A área engloba terras dos municípios piauienses de Caracol, Jurema, Guaribas, Anísio de Abreu, Bonfim, São Raimundo Nonato, São Braz, Tamboril, Canto do Buriti e Brejo do Piauí.

Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2016/09/22/trabalho-analogo-a-escravidao-desmatamento-insustentavel-e-caca-a-animais-em-extincao-o-caos-na-caatinga-do-piaui/>

²⁸ Ao final da audiência pública realizada por ocasião do IV Grito do Semiárido, o promotor regional ambiental de São Raimundo Nonato, Vando da Silva Marques, afirmou que iria elaborar um relatório sobre as atividades de mineração e produção de carvão e, uma vez cientes dos fatos, instaurar investigação sobre as irregularidades denunciadas pelos movimentos. A Promotoria Regional Ambiental vai instaurar investigação até para conseguir intermediar essas ações com os interesses das comunidades locais e tomar as medidas cabíveis, declarou.

Em decorrência da sua participação na audiência pública realizada durante o IV Grito do Semiárido, Vando abriu um inquérito Civil Público no dia 09 de dezembro de 2014 com o fim de apurar possíveis danos ambientais relativos a diferentes atividades de mineração na região da grande São Raimundo Nonato, a saber:1) atividade da empresa VALE no Município de Capitão Gervásio Oliveira-PI, com extração de madeiras e queimadas em mata virgem situada dentro do Território Quilombola Lagoas;2) atividade de pesquisa e lavra para extração de ferro e manganês no entorno da localidade Lagoa do Mel, no Município de São Raimundo Nonato, por parte da empresa SÃO CAMILO LTDA (CNPJ n.º 08.397.132/0001-00);B3) atividades de extração de minérios pela empresa GALVANI, no Município de Guaribas, na fronteira entre o Estado do Piauí e o Estado da Bahia, com consequências nocivas aos moradores do entorno;B4) pesquisa e extração de minerais na área do Corredor Ecológico existentes entre os Parques Nacionais Serra da Capivara e Serra das Confusões.



Fonte: Abreu et al. (2020, p. 23)

O mapa do Território da Serra da Capivara, apresentado na figura 10, ajuda-nos a compreender o contexto dos municípios em meio ao Parque Nacional da Serra da Capivara e Parque Nacional da Serra das Confusões, a fim de visualizarmos com exatidão os impactos socioambientais, ora descritos nos parágrafos anteriores, a partir dos textos publicados tanto no Atas Justiça Ambiental quanto no Mapa de Conflitos: Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil e, assim, problematizar os possíveis silenciamentos impostos acerca dessa problemática em relação ao Currículo do Piauí no tocante à discussão dos impactos ambientais a nível regional.

Conforme anunciamos anteriormente, traremos agora informações gerais sobre os 05 demais impactos ambientais, descritos no **Mapa de Conflitos: Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil**, a título de informação e conhecimento, sistematizados a seguir:

Quadro 20: Recorte de Impactos Socioambientais no Piauí.

NOME/ MUNICÍPIO/UF	POPULAÇÕES	ATIVIDADES GERADORAS DO CONFLITO/ DANOS À SAÚDE	IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS
²⁹ PI - Agricultores familiares têm suas terras ameaçadas por avanço de mineradora Curral Novo do Piauí (PI)	Agricultores familiares	Mineração, garimpo e siderurgia - Piora na qualidade de vida, Violência.ameaça	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Assoreamento de recurso hídrico, Contaminação ou intoxicação por substâncias nocivas, Desmatamento e/ou queimada, Poluição atmosférica, Poluição de recurso hídrico, Poluição do solo, Poluição sonora
PI - Erro de cálculo colocou projeto de assentamento rural em risco. Floriano (PI)	Agricultores familiares, Quilombolas	Agroindústria, Atuação de entidades governamentais, Carvoarias, Monoculturas - Desnutrição, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência – ameaça	Desmatamento e/ou queimada, Erosão do solo, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional

PI - Indústria de Papel e Celulose chega ao vale do Parnaíba, promovendo o plantio intensivo do eucalipto, deslocando comunidades tradicionais e ampliando a escassez de água do semiárido para o perímetro do deserto verde na área de transição da Caatinga para o Cerrado e a Amazônia. Teresina (PI)	Agricultores familiares, Caiçaras, Pescadores artesanais, Quebradeiras de coco, Quilombolas, Ribeirinhos	Agroindústria, Indústria química e petroquímica, Madeireiras, Mineração, garimpo e siderurgia, Monoculturas. - Doenças não transmissíveis ou crônicas, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência - ameaça, Violência - coação física	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Assoreamento de recurso hídrico, Desmatamento e/ou queimada, Erosão do solo, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Invasão / dano a área protegida ou unidade de conservação
PI - Região de chapadões no extremo-sul do Piauí, patrimônio singular de importância mundial arqueológica e pela transição entre áreas ricas dos biomas Caatinga e Cerrado, é ameaçada por projetos de expansão agrícola e mineração, e até o momento não obtiveram o cuidado merecido das instâncias governamentais Redenção do Gurgueia (PI)	Agricultores familiares, Quilombolas, Trabalhadores rurais assalariados	Madeireiras, Mineração, garimpo e siderurgia, Pecuária - Desnutrição, Falta de atendimento médico, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência - coação física	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Assoreamento de recurso hídrico, Desmatamento e/ou queimada, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Invasão / dano a área protegida ou unidade de conservação
PI - Região do Alto Parnaíba, área de transição entre Caatinga, Cerrado e Floresta Amazônica, é impactada pela atividade de companhia de Alimentos, que utiliza grandes áreas para a cultura da soja e usa carvão vegetal para processar os grãos. Uruçuí (PI)	Agricultores familiares, Moradores de aterros e/ou terrenos contaminados, Quebradeiras de coco, Ribeirinhos	Agrotóxicos, Barragens e hidrelétricas, Madeireiras, Monoculturas, Transgênicos. - Acidentes, Desnutrição, Doenças não transmissíveis ou crônicas, Insegurança alimentar, Piora na qualidade de vida, Violência - ameaça, Violência - coação física	Alteração no regime tradicional de uso e ocupação do território, Assoreamento de recurso hídrico, Desmatamento e/ou queimada, Erosão do solo, Falta / irregularidade na autorização ou licenciamento ambiental, Falta / irregularidade na demarcação de território tradicional, Poluição de recurso hídrico, Poluição do solo

FONTE: Elaborado pela autora (2023), com os dados disponíveis em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>

5ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: para a unidade temática Terra e universo (7º ano), foi proposto um objeto de conhecimento com temática regional, a citar: *Desertificação no Piauí*. No entanto, verifica-se que não houve a iniciativa de criação de uma habilidade específica que pudesse auxiliar e orientar a construção do conhecimento acerca desse conteúdo a partir de uma visão crítica da realidade, a qual tem se manifestado preocupante, conforme descrito por Valladares *et al.* (2020), no trabalho *Caracterização de solos no núcleo de desertificação de Gilbués, Piauí, Brasil, e sua relação com os processos de degradação*, e por Lisboa (2020), no trabalho *DINÂMICA DA COBERTURA FLORESTAL E DA DESERTIFICAÇÃO NA REGIÃO DE GILBUÉS-PI, POR MEIO DE IMAGENS DE SATÉLITE*. Ambos os trabalhos trazem informações e reflexões importantes para compreensão em relação ao avanço do processo de desertificação no estado, apontando preocupações ao tempo em que oferecem à sociedade, com suas escritas, referencial teórico de alto nível para uma melhor compreensão da problemática em questão. De acordo com Macambira & Monteiro (2019, *apud* Valladares *et al.* p. 116, 2020, grifo nosso),

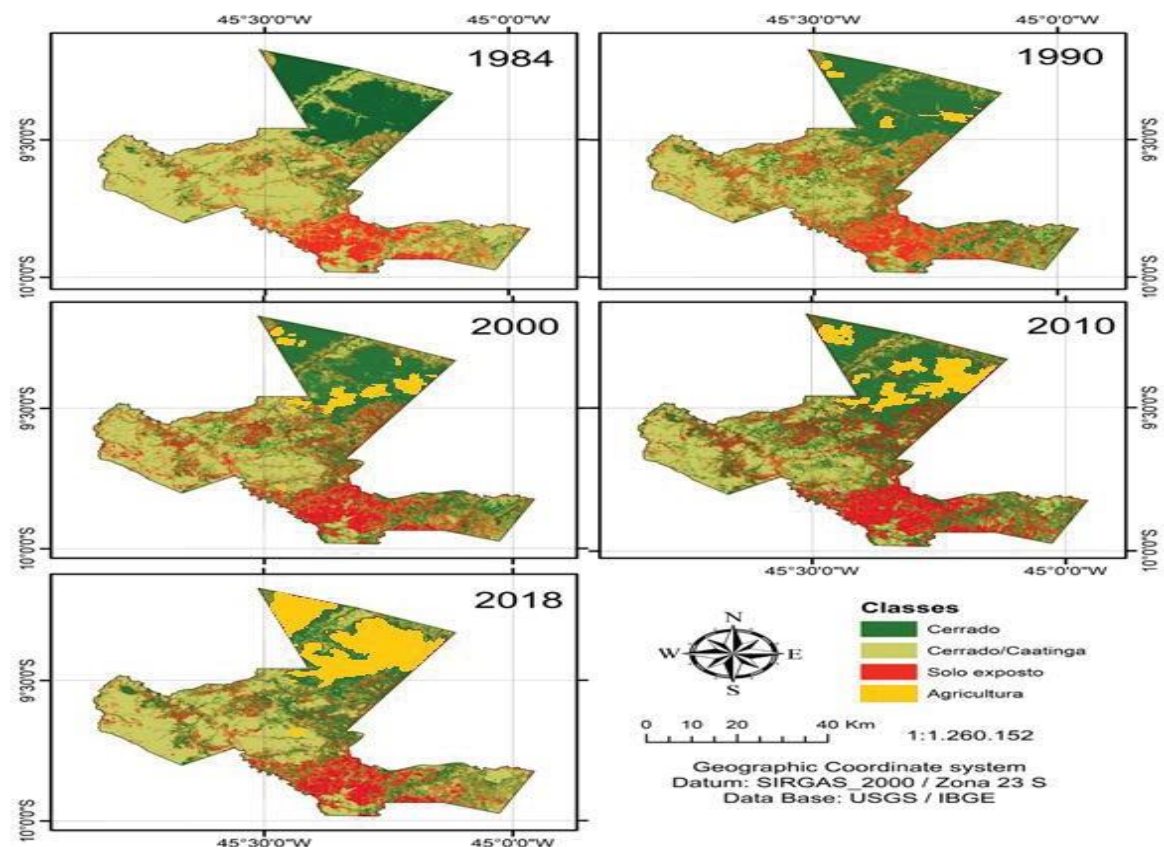
No nordeste brasileiro foram delimitados quatro núcleos de desertificação pelo Ministério do Meio Ambiente: Gilbués (PI), Irauçuba (CE), Seridó (PB) e Cabrobó (PE) (Santana, 2007). No estado do Piauí está localizado **o núcleo de Gilbués, sendo o de maior área contínua desertificada no país**, atingindo direta ou indiretamente 15 municípios ao todo.

Oliveira *et al.* (2011, *apud* Lisboa, 2020, p. 16) argumenta que Gilbués “é conhecido mundialmente pela intensa degradação ambiental, sendo considerado pelas organizações

nacionais e internacionais, a maior em processo de desertificação do país, chamando atenção, além da extensão, o acelerado nível de degradação”.

Dado esse contexto, Lisboa (2020) produziu um panorama desse processo de degradação³⁰ em forma de mapas, os quais podemos considerar que são autoexplicativos pela nitidez, mostrando a dinâmica com que os processos de desertificação vêm impactando a região no período de 1989 a 2018, conforme apresenta a figura 3:

Figura 3: Mapa de uso e ocupação do solo referente aos anos de 1984, 1990, 2000, 2010 e 2018.



Fonte: Lisboa (2020, p. 47)

A problemática envolvendo o acelerado processo de desertificação no Núcleo Gilbués, configura-se na nossa análise como uma potente possibilidade de brecha decolonial da qual falaremos melhor na próxima seção.

6ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: Na unidade temática Matéria e energia (8º ano), foi criado objeto de conhecimento **Usinas solares e eólicas no Piauí**. Embora grande produtor de renováveis, dada a amplitude dos projetos, não discutiu os efeitos negativos, como a Bahia, ao propor a habilidade: “(EF08CI01BA) Comparar as fontes de energia renováveis e

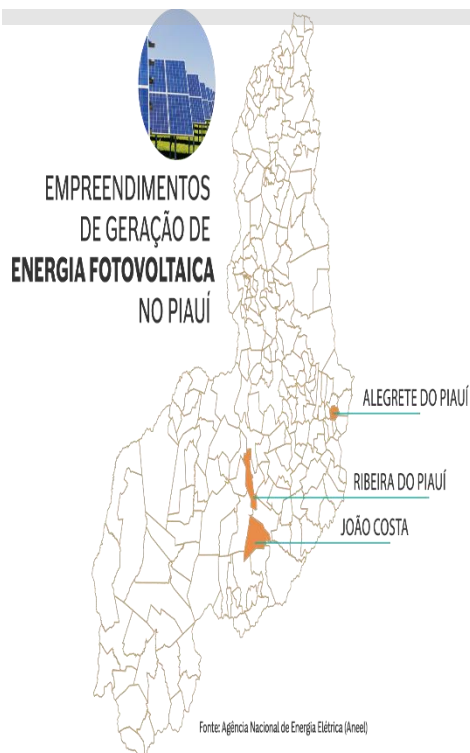
³⁰ De acordo com Lisboa (2020, p. 27), os processos de degradação no Núcleo Gilbués atingem uma área total de 7.759 km² distribuídos por 15 municípios piauienses: Gilbués, Barreiras do Piauí, Corrente, São Gonçalo do Gurgueia, Riacho Frio, Monte Alegre do Piauí, Bom Jesus do Piauí, Redenção do Gurgueia, Curimatá, Cristalândia, Parnaguá, Júlio Borges, Avelino Lopes, Morro Cabeça do Tempo e Sebastião Barros.

não renováveis, **destacando os pontos favoráveis e não favoráveis delas**, e argumentar sobre a importância ambiental do uso de fontes renováveis” (Bahia, 2020, p. 395-396, grifo nosso), algo importantíssimo de ser abordado, considerando, por exemplo, as possibilidades de impactos socioambientais envolvidos nesses empreendimentos.

A análise do contexto supracitado se dá, mais uma vez, devido à amplitude da temática no estado, visto que, até o ano de 2022, o Piauí figurava como o estado brasileiro com maior produção de energia solar (na modalidade de geração centralizada – usinas de grande porte), ocupando ainda a 3ª posição entre os maiores produtores de energia eólica no país, de acordo com dados da Associação Brasileira de Energia Eólica (ABEEólica). “No Piauí, há o **maior parque eólico da América do Sul**: o Parque Lagoa dos Ventos, localizado nos municípios de Lagoa do Barro do Piauí, Queimada Nova e Dom Inocêncio” (O estado do Piauí, 2022, grifo nosso).

De acordo com a Agência Nacional de Energia Elétrica - Aneel, o potencial energético do Piauí na produção de energias renováveis acontecem em 13 municípios, sendo 03 municípios com empreendimentos de geração de energia fotovoltaica e 10 municípios com empreendimentos de geração de energia eólica (O estado do Piauí, 2022), conforme mostram as figuras 4 e 5:

Figura 4: Empreendimentos de geração de energia fotovoltaica no Piauí



Fonte: Aneel apud O Estado do PIAUÍ (2022).

Figura 5: Empreendimentos de geração de energia eólica no Piauí



Fonte: Aneel apud O Estado do PIAUÍ (2022).

Diante do exposto, mais uma vez, fomos estimuladas/mobilizadas a ir em busca de um segundo olhar sobre a temática das energias renováveis e, dessa vez, fomos nos abastecer de conhecimento e entusiasmo na Proposta Curricular do Estado da Bahia que, assim, como o Piauí é também um estado com potencial de geração de energias renováveis, apresentando um destaque em capacidade instalada de geração de energia fotovoltaica e eólica.

7ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: Necessidade de promover fissuras no que está posto na unidade temática vida e evolução (8º ano), em relação ao silenciamento da questão de gênero e da abordagem na sexualidade apenas no viés biológico. O que vemos é um silêncio ensurdecedor em relação ao diálogo de gênero, orientação sexual e diversidade. Cenário este que já estava posto desde a gestação da BNCC, mesmo após a base ter recebido várias contribuições no sentido de discutir essas e outras questões dentro dessa temática.

Silva (2019), no trabalho intitulado *DISCURSO (I)LEGÍTIMO NA BNCC?: contribuições críticas investigativas sobre o documento*, que teve como objetivo compreender se a BNCC, ao apresentar os conteúdos curriculares das variadas disciplinas, assume um discurso ilegítimo que naturaliza relações de desigualdade social no contexto escolar. Evidencia que, durante a análise da 1ª versão³¹ e, em seguida, a análise da 3ª versão da BNCC, em relação à redação das competências gerais para a educação básica³², algo tinha acontecido, algo tinha sido silenciado. O silêncio se referia à supressão do termo gênero, “para que uma visão notadamente ideológica fosse predominante em um documento que norteia e dirige temas centrais que devem ser debatidos nas aulas em escolas brasileiras” (Silva, 2019, p. 39). Outro dado importante, apresentado na análise da BNCC, realizada por Silva, refere-se à identificação de que “a palavra gênero na versão do documento homologado é referenciada apenas no contexto de gêneros textuais e suas discussões”, indicando, ainda, que “o termo que antes aparecia, mesmo que de forma tímida na primeira versão, foi totalmente apagado da versão homologada e todas as argumentações que remetiam as suas concepções” (idem, p. 40).

No entanto, Silva é enfático em ressaltar que,

[...]a simples utilização do termo gênero ainda não é suficiente para explicitar as formas como se constrói em sociedade a dominação machista e conservadora, nem as razões que legitimam as diferenças entre o papel social de homens e mulheres, por exemplo, mas a supressão do termo caracteriza várias intenções, uma delas e a de se

³¹ É por meio do gênero que o sujeito se identifica. Ao fazer isso, a primeira versão da BNCC compreende que os papéis de gênero na sociedade precisam trazer uma igualdade, e que fazer uma reflexão na escola sobre esse assunto assume um caráter humanitário e inclusivo, superando pensamentos que geram preconceito e imposição de um padrão nas pessoas (Silva, 2019, p. 40)

³² As palavras utilizadas na construção da BNCC são essenciais para legitimar seu discurso. As competências gerais da educação básica trazidas pelo documento nos remetem a prerrogativas e finalidades que precisam ser trabalhadas em sala de aula com o intuito de atingir diversas habilidades (Silva, 2019, p. 39)

manter a ideia de que o que é marcado biologicamente no quesito sexo é o que apenas precisa ser levado em consideração pelo aluno, outra que essa perspectiva dos debates sobre gênero na escola não são de importância nenhuma, e consequentemente, **cria em um discurso público uma desigualdade** (Silva, 2019, p. 42-43, grifo nosso).

Outras discussões importantes trazidas por Silva (2019), referem-se as mais diversas justificativas apresentadas sobre a problemática em questão, visto que foram enviadas várias contribuições a BNCC, ainda no período de sua reformulação, para que questões como a de gênero e de orientação sexual fossem abordadas no documento. A entrevista que trata sobre essas justificativas, sinalizadas por Silva, foi publicada no portal De Olho nos Planos, um espaço de mobilização que tem buscado ampliar e pluralizar os debates acerca da importância da participação de todos (as) no monitoramento de Planos de Educação.

No âmbito do Piauí, mais especificamente com relação ao Currículo de Teresina, Guedes (2016), no trabalho *O DISCURSO SOBRE GÊNERO NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE TERESINA: Reinvenção do conservadorismo?*, já propunha reflexão sobre a problemática olhando para o contexto da aprovação, pela Câmara Municipal de Teresina – PI, do *Projeto de Lei 20/2016*, que proibia o debate sobre as questões de gênero, instituindo a proibição de livros, materiais didáticos ou qualquer outro meio contendo ideologia de gênero nos estabelecimentos de ensino da rede pública municipal de Teresina. No entanto, após fortes manifestações por parte de vários segmentos da sociedade, antes mesmo do projeto ser sancionado pelo prefeito, a Câmara se reuniu novamente e votou pelo arquivamento do referido projeto. Trazer esse registro fez parte de uma investigação preliminar no sentido de identificar e compreender algumas movimentações sobre o tema no estado.

Nessa busca por refletir sobre o silenciamento acerca da questão de gênero no Currículo do Piauí, silenciamento este que vem desde a BNCC, pesquisamos outros trabalhos que se debruçaram sobre essa e outras questões e ajudaram-nos a perceber o contexto que a temática está imersa. Partilharemos, a título de conhecimento e informação, algumas dessas fontes pesquisadas, descritas no quadro 21:

Quadro 21: Pesquisas sobre a questão de gênero na BNCC.

TÍTULO	AUTORES(AS) / ANO/ LOCAL DE PUBLICAÇÃO	OBJETIVOS	CONSIDERAÇÕES DOS(AS) AUTORES (AS)
O ESCUTAR DO SILÊNCIO – O QUE ESTÁ POR TRÁS DA MUDEZ DA BNCC SOBRE AS ESTRUTURAS DE GÊNERO	Carla Chagas Ramalho, José Jairo Vieira 2020 Revista Interfaces Científicas – Educação	Analisar o que o silêncio sobre a temática gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem a nos dizer	Confirmação da ausência da temática sobre a estrutura de gênero na sociedade na BNCC, mas confirmamos que este silêncio não significa um negligenciamento sobre o assunto, mas sim uma confirmação e apoio para a naturalização das estruturas atuais sobre as desigualdades de gênero. Confirmando como essas desigualdades baseiam e fortificam a nossa sociedade capitalista, que tem como propósito a exploração de uma classe ou grupo de pessoas sobre outras.
GÊNERO NA BNCC DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:	Lara Casarim Leite; Roney Polato de Castro; Anderson Ferrari	Construir o contexto de disputa e de tensionamentos em torno do conhecimento, tanto no que diz respeito às relações de gênero e sexualidade quanto à disciplina de	A partir das análises feitas, consideramos que as competências e habilidades do documento são ineficientes para promover o acolhimento e escuta dos/as jovens, caso

BUSCANDO BRECHAS PARA OUTROS CURRÍCULOS	2021 Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio - REnBio	Biologia; Pensar as possibilidades de brechas e de outros currículos a partir do que está prescrito para a disciplina de Biologia, considerando que o gênero é um organizador social e, portanto, presente nos conteúdos elencados.	trabalhadas fora de um contexto que abrange os aspectos acadêmicos e profissionais
GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	DIANA MELO SILVA – 2020- Anais do XIV Educon	Analisar como as temáticas de gênero e orientação sexual são tratadas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Descobriu-se que tanto na primeira como na segunda versão da BNCC as temáticas de gênero e orientação sexual são tratadas de forma explícita e de modo transversal. Já na terceira versão há uma exclusão de qualquer termo referente a gênero e orientação sexual. Por fim, conclui-se que a terceira versão da BNCC representa um retrocesso na abordagem das referidas temáticas.

Fonte: Ramalho & Vieira (2020); Leite *et al.* (2021); Silva (2020).

As pesquisas, partilhadas no quadro 21, trazem análises potentes e dados importantes acerca do silenciamento da questão de gênero e orientação sexual desde a BNCC, principalmente por se tratarem de pesquisas que se propuseram a um olhar crítico sobre a problemática, tendo como objetivos questões distintas que nesse quadro puderam se complementar, a saber: enquanto Ramalho & Vieira (2020) estavam empenhados em discutir o que o silêncio sobre a temática de gênero na BNCC tem a nos comunicar, Leite *et al.* (2021) contribuíam com o pensar de brechas e de outros currículos para a disciplina de biologia, olhando gênero enquanto marcador social.

Alguns dados alarmantes se referem aos altos índices de violência contra crianças e adolescentes no estado do Piauí, assim como os índices de feminicídios. Até 2022, o estado do Piauí liderava nos índices de violência sexual contra crianças e adolescentes no Nordeste, juntamente com o Maranhão, de acordo com a Rede de Observatórios da Segurança³³. Em relatório lançado oficialmente no dia 20 de abril de 2022, em Teresina, intitulado *RETRATOS DA VIOLÊNCIA: NOVOS DADOS DO MARANHÃO E PIAUÍ*³⁴, no período de agosto de 2021 a janeiro de 2022, foram registrados 75 eventos envolvendo *Feminicídio e violência contra mulher*, dos quais se destacam: Tentativa de Feminicídio/agressão física, Feminicídio, Violência sexual/estupro, Agressão verbal, Homicídio, Tortura, Cárcere privado); 53 casos de *Violência contra crianças e adolescentes*, dos quais se destacam: Violência sexual e estupro,

³³ A Rede de Observatórios da Segurança chegou ao Maranhão e ao Piauí em agosto de 2021. Um movimento que aconteceu graças aos nossos parceiros nesses dois estados: a Rede de Estudos Periféricos, ligada à Universidade Federal do Maranhão - UFMA e o Instituto Federal do Maranhão - IFMA, que conta com pesquisadores periféricos, e o Núcleo de Pesquisas sobre Crianças, Adolescentes e Jovens, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, uma iniciativa que já tem uma trajetória de 20 anos. Seis meses depois, o primeiro resultado do monitoramento: registramos um evento violento a cada três horas nesses estados (Rede de Observatórios da Segurança, 2022, p. 3).

³⁴ Este boletim reúne as informações coletadas pelos nossos pesquisadores em seis meses de análise diária das informações produzidas por jornais, sites de notícias, grupos de WhatsApp, contas do Twitter e a sistematização dessas informações em um banco de dados. Essa base é posteriormente confirmada e criticada por outros membros da equipe, que também produzem as tabelas que serão apresentadas aqui. Os dados da Rede de Observatórios fomentam o debate sobre novas formas de se fazer segurança pública (Rede de Observatórios da Segurança, 2022, p.3).

Homicídio, Agressão física, Abandono, Trabalho infantil, Tortura, Tentativa de homicídio, Ameaça/coação, Negligência. De acordo com o relatório, os eventos supracitados “são sintomas que despontam no monitoramento da Rede de Observatórios” (Rede de Observatórios da Segurança, 2022, p. 9), destacando ainda que “Feminicídio e violência contra a mulher é o terceiro indicador mais monitorado” (idem, p. 9). Assim, “tanto no Maranhão como no Piauí, uma mulher foi vítima de violência a cada 72h” (idem, p.9). Sendo que “Feminicídios e tentativas de feminicídios correspondem a 69% das violências cometidas contra as mulheres”, aponta o relatório (idem, p. 9).

No relatório, “o estado do Piauí também se destaca no número de violência contra crianças e adolescentes. São 53 casos contra 27 no Maranhão. Quando olhamos para os dois estados, mais da metade das vítimas são meninas e o crime mais recorrente é o estupro (45%)” (Rede de Observatórios da Segurança, 2022, p. 9).

O relatório traz à tona outro dado relevante para essa discussão no tocante aos casos de violência envolvendo a população LGBTQIA+, denunciando que “são poucos os registros de violência contra a população LGBTQIA+ nos dois estados. O que pode refletir uma falta de interesse na imprensa local e das instituições de segurança pública” (Rede de Observatórios da Segurança, 2022, p.10).

8ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: Em relação aos 03 objetos de conhecimento da unidade temática terra e universo (8º ano): Sistema Sol; Terra e Lua; Clima, o Currículo do Piauí promoveu ínfimas inferências. Por esse motivo, realizamos uma pesquisa no Currículo do Estado do Ceará para averiguar qual estratégia teria sido adotada em relação a essa unidade, visto às ínfimas inferências realizadas no Currículo do Piauí, e verificamos alguns aspectos, que merecem destaque, nas Orientações Curriculares do Componente Curricular Ciências (para o ensino fundamental - anos finais) no Currículo do Ceará, no qual é disposto, enquanto estratégia de sistematização, a seguinte sequência: *ano, unidades temáticas, objetos de conhecimento, objetos específicos, habilidades, relação dentro do próprio componente, relação entre componentes, competências específicas* (Ceará, 2019, p. 491, grifo nosso).

Nessa sistematização, observa-se inovações, como a **criação dos objetos específicos** que trazem um nível de profundidade em relação aos objetos de conhecimento já existentes³⁵,

³⁵ Dando a entender que se de fato a proposta é detalhar o objeto determinado pela BNCC, que este detalhamento venha de forma específica conforme a estratégia adotada com a criação dos objetos específicos. Nesse aspecto, no caso do Piauí o detalhamento do objeto existente ficou junto com o mesmo, dando uma ideia dúbia, gerando a dúvida se, realmente, tratava-se de objeto novo ou não (somente após leitura minuciosa vinha a confirmação que se tratava apenas de detalhamento);

bem como dos itens **relação dentro do próprio componente e relação entre componentes** que reforçam a materialização em termos curriculares de proposta de interdisciplinaridade na prática, apresentando de maneira objetiva com quais habilidades aquela habilidade em questão pode relacionar-se, quer seja com alguma do próprio ou de outro componente curricular.

Em relação à unidade temática, terra e universo (8º ano), o Currículo do Ceará, traz uma proposta interessante, mantendo a redação (na íntegra) das habilidades determinadas na BNCC e criando 01 objeto específico para cada habilidade, todos em diálogo com os objetos de conhecimento: *Sistema Sol; Terra e Lua; Clima*, conforme descritos abaixo:

Quadro 22: Demonstração da sistematização das habilidades e objetivos específicos (Currículo do Ceará)

HABILIDADE	OBJETO ESPECÍFICO
(EF08CI12)	Sistema Solar; A terra e a Lua. Movimentos da Lua relativos à Terra – fases da Lua. Modelo descritivo dos movimentos do sistema Sol, Terra e Lua. Eclipses solar e lunar
(EF08CI13)	Movimento de rotação e a influência da inclinação da Terra nas diferentes intensidades de iluminação solar. Sucessão dia/noite e sombra como medida do tempo. Influência do ciclo dia/ noite nos animais. Translação da Terra em torno do Sol. Translação da Terra e as estações do ano e variações climáticas. Precessão da Terra;
(EF08CI14)	Relação entre a posição geográfica e características climáticas das diferentes regiões do globo. Zonas climáticas da Terra e Formação de biomas. Relação entre a posição geográfica do nordeste brasileiro com ocorrência de estiagens e as adaptações da fauna e flora da região.
(EF08CI15)	Métodos adotados pelos profetas da chuva. Variáveis utilizadas na previsão do tempo. Métodos e equipamentos utilizados na previsão do tempo. Aplicações práticas na previsão do tempo na vida cotidiana. Impactos das tecnologias de previsão de período de seca na região semiárida nordestina.
(EF08CI16)	Efeito das ações antrópicas sobre as mudanças climáticas. Estratégias de minimização dos efeitos da ação antrópica sobre as mudanças climáticas. Influência das queimadas, desmatamento e outras práticas agrícolas comuns no semiárido nordestino sobre as mudanças climáticas.

Fonte: Ceará (2019, p. 492)

O destaque ocorre devido à observação de que a proposta de sistematização, da maneira que foi pensada, proporciona maiores possibilidades de diálogo dentro do componente e entre os demais componentes curriculares. Surpreendentemente, após observarmos as questões de modificações na unidade temática, deparamo-nos com uma sinalização importante dos saberes tradicionais, trazidos a partir da proposição do objeto específico, que traz os:

Métodos adotados pelos profetas da chuva. Variáveis utilizadas na previsão do tempo. Métodos e equipamentos utilizados na previsão do tempo. Aplicações práticas na previsão do tempo na vida cotidiana. Impactos das tecnologias de previsão de período de seca na região semiárida nordestina (Ceará, 2019, p. 492, grifo nosso).

Perceber essa possibilidade de diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico dentro do componente curricular Ciências, foi uma experiência bastante motivadora, embora reconheçamos que não é somente o fato de citar esses conhecimentos que iremos promover brechas decoloniais, mas sim a maneira com que estão inseridos na proposta e qual a sua intencionalidade, se de fato é de provocar fissuras, conforme indica Walsh (2016).

9ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: na unidade temática vida e evolução (9º ano), verificamos objeto de conhecimento com temática regional, a saber: *Unidades de Conservação: Parque Nacional de Sete Cidades, Estação Ecológica Uruçuí-Uma, dentre outras*. Sem, no entanto, propor habilidade regional para estruturar a reflexão em torno das reservas localizadas no estado, nem tampouco foi proposto modificação com acréscimo de redação nas habilidades existentes. A *Estação Ecológica Uruçuí-Uma*, dada sua localização,

que “abrange os municípios de Bom Jesus, Santa Filomena, Baixa Grande do Ribeiro, totalizando uma área de 135.122,29 hectares de Cerrado”, está imersa na região de acelerado avanço do agronegócio, conhecido como cinturão agrícola do Piauí, com predomínio do plantio de soja e milho, conforme demonstra a figura 6:

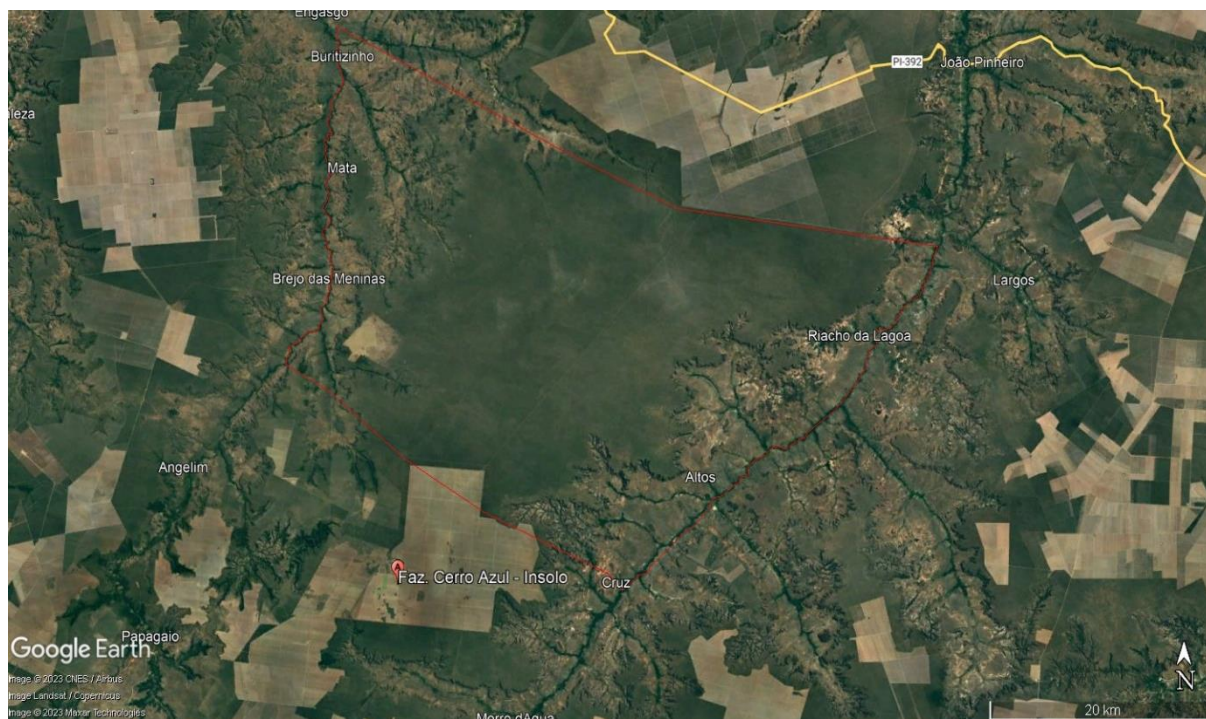
Figura 6: Mapa da Unidade de Conservação Estação Ecológica Uruçuí - UNA



Fonte: Google Earth, 2023.

No mapa da Estação Ecológica Uruçuí – UNA, é possível identificar o contexto geográfico em que a mesma está inserida, região do cinturão agrícola no estado do Piauí, com várias fazendas fazendo limite com sua área, é possível, inclusive, observar um avanço de plantação na área delimitada pelo mapa como sendo pertencente à unidade de conservação, ao tempo em que observamos que na outra extremidade o limite é mantido. Pesquisamos informações sobre a Fazenda Cerro Azul – Insolo, uma das fazendas que faz parte do grupo Insolo (identificamos aos menos 03 nessa região: Cerro Azul – Insolo; Ipê e Fortaleza) localizada nas proximidades (conforme figura 7):

Figura 7: Mapa da localização da Fazenda Cerro Azul – Insolo.



Fonte: Google Earth, 2023.

Para tanto, pudemos observar, com a apresentação em relação a Fazenda Cerro Azul – Insolo, como os grandes projetos agrícolas têm se apresentado para o mercado.

A unidade de produção localizada no sul do município de Baixa Grande do Ribeiro estado do Piauí possui topografia plana, solos com textura argilosa, bom regime de chuvas e **proximidade das mineradoras de calcário**. Tem atualmente uma **área total cultivada de 16.446 ha produzindo soja e milho** e também potencial para o plantio de algodão. Está localizada a 912 km da capital do estado do Piauí e a 1.105 km do porto de Ponta da Madeira, no estado do Maranhão. Situa-se a **70 km da cidade de Santa Filomena**, estado do Piauí, a 300 km de Balsas - MA via rodovia MA 006 e a **80 km da cidade de Gilbués**, estado do Piauí, que é rota de acesso para a cidade de Teresina e para os demais centros consumidores do Nordeste através da rodovia estadual pavimentada PI 324 (Insolo Agroindustrial, 2023, grifo nosso)

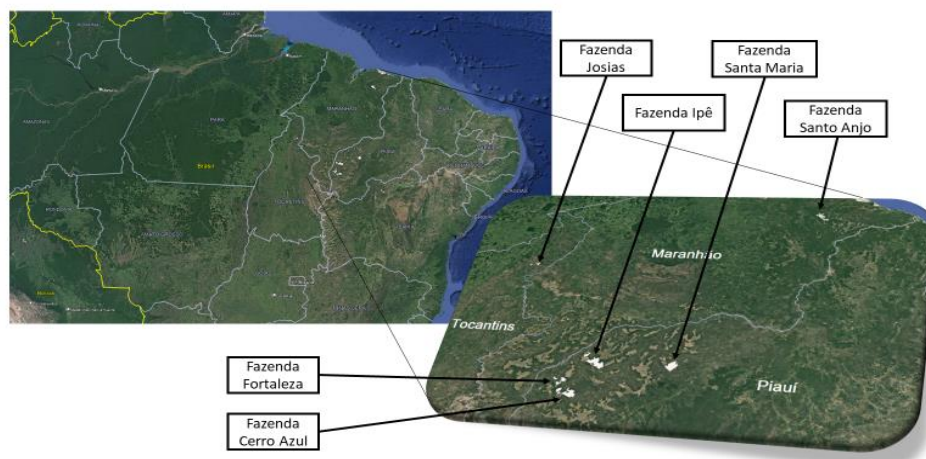
Os dados apresentados pela empresa Insolo Agroindustrial³⁶ (com atuação na zona de Cerrado conhecida como MAPITO³⁷) dão conta da forte atuação do grupo na região (conforme demonstrado na figura 8), na área do agronegócio, assim como a sinalização para a proximidade com mineradoras de calcário, utilizado pelas grandes fazendas no processo de correção de solo,

³⁶ Somos uma empresa brasileira do agronegócio constituída em 2008, tendo entre nossos fundadores e administradores, pessoas com mais de 20 anos de experiência no setor agrícola. Nosso plano de negócios prevê um crescimento acelerado, voltado para a produção de grãos e de expansão na cultura do algodão. **Somos hoje um dos maiores grupos de produção agrícola no estado do Piauí, com mais de 67 mil ha cultivados** na safra 2014/15. Nossas unidades estão estrategicamente localizadas na região dos cerrados Piauienses (Insolo Agroindustrial, 2023, grifo nosso).

³⁷ Formada pelo sul do Estado do Maranhão; nordeste do Estado do Tocantins; e sudoeste do Estado do Piauí, estado no qual a Insolo detém a totalidade de seus investimentos. A concentração dos nossos ativos nesta região deve-se, entre outros fatores, ao bom nível de produtividade; à topografia plana e ao regime de chuvas favoráveis; **à disponibilidade de grandes áreas a serem desenvolvidas**; à boa infra-estrutura logística em relação aos estados do Centro Oeste, além de **grandes projetos de investimento na região a médio e longo prazo** (Insolo Agroindustrial, 2023, grifo nosso).

uma clara referência ao polo gessífero de Araripina – PE. A área cultivada também chama atenção, principalmente se tomarmos como referência que essa área se refere a apenas uma Fazenda que atua no contexto geográfico da Estação Ecológica Uruçuí – UMA.

Figura 8: Região de atuação do Grupo Insolo



Fonte: Insolo Agroindustrial, 2023
Disponível em: <http://www.insolo.com.br/regiao-de-atuacao.html>

10ª Brecha Decolonial Curricular do Piauí: No objeto de conhecimento *Astronomia e Cultura* (unidade temática matéria e energia – 9º ano), aliado à habilidade (EF09CI15), perdeu-se uma grande oportunidade de propor um recorte para as experiências de conhecimento/saberes tradicionais vivenciados historicamente no Piauí, propondo uma habilidade com temática regional, como fez o Currículo do Ceará, o qual propõe o objetivo específico: “Leituras do céu-constelações e sua relação com localização espacial e formação de calendários (agrícola, maias, indígenas, do pescado-defeso)” (Ceará, 2019, p. 494), pois, de acordo com Santilli (citado por Calderoni & Nascimento, 2012, p. 307), “conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, estes incluem suas relações com o território, entre outras; também incluem técnicas de manejo de recursos naturais”.

Considerando os saberes tradicionais, com recorte para os saberes tradicionais indígenas, por exemplo, é importante resgatar a memória de que embora o estado do Piauí, enquanto unidade federativa, não registre em documentos oficiais a presença indígena no estado, vale registrar como essa narrativa foi constituída, pois, de acordo com Machado (*apud*, Silva & Macêdo, 2020, p.52), no Piauí:

[...] o extermínio dos povos indígenas ocorreu em três momentos. O primeiro corresponde às primeiras décadas do século XVII, caracterizada pelos conflitos entre os povos indígenas e os “primeiros proprietários” de terras da região. O segundo momento compreende as últimas décadas do século XVII e as primeiras do século

XVIII, marcadas pelos embates entre os indígenas e os sesmeiros. Por fim, o terceiro momento inicia-se nas últimas décadas do século XVIII e estende-se até o início do século XIX, caracterizada pelos embates entre os povos indígenas com os descendentes dos “primeiros proprietários” de terras e dos sesmeiros que habitavam a região reconhecida como sendo do estado do Piauí.

Nesse sentido, cabe pontuar questões importantes sobre a vivência dos indígenas no Piauí, retratados na tese de Oliveira (2012), intitulada *O POVOAMENTO COLONIAL DO SUDESTE DO PIAUÍ: INDÍGENAS E COLONIZADORES, CONFLITOS E RESISTÊNCIA*, onde a autora argumenta que “durante muito tempo, os estudos sobre os povos indígenas que habitaram o Nordeste brasileiro privilegiaram somente os que viveram ao litoral, à época da colonização” (Oliveira, 2012, p. 11). No entanto, sabe-se que “na área do Parque Nacional Serra da Capivara, podem ser destacados os sítios Aldeia da Queimada Nova, Barreirinho, Cana Brava e São Brás, que podem ter sido aldeias utilizadas pelos grupos indígenas no período colonial” (idem, p. 48). Assim, de acordo com os registros, nota-se que “os povos indígenas do Sudeste do Piauí foram citados em alguns relatos de cronistas e viajantes dos séculos XVIII e XIX” (idem, p. 53) e “os relatos e os documentos que fazem referência à região mencionam os Acoroá, Acumê, Amoipira, Araiê, Coripó, Gueguê, Jaicó, Kamakã, Okren, Prassaniú, Tapacua, Tamanquim, Xerente, Xikriabá, além dos Pimenteiras, grupo mais citado na documentação” (idem, p. 53).

Diante desse contexto e pesquisando sobre os saberes tradicionais constituídos historicamente no estado do Piauí, sobretudo pelos povos indígenas, conhecemos a tese de Romulo José Fontenele de Oliveira, publicada recentemente, intitulada *Saberes e práticas da formação e atuação de educadores do Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí, Brasil (1970-2019)*, que, no item *Colonização e Fazendas: Mito da Extinção dos Índios no Piauí e seus Saberes*, retrata um contexto histórico necessário, argumentando ser “interessante considerar que a história do Brasil registra como primeiros habitantes os povos indígenas. No Piauí, as pesquisas realizadas na região da Serra da Capivara mostraram que aqui **já havia índios pré-históricos**” (Oliveira, 2021, p. 229, grifo nosso). Inferindo ainda que “até o século XIX aqui viveram povos indígenas subjugados e mortos no contato com colonizadores, fazendeiros e seus descendentes, que ocuparam as terras nativas por meio de lutas e massacres que geraram o ‘mito da extinção dos índios do Piauí’” (idem, p. 230), situação esta que estabeleceu que todos (as) indígenas tinham sido exterminados (as) nos massacres. No entanto, é importante registrar que “os índios sobreviveram escondidos no Piauí, e depois não foram reconhecidos, fato significativo para entender a ausência de aldeias e demarcação de reservas indígenas no Estado” (idem, p. 230).

Dado o cenário de silenciamento em relação à história, memória, vivência e aos saberes dos povos indígenas no Piauí, registramos que somente em 27 de agosto de 2020, através da Lei Nº 7.389, o estado do Piauí reconhece formal e expressamente a existência de povos indígenas nos limites territoriais do Estado do Piauí. Meses depois, no dia 19 de abril de 2021, o Instituto de Terras do Piauí – INTERPI, após “processo de arrecadação das terras públicas na região da Queimada Nova, onde fica localizado o território da comunidade indígena Kariri, a 560km de Teresina” (Piauí, 2021), concede à comunidade indígena Kariri “a titulação coletiva de 2.114,6769 hectares de terra, tornando-se a primeira do estado a ter seu território demarcado”.

Figura 9: Momento de Entrega da Titulação do Território Indígena Kariri de Serra Grande.



Fonte: Governo do Piauí (2021)

Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/comunidade-kariri-recebe-primeiro-titulo-de-terras-indigenas-no-piaui/>

Figura 10: Comunidade Indígena Kariri de Serra Grande reunida na entrega da titulação



Fonte: Governo do Piauí (2021)

Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/comunidade-kariri-recebe-primeiro-titulo-de-terras-indigenas-no-piaui/>

De acordo com o até então diretor do INTERPI, Chico Lucas, “Entregamos o primeiro título de terras indígenas do Piauí, comunidade chefiada pela cacique Maria Francisca, que foi símbolo de luta para esse acontecimento. Nesse momento, a gente repara minimamente a grave violência praticada contra o povo indígena” (idem, 2021). Comunidade indígena liderada por uma mulher indígena, Maria Francisca, “explica que na comunidade Kariri residem cerca de 32 famílias, eram aproximadamente 200 pessoas esperando pelo dia em que receberiam as placas de demarcação do território” (idem, 2021).

6. INFERÊNCIAS FINAIS

A presente tese foi guiada pelo desígnio de compreender os legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais, a partir da proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020) para o ensino de ciências. Desígnio este que se desdobrou em 03 caminhos específicos a trilhar: a) Evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí; b) Identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências; c) Analisar os legados coloniais e propor possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas), a partir do Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências.

Inicialmente, buscamos nos organizar, enquanto estratégia teórico-metodológica, com base na realização da revisão de literatura, para vislumbrarmos os campos de pesquisa em que estávamos adentrando. Nesse entremeio, surgem quatro conceitos centrais (Currículo, Saberes Tradicionais, Conhecimentos Tradicionais, Interculturalidade) que se transformaram em descritores, a partir dos quais realizamos uma intensa busca por trabalhos (dissertações e teses) no Banco de dados da Capes. Lembrar essa etapa é antes de mais nada fazer justiça, não só com esse exercício exaustivo de busca dos trabalhos, mas também em respeito às autoras e aos autores que vieram antes de nós e construíram pesquisas tão instigantes e propositivas como as que tivemos contato nessa experiência.

A revisão de literatura, realizada a partir dos 04 descritores de referência: Currículos; Conhecimentos Tradicionais; Saberes Tradicionais; Interculturalidade, reuniu o quantitativo de 235 trabalhos, sendo 165 dissertações e 70 teses, no recorte temporal de 10 anos e tendo filtros centrais ligados à área de educação, embora não tenhamos identificado trabalhos que versassem sobre o Currículo do Piauí em diálogo com o nosso tema de pesquisa, “Currículo, Conhecimentos e Saberes Tradicionais e Interculturalidade”, registramos contribuições nas vertentes política, teórica e metodológica que nos motivaram a continuar com a pesquisa, sobretudo considerando a observação das temáticas de referência elencadas, a partir de cada descritor, que versaram sobre temas extremamente relevantes e ajudaram-nos a, inclusive, reformular aspectos da nossa pesquisa, por reconhecer que precisávamos naquele momento avançar na profundidade da temática de pesquisa em questão.

A busca por evidenciar os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de ciências, adotados no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, indicaram um panorama bastante preocupante, principalmente pelas evidências do predomínio de contradições da filosofia proposta no documento em relação à materialização do organizador curricular, onde, de fato, os caminhos para o componente curricular Ciências foram traçados. Por isso, acreditamos que a presente pesquisa já cumpriu um relevante papel em propor tais análises. Essa constatação veio após identificarmos os pressupostos teórico-metodológicos: *Princípio fundamental do Currículo*: flexibilidade, capaz de contemplar a diversidade regional e cultural; *Conceito de educação*: sinônimo de aprendizagens diversificadas e contínuas, alinhada com o desenvolvimento de competências; *Abordagem*: Integral; *Princípios da educação no território piauiense*: inspirados na pedagogia do aprender a aprender, desenvolvimento por competências e na aprendizagem significativa de Ausubel; *Aprendizagem*: inspirada na aprendizagem significativa de Ausubel; *Avaliação*: adota 03 dimensões da avaliação: diagnóstica, contínua e cumulativa, e formativa; *Currículo*: ancorados nos pressupostos teóricos de Luckesi, Candau, Sacristán e Arroyo, indicando a integração curricular com os Temas Contemporâneos Transversais, reconhecendo-os como “questões que atravessam as experiências dos sujeitos em seus contextos de vida”, levando em consideração as “diversidades regionais, culturais e políticas existentes no estado, no país e no mundo” e a “urgência social”, indicando a preocupação de se priorizarem “questões graves, que se apresentam como desafios para o estado e o país” (PIAUÍ, 2020, p. 27).

O caminho percorrido para identificar e questionar o lugar ou não lugar dos saberes tradicionais no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, foi um tanto inquietante, visto não termos identificado o lugar desses saberes minimamente representados no cenário em análise (objetos de conhecimento e habilidade). Todavia, esse resultado era esperado, por essa razão já havíamos planejado, na redação do próprio objetivo, a necessidade de questionar o não lugar, tendo em vista o contexto no qual o Currículo foi elaborado, principalmente por ter como guia orientador a BNCC, mas seguimos até o final da análise para, assim, concluir a constatação da existência de processo colonial de silenciamento e invisibilização promovido pelo Currículo do Piauí em relação aos diversos saberes tradicionais constituídos no território piauiense.

Analisar os legados coloniais e as possíveis brechas decoloniais (interculturais críticas) presentes no Currículo do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí, acerca do componente curricular Ciências, foi um outro caminho, dessa vez reflexivo, demorado e de intensas

pesquisas e leituras, afinal, havíamos percorrido todo o documento em processo de análise minucioso e já tínhamos as constatações aqui partilhadas. Ainda assim seguimos, pois era chegada a hora de nos colocarmos frente à proposta na sistematização dos legados coloniais e nas proposições das possíveis brechas decoloniais. Confessamos ter sido um momento delicado, por envolver processos de silenciamento tão intensos. Com essa finalidade, apresentamos *dez Legados Coloniais Curriculares do Piauí e dez Brechas Decoloniais Curriculares do Piauí*.

Os Legados Coloniais Curriculares do Piauí incluíram processos de 1) Discriminação de gênero na linguagem usada na escrita de toda a proposta curricular; 2) Contradição do pressuposto teórico: princípio fundamental do Currículo, a flexibilidade; 3) Contradição do pressuposto teórico: conceito de educação; 4) Contradição do pressuposto teórico: conceito de currículo; 5) Contradição em relação ao item “compromissos assumidos”, que trata do processo de integração curricular, afirmando que o currículo teria caráter interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar na integração com os temas integradores (Temas Contemporâneos Transversais); 6) Adoção da pedagogia do aprender a aprender e da abordagem do desenvolvimento de competências; 7) Adoção da perspectiva do multiculturalismo; 8) Silenciamento em relação às questões de urgência social, a nível estadual, com enfoque nos impactos socioambientais, ausência da temática de gênero, silenciamento dos feminicídios e da violência contra as crianças e mulheres, abordagem da sexualidade unicamente pelo viés biológico; 9) Exclusão dos saberes tradicionais constituídos no estado; 10) Apagamento da participação das Universidades públicas no processo de construção da Proposta Curricular do Piauí. O completo desprezo pelo conjunto dos conhecimentos produzidos pela comunidade de pesquisa em educação e, por consequência, o silenciamento.

As Brechas Decoloniais Curriculares do Piauí destacaram problemáticas em torno de: 1) Possibilidade de abrir brecha decolonial no objeto de conhecimento “Produção de fármacos e cosméticos e outros produtos à base de plantas da região” e na modificação de habilidade com os temas “processos de separação aplicados na agricultura, como na produção de fécula ou farinha a partir da mandioca, entre outros”, que sinalizam questões regionais aliadas à evidente possibilidade de diálogo com saberes tradicionais/regionais; 2) Possibilidade de abrir brechas decoloniais no objeto de conhecimento “Sítios Arqueológicos do Brasil, Nordeste e Piauí”, e na modificação de habilidade com os temas “Sítios Arqueológicos do Parque Nacional da Serra da Capivara, Parque Nacional de Sete Cidades, Floresta Fóssil, dentre outros” que sinalizam questões regionais aliadas à explícita possibilidade de diálogo com saberes tradicionais/regionais; 3) Vislumbramos uma brecha decolonial na abordagem do tema

biodiesel, inserido enquanto complemento da redação de uma habilidade existente, que no Piauí não teve uma experiência exitosa, causando sérios impactos socioambientais; 4) Evidente possibilidade de inserir brecha decolonial no objeto de conhecimento que faz referência a uma temática sensível no estado do Piauí, *Tipos vegetacionais do Piauí: áreas de transição, cerrado e caatinga*, sobretudo considerando o avanço acelerado do chamado Projeto de Desenvolvimento, por tantas vezes questionado e denunciado no estado do Piauí; 5) Possibilidade de abrir brecha decolonial no objeto de conhecimento com temática regional: “Desertificação no Piauí”, por verificarmos não ter havido a criação de nenhuma habilidade específica que pudesse auxiliar e orientar a construção do conhecimento, acerca desse conteúdo, a partir de uma visão crítica da realidade, a qual tem se manifestado preocupante no estado; 6) Oportunidade de criar brecha decolonial sobre o objeto de conhecimento: “Usinas solares e eólicas no Piauí”, que independente de ser grande produtor de renováveis, dada à amplitude dos projetos, não se discutiu os efeitos negativos dos mesmos; 7) Necessidade de promover brechas decoloniais no que está posto em relação ao silenciamento da questão de gênero e da abordagem na sexualidade apenas no viés biológico, pois o que vimos foi um silêncio ensurdecador em relação ao diálogo de gênero, orientação sexual e diversidade; 8) Originar brecha decolonial nos objetos de conhecimento: “Sistema Sol, Terra e Lua e Clima”, dada a evidente possibilidade de diálogo com saberes tradicionais/regionais; 9) Propor brecha decolonial para o objeto de conhecimento, “Unidades de Conservação: Parque Nacional de Sete Cidades, Estação Ecológica Uruçuí-Uma, dentre outras”, no tocante a problematizar o fato da Estação Ecológica Uruçuí-Uma estar imersa na região de acelerado avanço do agronegócio; 10) Indicar brecha decolonial para o objeto de conhecimento “Astronomia e Cultura”, onde se perdeu uma grande oportunidade de propor um recorte para as experiências de conhecimento/saberes tradicionais vivenciados historicamente no Piauí pelos Povos Indígenas, Quilombolas, Comunidades Tradicionais da Agricultura Familiar, Assentamentos e demais comunidades.

Considerando a identificação dos pressupostos teórico-metodológicos, do lugar e não lugar dos saberes tradicionais, dos legados coloniais e a proposição das brechas decoloniais (interculturais críticas), a partir da proposta curricular do Ensino Fundamental (anos finais) do Piauí (2020) para o ensino de ciências, inferimos que a análise, hora desenvolvida, apontou uma continuidade do projeto colonizador no estado do Piauí, materializado nos legados coloniais identificados e na necessidade de propor brechas decoloniais como estratégias de insurgências epistêmicas, em prol de um horizonte possível de elaboração de propostas curriculares menos opressoras e que contemplem diálogos interculturais entre os saberes construídos ao longo das

nossas existências, como povo que tem existido e (re)existido a práticas coloniais epistêmicas ao longo da história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mila Simões *et al.* Imagens sonoras: Danças na arte rupestre da serra da capivara, Piauí, Brasil—uma introdução. **ERAS: European Review of Artistic Studies**, v. 11, n. 2, p. 22-39, 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003.
- BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental** – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BAPTISTA, Geilsa Costa Santos. Importância da demarcação de saberes no ensino de ciências para sociedades tradicionais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 16, p. 679-694, 2010.
- BERNARDINO-COSTA, JOAZE; GROSGOUEL, RAMÓN. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.
- BORBA, Rodrigo Cerqueira do Nascimento; ANDRADE, Maria Carolina Pires de; SELLES, Sandra Escovedo. Ensino de ciências e biologia e o cenário de restauração conservadora no Brasil: inquietações e reflexões. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 5, n. 2, p. 144-162, 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ciências Naturais. 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. 138 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, DF: MEC, 2019a.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, 2012.

CANDAU, VERA MARIA FERRÃO; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

CANDAU, VERA MARIA FERRÃO. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010a.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 765-794, 2018.

CASSIANI, Suzani; MARIN, Yonier Orozco. OUTRAS RESPOSTAS PARA UMA VELHA PERGUNTA: POR QUE E PARA QUE ENSINAR BIOLOGIA?. **Revista Perspectivas Educativas**, v. 10, n. 1, 2020.

CEARÁ. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019.

DIAS, C. M. M. D. Povoamento e despovoamento: da pré-história à sociedade escravista colonial. In: **FUNDHAMENTOS VII – II Simpósio Internacional – O Povoamento das Américas**. São Raimundo Nonato, Dez. 2006.

DIEGUES, ANTONIO CARLOS S. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. Ampliada. São Paulo: Hucitec; Núcleo de Apoio a Pesquisa sobre Populações Humanas e Áreas Úmidas Brasileiras: USP, 2008.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (Orgs.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2001.

DUARTE, NEWTON. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

DUSSEL, E. “**Europa, modernidad y eurocentrismo**”, em LANDER, Edgardo (coord.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 51-73, 2016.

EJATLAS. Brazil. In: **Atlas de Justiça Ambiental**. Disponível em: Acesso em: 22 de janeiro de 2023.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

FERREIRA, MARCIA SERRA. **Currículo e cultura: diálogos com as disciplinas escolares Ciências e Biologia**. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Org.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. 1ed. Petrópolis: Vozes, p. 185-213, 2014

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 147 p.

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GILAVERTE, ANA PAULA. **Quem são os povos indígenas para os estudantes? Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de Minas Gerais**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, 2014. 128 f.

GUEDES, Neide Cavalcante. O DISCURSO SOBRE GÊNERO NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE TERESINA: REINVENÇÃO DO CONSERVADORISMO?. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, p. 59-74, 2016.

KRASILCHIK, Myriam. Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, p. 85-93, 2000.

LEITE, Lara Casarim; DE CASTRO, Roney Polato; FERRARI, Anderson. Gênero na BNCC de Ciências da Natureza: buscando brechas para outros currículos. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, p. 390-409, 2021.

LISBOA, GERSON DOS SANTOS. **DINÂMICA DA COBERTURA FLORESTAL E DA DESERTIFICAÇÃO NA REGIÃO DE GILBUÉS-PI, POR MEIO DE IMAGENS DE SATÉLITE**. Especialização em Manejo Florestal de Precisão do Programa de Educação Continuada em Ciências Agrárias. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. 76 f.

LOPES, ALICE CASIMIRO. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2014.

LOPES, RONNIELLE DE AZEVEDO. **Temējakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021. 350 f.

LOURENCO, KATIA REGINA CONRAD. **Currículo surdo: Libras na escola e desenvolvimento da cultura surda**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2017 256 f.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MARANDINO, Martha. Tendências teóricas e metodológicas no Ensino de Ciências. **São Paulo, USP**, 2002.

MIGNOLO, WALTER. **La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso**. Tabula Rasa, n.8, 2008, p. 243-282.

- MINAYO, M.C.S. (Org). Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MIRANDA, C.; RIASCO, F. M. Q. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**, v. 21, n. 3, p. 545-572, 2017.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 15-38, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, p. 17-44, 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio. Ensino de ciências: críticas e desafios. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 16, n. 2, p. 1-10, 2021.
- O ESTADO DO PIAUÍ. **Piauí Potência. Estado é o que mais produz energia solar no Brasil; geração de energia eólica e fotovoltaica também avança**. 19 de outubro de 2022. Disponível em: <https://oestadodopiauui.com/piauui-potencia/>. Acesso em 26 de janeiro de 2023.
- OLIVEIRA, J. S; BORGES, J. F. Sociedade, Arqueologia e Patrimônio: As relações de pertencimento da Comunidade Zabelê com a área arqueológica do Parque Nacional Serra da Capivara (PNSC). **História Unicap**, v. 2, n. 3, p. 108-121, 2015.
- OLIVEIRA, LUIZ FERNANDES DE; CANDAU, VERA MARIA FERRÃO. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010
- OLIVEIRA, RÔMULO JOSÉ FONTENELE. **Saberes e práticas da formação e atuação de educadores do Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí, Brasil (1970-2019)**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.
- _____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. “Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio” in **Sujeito, Sociedade, Sentidos**. Guilherme Carroza. Mirian dos Santos e Telma Domingues da Silva (orgs), Campinas: RG, 2012a.
- PAIM, ELISON ANTONIO; ARAÚJO, Helena Maria Marques. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e. **Intellèctus**, v. 20, n. 1, p. 16-33, 2021.
- PAULA, HELDER. **A avaliação e seu lugar no currículo**. Atas do IV simpósio de Formação de Professores e Trabalho Docente. Universidade Federal de Ouro Preto, 2006.
- PERNAMBUCO, Governo do Estado de. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental**. 2019

PIAUÍ. **Parecer CEE/PI nº 105/2019, de 15 de agosto de 2019** – Manifestação sobre o Currículo de Referência para implementação nas escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino do Piauí. 2019.

PIAUÍ. **Currículo do Piauí: um marco para a educação do nosso estado**. Piauí: Secretaria de Estado da Educação do Piauí, 2019.

PIAUÍ. Instituto de Terras do Piauí - INTERPI. **Comunidade Kariri recebe primeiro título de terras indígenas no Piauí**. Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/comunidade-kariri-recebe-primeiro-titulo-de-terras-indigenas-no-piaui/>. Acessado em 29 de janeiro de 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação em ciências na escola democrática e as relações étnico-raciais. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, p. 329-344, 2019.

RAMALHO, Carla Chagas *et al.* O escutar do silêncio—o que está por trás da mudez da BNCC sobre as estruturas de gênero. **EDUCAÇÃO**, v. 8, n. 3, p. 483-496, 2020.

REDE DE OBSERVATÓRIOS DA SEGURANÇA. **RETRATOS DA VIOLÊNCIA: NOVOS DADOS DO MARANHÃO E PIAUÍ**. Centro de Estudos de segurança e Cidadania – CESeC. Piauí/Maranhão, 2022. 16p.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-39, 2020.

QUIJANO, A. “**Colonialidad del poder y clasificación social**”. Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, ELGA EDITH PILCHOWSKI DE. **Currículo de Química: investigando a temática “lixo” em livros didáticos**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2014. 148 f.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 17, p. 49-67, 2015.

SCHNEIDER, Luiz Carlos. Lugar e não-lugar: espaços da complexidade. **Ágora**, v. 17, n. 1, p. 65-74, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p

SILVA, ANDERSON LEANDRO GAMA. **Discurso (i) legítimo na BNCC?: contribuições críticas investigativas sobre o documento**. Trabalho de Conclusão de Curso. LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS/INGLÊS E SUAS RESPECTIVAS LITERATURAS - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE. Garanhuns/PE, 2019, 57f.

SILVA, BRISANA ÍNDIO DO BRASIL DE MACÊDO; MACEDO, JOÃO PAULO. “Povos indígenas no Piauí: se escondeu para resistir e apareceu para existir!”: trajetória dos grupos indígenas da etnia Tabajara no Piauí. **Interações (Campo Grande)**, v. 23, p. 51-65, 2022.

SILVA, Diana Melo. **GÊNERO E ORIENTAÇÃO SEXUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**. Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 5, p. 2-17, set. 2020.

SOUSA, M. S. R. **O POVO DO ZABELÊ E O PARQUE NACIONAL DA SERRA DA CAPIVARA (PI): CONFLITO SOCIOAMBIENTAL ENTRE POPULAÇÕES TRADICIONAIS E GESTÃO DE UC DE PROTEÇÃO INTEGRAL**. XIX Encontro Nacional do CONPEDI - Fortaleza – CE, 2010.

VALLADARES, Gustavo Souza; JÚNIOR, Agenor Francisco Rocha; DE AQUINO, Cláudia Maria Sabóia. Caracterização de solos no núcleo de desertificação de Gilbués, Piauí, Brasil, e sua relação com os processos de degradação. **Physis Terrae-Revista Ibero-Afro-Americana de Geografia Física e Ambiente**, v. 2, n. 1, p. 115-135, 2020.

VERRANGIA, D. Educação científica e diversidade étnico-racial: o ensino e a pesquisa em foco. **Interações, Lisboa**, v. 10, n. 31, p. 02-27, 2014.

VERRANGIA, Douglas. Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. **Revista África e Africanidades**, v. 8, p. 14, 2010.

VIEIRA, M. A. B., DUQUE, A. N. F., DE SOUSA, M. D. D., de Carvalho, T. J. C. M., & de Oliveira, L. X. **SABERES TRADICIONAIS DO SEMIÁRIDO PIAUIENSE: PROPOSTA DE INCLUSÃO CURRICULAR**. 2018.

VIEIRA, WALLACE SANTOS. **NARRATIVAS COLORIDAS: UMA PI(N)TADA DE TEORIA QUEER NO CURRÍCULO**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres, 2018. 156 f.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**, p. 12-43.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento" outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WALSH, Catherine. **La Interculturalidad en la Educación**. Perú: Ministério de Educación, 2005. 74 p.

WALSH, Catherine. **Memorias del Seminario Internacional “Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad”**. (Bogotá, 17-19 de abril de 2007). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WALSH, Catherine; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

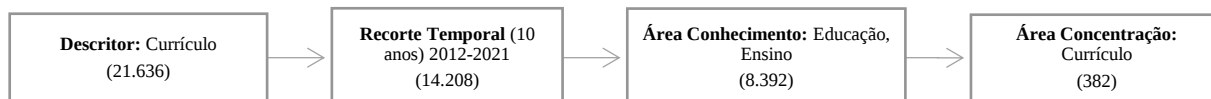
WEISSMANN, LISETTE. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. **Construção psicopedagógica**, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Apêndice A: Sistematização do detalhamento das experimentações: 1ª Opção, 2ª Opção, 3ª Opção, 4ª Opção, 5ª Opção, 6ª Opção e 7ª Opção.

A **1ª Opção de experimentação**, ainda embrionária, mas cheia de inquietações e ideias, foi realizada utilizando os filtros que seguem na ilustração a seguir:

Figura 1: Fluxograma de busca utilizado na 1ª Opção de experimentação.



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Com essa configuração de aplicação de filtros, alcançamos a identificação de 382 trabalhos, sendo 181 Dissertações e 201 Teses. Após o processo de aplicação dos filtros e identificação dos trabalhos resultantes dessa experimentação inicial, partimos para uma triagem básica, que consistiu na observação dos títulos e aproximação destes com a nossa temática de pesquisa. Sobre essa questão, vale ressaltar que a triagem, embora esteja denominada como básica, ela consiste em um trabalho complexo e cuidadoso por ser bastante subjetivo no que diz respeito à identificação e seleção dos trabalhos a partir no nosso olhar de pesquisadora, frente ao nosso imaginário de pesquisa em questão.

Esclarecido esse procedimento da triagem básica, apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos diante da leitura dos títulos dos trabalhos selecionados com a aplicação dos filtros supracitados.

A triagem básica selecionou 122 trabalhos, sendo 54 dissertações e 68 Teses, que foram inicialmente sistematizados por códigos alfanuméricos, sendo: Dissertações de 1D-181D e Teses de 1T-201T, detalhados em fichas com os respectivos nomes dos (as) autores (as) e, em seguida, agrupados, de modo experimental, somente as Teses (na tentativa de observar a viabilidade da busca nesse formato), pelo nível de ensino em que as pesquisas estavam focadas. Desse modo, obtivemos o seguinte cenário:

Quadro 1: Panorama dos trabalhos, filtrados na 1ª Opção de experimentação

Educação Básica - 18 Trabalhos	07T, 21T, 45T, 46T, 52T, 102T, 120T, 121T, 125T, 131T, 144T, 149T, 150T, 152T, 181T, 184T, 194T, 195T.
Técnico Profissionalizante - 03 Trabalhos	49T, 105T, 153T.
Graduação - 25 Trabalhos	03T, 5T, 17T, 19T, 22T, 27T, 30T, 33T, 40T, 44T, 56T, 56T, 68T, 73T, 97T, 98T, 122T, 142T, 161T, 175T, 177T, 183T, 188T, 192T, 196T, 197T.
Pós -Graduação - 03 Trabalhos	16T, 76T, 173T
Geral - 19 Trabalhos	24T, 29T, 37T, 50T, 67T, 70T, 75T, 80T, 81T, 92T, 93T, 99T, 109T, 114T, 126T, 139T, 146T, 158T, 170T.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Durante a triagem básica fomos sinalizando alguns trabalhos em potencial com relação a nossa pesquisa, a citar: Educação Básica: 102T, 120T, 121T e 150T; Geral: 92T, 99T e 114T. Os trabalhos sinalizados nos chamaram atenção sobre vários aspectos, dentre eles a aproximação com as investigações em torno da constituição do currículo em diferentes níveis de ensino, vejamos:

Quadro 2: Sistematização dos trabalhos, filtrados na 1ª Opção de experimentação

Cód.	Nível de Ensino	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
102T	Educação Básica	2018	SOUZA, ZILDA GLAUCIA ELIAS FRANCO DE	PUC/SP	Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular
120T	Educação Básica	2017	CASADO, TIAGO SOUZA MACHADO	PUC/SP	Ética para aprender a ser: semiformação e experiência formativa no currículo do Ensino Médio
121T	Educação Básica	2017	LOURENCO, KATIA REGINA CONRAD	PUC/SP	Currículo surdo: Libras na escola e desenvolvimento da cultura surda
150T	Educação Básica	2019	FONSECA, MARY GONCALVES	PUC/SP	Currículo e construção da identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá
92T	Geral	2015	GONCALVES, LINA MARIA	PUC/SP	Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo
99T	Geral	2020	SILVA, CLAUDIO AMARO DA	PUC/SP	A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível
114T	Geral	2020	FONSECA, ANA PAULA AZARIAS DA	PUC/SP	Formação de professores, currículo e as semiotizações do tema educação em Veja

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Durante a vivência dessa **1ª Opção de experimentação**, na busca de trabalhos na Base de Dados da Capes, aprendemos várias lições, a primeira delas foi, sem dúvida, que essa experiência de busca não tem roteiro pronto, sobretudo considerando as subjetividades envolvidas nas nossas aspirações de pesquisa. Essa lição nos fez perceber também que embora o levantamento, gerado pela 1ª opção, tenha rendido vários frutos e dados de pesquisa, o mesmo ainda se apresentava incipiente considerando a concentração dos trabalhos na mesma instituição de ensino, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Esse aspecto, fez-nos recuar desse levantamento (nos moldes aqui propostos), e instigou-nos a desenhar outro caminho de experimentação, a partir desse momento surge a 2ª opção de experimentação, que descreveremos a seguir.

Trazendo a bagagem de experiências vivenciadas na 1ª Opção, iniciamos então a busca direcionada pelas estratégias pensadas para a **2ª Opção de experimentação**, as quais apresentaremos a seguir:

Figura 2: Fluxograma de busca utilizado na 2ª Opção de experimentação.



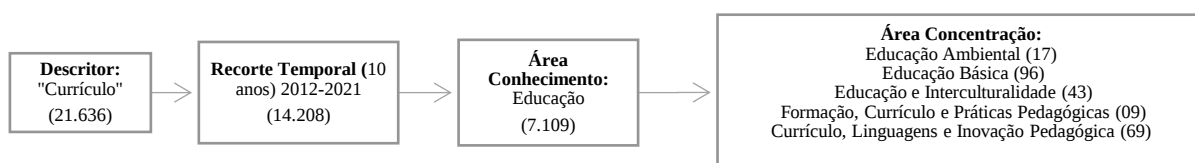
Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Com essa nova configuração de aplicação de filtros, o nosso foco inicial foi alcançar mais instituições de ensino. Para nossa surpresa, apareceram 05 instituições, porém, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, não apareceu nessa configuração de filtro, embora, como mostrado no levantamento anterior, ela possui um vasto arquivo de trabalhos com enfoque na área do Currículo.

As instituições identificadas e quantidade de trabalhos: Centro Universitário Moura Lacerda (80), Universidade de Sorocaba (10), Universidade Estadual Paulista J. M. F. Araraquara (56), Universidade Estadual de Londrina (30) e Universidade Federal de Rondônia (26). Com essa constatação, considerando não só a ausência dos trabalhos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mas como a predominância de instituições localizadas somente nas regiões norte, sul e sudeste do país, resolvemos pensar outra estratégia de busca que não só nos aproximasse de trabalhos realizados na área de nossa pesquisa, mas que estivessem em mais instituições de ensino, preferencialmente em regiões distintas no nosso país continental.

Assim, partimos para nossa **3ª Opção de experimentação**, na qual mantivemos o nosso descritor Currículo, porém modificamos alguns filtros na tentativa de alcançar resultados diferentes, apresentando a seguinte configuração:

Figura 3: Fluxograma de busca utilizado na 3ª Opção de experimentação.



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Esse cenário nos mostrou alguns detalhes presentes na Base de Dados da Capes que sofrem bastantes variações, a depender dos filtros que aplicamos. Nessa configuração, optamos por manter alguns aspectos anteriormente utilizados como o descritor Currículo, o recorte temporal de 10 anos, área de conhecimento educação, mas resolvemos inovar e abrir o leque da área de concentração, incluindo algumas áreas, descritas acima, que se aproximam de nossas

aspirações de pesquisa. Desse modo, o presente levantamento apontou 234 trabalhos resultantes do filtro final, assim distribuídos:

Quadro 3: Panorama dos trabalhos, filtrados na 3ª Opção de experimentação

Área de Concentração	Instituição/Quantidade de trabalhos
Educação Ambiental	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (17)
Educação Básica	Universidade Federal do Pará (86); Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (05)
	Universidade Estadual do Norte do Paraná (03); Universidade de Uberaba (02)
Educação e Interculturalidade	Universidade Estadual de Roraima (43)
Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (09)
Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas.	Universidade Federal da Bahia (69)

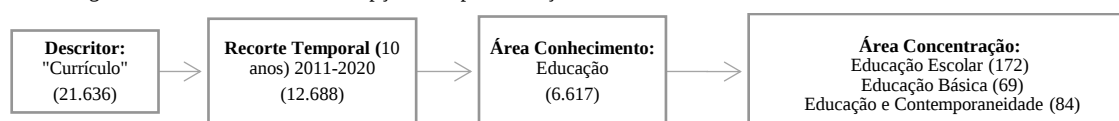
Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

O resultado dessa experimentação foi bastante positivo, mostrando-nos que a dinâmica estabelecida, no momento da aplicação dos filtros, pode determinar severamente quais serão os nossos resultados. Com essa constatação, dada a quantidade ainda elevada de trabalhos resultantes da aplicação do filtro escolhido, resolvemos fazer mais modificações na nossa maneira de buscar os trabalhos na base.

As vivências que fomos acumulando em torno do processo de busca de trabalhos na Base de Dados da Capes, fez-nos repensar alguns critérios estabelecidos, a exemplo da nossa percepção em relação à aderência dos trabalhos a determinadas áreas de concentração, devido aos focos em linhas de pesquisas específicas em determinados programas de pós-graduação de diversas Instituições de Ensino. Exemplifico, esse pensamento com a constatação de que os trabalhos cadastrados na área de concentração: Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, considerando os filtros acima mencionados, são todos da Universidade Federal da Bahia - UFBA, visto que a referida instituição tem o Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas – PPGCLIP.

Assim, partimos para a construção dos critérios que norteariam a nossa **4ª Opção de experimentação**, onde mantivemos o descritor Currículo, alteramos o recorte temporal (mantemos os 10 anos, mas configurando de 2011-2020), mantivemos a área de conhecimento e alteramos as áreas de concentração, conforme apresentadas a seguir:

Figura 4: Fluxograma de busca utilizado na 4ª Opção de experimentação



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa

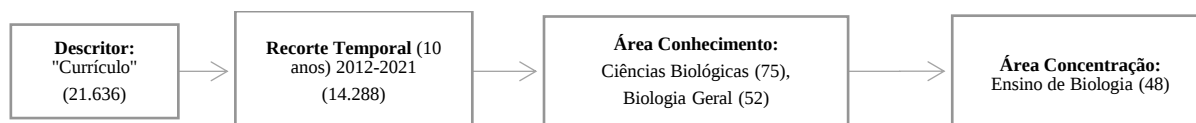
Após o levantamento inicial e dada a quantidade ainda elevada de trabalhos a serem analisados, decidimos prosseguir com uma triagem básica em torno das instituições que estavam vinculados os trabalhos, de acordo com as respectivas áreas de concentração. Essa ação nos mostrou logo que, dos 325 trabalhos filtrados, 69 destes (Área de concentração: Educação Básica) estavam em apenas 03 instituições de ensino (UFPA-63, UNIARP-05, UNIUB-1), 84 trabalhos referentes à área de Concentração: Educação e Contemporaneidade estavam na UESB, e os demais 172 trabalhos (referentes a área de Concentração: Educação escolar) estavam em instituições diversas.

Percebiam que os nossos desafios iam aumentando. Na 1ª opção nos deparamos com a concentração dos trabalhos apenas na PUC/SP. Na 2ª Opção a ausência da PUC e a predominância de instituições localizadas somente nas regiões norte, sul e sudeste do país. A 3ª Opção nos mostrou ainda uma quantidade elevada de trabalhos para análise, aliada a uma concentração em determinadas instituições de ensino, assim como a constatação da relação direta de algumas áreas de concentração (utilizadas enquanto filtros de seleção de trabalhos na Base de Dados da Capes) com programas de pós-graduação de determinadas instituições. Na 4ª Opção, que hora explanamos, surpreendemo-nos com uma quantidade ainda elevada de trabalhos, somadas à concentração em algumas instituições, devido ao filtro de áreas de concentração específicas.

Considerando o contexto exposto em relação às vivências na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª opções de experimentação, fomos provocadas pelos resultados a pensar outra ou outras estratégias de buscas e estabelecimento de outros critérios. A citar, tentar não focar tanto nos filtros referentes às áreas de concentração, para evitarmos nos deparar com trabalhos vinculados apenas a determinados programas de pós-graduação, conforme detalhado anteriormente.

Na nossa 5ª **Opção de experimentação**, decidimos por manter o descritor Currículo, uma vez que o mesmo tem presença forte na nossa questão central de pesquisa, mantivemos o recorte temporal de 10 anos, alteramos a área de conhecimento para Ciências Biológicas e Biologia Geral, com área de concentração em ensino de biologia, considerando nossa intenção inicial de focar a pesquisa na educação em ciências. Assim, obtivemos a configuração e os resultados que seguem:

Figura 5: Fluxograma de busca utilizado na 5ª Opção de experimentação

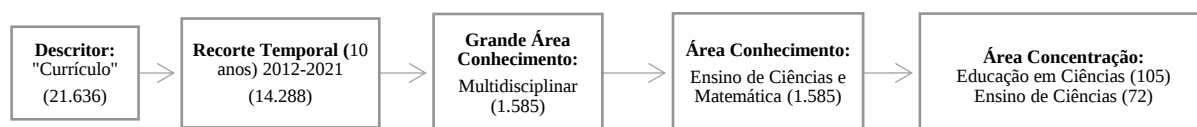


Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Com o resultado do filtro final de área de concentração, veio-nos um alento no sentido de que tínhamos conseguido reduzir consideravelmente a quantidade de trabalhos e, ainda, tínhamos focado bastante no currículo aliado à educação em ciência. Depois disso, partimos para a nossa triagem básica, buscando conhecer melhor a essência do nosso resultado final com base nos filtros hora definidos. Nesse momento, uma constatação nos fez recuar. Todos os 48 trabalhos encontrados se referiam apenas a Dissertações, pertencentes ao Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional – ProfBio (composto por 15 instituições). Percebemos, então, que essa opção não correspondia as nossas aspirações de busca, gestadas de maneira embrionária na 1ª Opção de Experimentação.

Dado o exposto, partimos para a construção de outro caminho, denominamos de **6ª Opção de Experimentação**. Nessa nova proposta, conservamos o descritor currículo e o recorte temporal de 10 anos, porém modificamos a grande área de conhecimento para: Multidisciplinar, com a área de conhecimento: Ensino de Ciências e Matemática, tendo como área de concentração: Educação em ciências. Essa configuração nos apresentou os resultados que seguem:

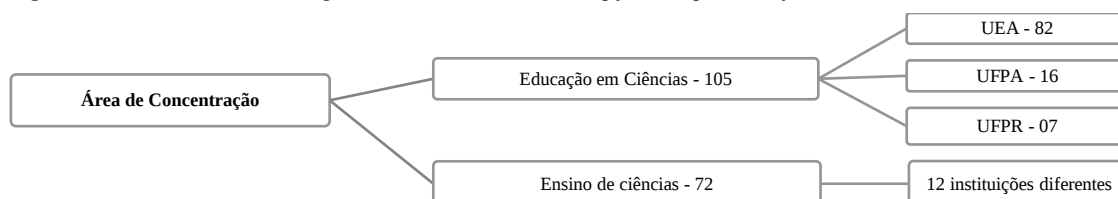
Figura 6: Fluxograma de busca utilizado na 6ª Opção de experimentação



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

A aplicação dos filtros supracitados, apresentou-nos um cenário diferente dos anteriores, sobretudo considerando a mudança da grande área de conhecimento para multidisciplinar. Acessamos trabalhos de diversas áreas, mas com o objetivo de selecionar trabalhos focados na temática currículo, então decidimos iniciar a triagem básica, para avaliarmos a qualidade dos resultados obtidos. Verificamos a continuidade de quantidade elevada de trabalhos após o filtro final, assim como a concentração de grande parte dos trabalhos referentes à área de concentração educação em ciências em apenas uma instituição, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA, conforme sistematização a seguir:

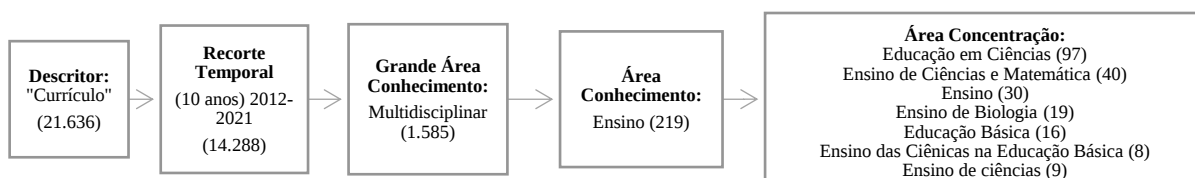
Figura 7: Desdobramentos do fluxograma de busca utilizado na 6ª Opção de experimentação



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Desse modo, considerando os aspectos acima mencionados, reformulamos os critérios de busca e desenhamos a nossa **7ª Opção de experimentação**, tendo como destaque o foco na área de concentração voltada para a educação e ensino de ciências e inserindo a área de ensino como área de avaliação.

Figura 8: Fluxograma de busca utilizado na 7ª Opção de experimentação



Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Com base nos resultados gerados a partir do filtro de sete áreas de concentração voltadas para a educação em ciências, conseguimos um resultado bastante satisfatório no que diz respeito à abrangência de instituições, sendo que os 219 trabalhos filtrados estão distribuídos em 11 instituições de ensino e referem-se a 131 Dissertações e 69 Teses. No entanto, a reflexão nesse levantamento foi em torno da aderência destes trabalhos com os conhecimentos tradicionais que também se configuram como foco de nossa investigação. Nesse sentido, resolvemos considerar em partes o levantamento, mas com ressalvas de necessidade de continuidade de busca, visto que somente o foco em currículo na educação em ciências não responderia a nossa necessidade de conhecer o que já foi pesquisado dentro de nossa temática de pesquisa.

Apêndice B: Sistematização da 8ª Experimentação – 1º Momento (descriptor Currículo).

Quadro 1: Sistematização das dissertações referentes à Temática 01C: Análise de currículos a partir de temas específicos.

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC1	2018	KEPLER, ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES.	URI	PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DC30	2013	FORMOSO, FELIPE GUARACIABA	UNIRIO	Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro'
DC64	2014	MUNIZ, TAMIRIS ALVES	UFG	A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: institucionalização e permanência'
DC87	2020	ALMEIDA, TALITA PEREIRA DE.	UFAC	O ENSINO RELIGIOSO NO ACRE: UMA ARENA DE DISPUTAS POLÍTICAS CURRICULARES'
DC100	2017	MATOS, VALERIA SILVA MAGALHAES DE.	UESB	Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de Currículo do EPENN (2005-2014)
DC116	2018	TURCATTO, MIGUEL LUIZ.	UDESC	“Presença e significados da Filosofia nos currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFSC – Campus Florianópolis”
DC119	2019	MATURANO, LUIS GUILHERME.	USP	O conceito de Paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos Currículos
DC159	2020	MORAES, PAULIANE GONCALVES.	UFES	OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA
DC195	2021	MEDEIROS, CASSIA MARIA LOPES DIAS.	UNISINOS	O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
DC197	2021	GONCALVES, SIMONE CAMILO.	UERJ	Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino
DC248	2018	RIQUETI, IZOLETE DOS SANTOS.	UFSC	Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado
DC263	2016	OLIVEIRA, LAURA GIANNE LOPES DE.	UFAC	ENSINO DE LEITURA: O OCULTO NO CURRÍCULO PRESCRITO
DC282	2018	MEDEIROS, DANIELA GOMES.	UNIVALI	O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS
DC303	2014	MACHADO, WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO.	UFMS	A “JUSTIÇA CURRICULAR” A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI
DC310	2016	ANJOS, BRUNA LUCILA DE GOIS DOS.	UFRJ	Sociologia no ensino médio: uma análise comparada de propostas curriculares
DC346	2016	ABREU, MERIANE CONCEICAO PAIVA.	UEPA	PRAXIOLOGIA EM BOURDIEU: análise entre o campo científico e o currículo da educação física
DC435	2019	SACCOMANI, ERICA FRANCELINO.	UNIMEP	ANALISANDO A ARTICULAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM CTS E O ENSINO DE CONCEITOS QUÍMICOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Considerando a diversidade de temas envolvidos nos estudos sobre Currículo, a Temática 01C: Análise de currículos a partir de temas específicos, apresenta-nos de maneira concreta essa dimensão de aprofundamento. Os trabalhos, aqui agrupados, versam sobre os temas: Morte; Ética; Ensino Religioso; Teoria Crítica de Michel Apple; Filosofia; Ensino de Geografia; Conceito de Paisagem; Desenvolvimento Humano; Educação e Ensino; Ensino de

Leitura, Democracia, cidadania e inclusão social; Sociologia; Educação Física; Conceitos químicos. Tendo destaque a aderência a temas relacionados diretamente a componentes curriculares: Ensino Religioso, Filosofia, Geografia, Sociologia e Educação Física, onde, em cada trabalho, as especificidades de pesquisa almejadas foram se desenhando de maneira subjetiva e clara, como é o caso dos trabalhos de Moraes (2020), que analisa o ensino de geografia, com foco nos currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP), e de Muniz (2014), que se debruça a investigar de maneira ampla a disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro.

Quadro 2: Sistematização das dissertações referentes à Temática 02C: Currículo, prática e cotidiano escolar

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC9	2016	CAMPOS, MARINA SANTOS NUNES DE.	UERJ	Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania e emancipação social nos currículos pensados praticados
DC12	2018	SILVA, TAMILI MARDEGAN DA.	UFES	OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS?
DC20	2019	TEMPORIM, PATRICIA GAMA.	UFF	É ESCOLA OU ESPETÁCULO? UM GRUPO DE DANÇA QUE FAZ DA SOCIABILIDADE O SEU CURRÍCULO ESCOLAR
DC27	2015	CAZE, BARBARA MAIA CERQUEIRA.	UFES	OS USOS E OS ATRAVESSAMENTOS DO CINECLUBE (E DO CINEMA) NA TESSITURA DOS CURRÍCULOS EM REDES NOS COTIDIANOS
DC29	2016	RODRIGUES, ZWINGLIO ALVES.	UESB	Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia
DC36	2015	TAVARES, ELEUZA DIANA ALMEIDA.	UESB	CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR
DC74	2015	MOURA, NATALIA COLLARES DE.	UFRJ	Currículos escolares: a articulação de sabores em práticas em Educação Ambiental
DC86	2020	CARVALHO, SERGIO GOMES.	UESB	O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPETINGA-BA: discursos e luta por significação
DC91	2015	BECKER, PAULA CORTINHAS DE CARVALHO.	UFSC	DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CURRÍCULO COMO MOVIMENTO INDUTOR
DC129	2013	VELASCO, DIEGO BRUNO.	UFRJ	Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: que articulações possíveis no Currículo de História?
DC149	2017	SANTOS, LILIA REZENDE DOS.	UESB	CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO EM AÇÃO: Uma análise de suas implicações no contexto do curso Técnico em Agroecologia no Projea
DC251	2013	ROBERS, DANUSA SIMON.	UFES	DE (CON)FORMAR A “FORMAR COM”: O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE AMBIENTAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFES
DC260	2018	SILVA, VANESSA MARIA TEIXEIRA DA.	UNICAMP	AS AÇÕES DE MOBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO PRODUZIDAS POR UMA PROFESSORA FRENTE ÀS DEMANDAS COTIDIANAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: VOOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA
DC268	2014	AGUIAR, CAMILA DOS ANJOS.	USP	Educação física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial
DC281	2015	COSTA, ELANA CRISTIANA DOS SANTOS.	UFRJ	Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica
DC329	2014	ESTIVALETE, EMERSON BIANCHINI.	PUCRS	CURRÍCULO INTEGRADO: UMA REFLEXÃO ENTRE O LEGAL E O REAL
DC431	2020	SOUSA, DANYELA SILVA.	UESB	A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 02C: Currículo, prática e cotidiano escolar, agrupamos 17 trabalhos com abordagens focadas em currículo e a sua relação com a prática e o cotidiano escolar, dos quais 05 foram produzidos na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e versam sobre: Proposta curricular do tempo de aprender II; Currículo de história do ensino médio: a prática do professor; Currículo de Arte nos anos finais do ensino fundamental (discursos e luta por significação); Produção de subjetividades juvenis.

Analisando as dissertações sistematizadas nessa temática, destacamos as contribuições dos trabalhos de Silva (2018), que traz como objetivo: “analisar as relações e implicações entre as compreensões de currículo de uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental I e seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar” (Silva, 2018, p. 8), e Costa (2015), “apresenta investigação sobre um documento curricular elaborado por profissionais da Rede Municipal de Educação de Niterói no biênio 2009/2010: os Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental” (Costa, 2015, p. 7). Para tanto, o nosso destaque se refere exatamente à maneira como cada autora delinea o seu objetivo e como dialogam com ele ao longo da pesquisa. Ambas as autoras focam em questões bastante específicas do currículo. Enquanto Silva (2018) foca nas compreensões de currículo de uma professora, Costa (2015) reúne esforços para identificar se/como professores e gestores dialogam, em suas práticas docentes, com as perspectivas multiculturais presentes no currículo.

Quadro 3: Sistematização das dissertações referentes à Temática 03C: Currículo e ERE

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC7	2015	SANTOS, CRISTIANE VILAS BOAS.	UESB	SENTIDOS ATRIBUÍDOS A CATEGORIAS DO CAMPO DAS RELAÇÕES ETNICORACIAIS NO ÂMBITO DE CURRÍCULOS E PRÁTICAS
DC43	2019	SANTOS, SANDRA MEIRA.	UESB	O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd
DC163	2020	TEIXEIRA, KARLA OTAVIANI.	UNICAMP	Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica
DC166	2020	SIQUEIRA, ROSANE DE AZEREDO CUNHA.	UFF	CURRÍCULOS QUILOMBOS SENZALAS: Uma proposta Afroperspectivista de se pensar os fazeressaberes na Educação Infantil
DC167	2019	SANTOS, SARA CAROLINA DE CASTILHO DAMASO DOS.	UFRJ	Lutas do movimento negro por Educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO
DC173	2017	REIS, MONIQUE PRISCILA DE ABREU.	UFSCAR	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERROGANDO OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM TEATRO
DC176	2014	JUNG, RENATA RIGHETTO.	UNISUL	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DO SISTEMA ACAFE
DC222	2021	PINTO, MARCELO FELICIO MARTINS.	UFOP	A DESCOLONIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E A COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA (UNESCO)
DC258	2014	THIJM, FRANKLIN EDUARD AUAD.	UFPA	O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO (2004-2013)

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

A Temática 03C: Currículo e EREER, traz contribuições bastante significativas no campo do currículo, sobretudo por apresentar trabalhos que versam sobre Currículo e a Educação para as Relações Étnico-raciais – EREER, com trabalhos publicados no espaço temporal de 2014 a 2021, incluindo o levantamento de trabalhos realizados por Thijm (2014), acerca da Educação para as relações étnico-raciais em educação, no espaço temporal de 2004-2013.

Destacamos, assim, os trabalhos de Siqueira (2020), pela decisão da autora de buscar perceber, na produção curricular cotidiana, os saberes (Garcia, 2016) de uma unidade municipal de educação infantil, em Niterói, junto à comunidade escolar de um projeto que procurava ressignificar a cultura afro-brasileira e o trabalho de Pinto (2021), pela profundidade da investigação proposta em torno da Coleção História Geral da África (UNESCO), constatando que “a historiografia africana, em especial a HGA e as publicações dela derivadas, podem constituir-se como obras de referência na escrita de manuais escolares de História, de modo a fomentar a desconstrução de estigmas raciais historicamente forjados e reduzir as desigualdades raciais existentes no sistema educacional” (Pinto, 2021, p. 8).

Quadro 4: Sistematização das dissertações referentes à Temática 04C: Currículo, Diversidade Sexual, Gênero e Teoria Queer

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC65	2019	SANTOS, ANDERSON NEVES DOS.	UFT	A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE (IN)FORMAM PEDAGOGAS(OS), PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
DC220	2015	CRUZ, EDERSON DA.	UNISINOS	GÊNERO E CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES
DC336	2018	VIEIRA, WALLACE SANTOS.	UNEMAT	NARRATIVAS COLORIDAS: UMA PI(N)TADA DE TEORIA QUEER NO CURRÍCULO

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 04C: Currículo, Diversidade Sexual, Gênero e Teoria Queer, reunimos 03 trabalhos, publicados a partir de 03 universidades: UFT, UNISINOS e UNEMAT, os quais versam sobre perspectivas relacionadas à teoria queer, com destaque para o trabalho de Vieira (2018), intitulado: *Narrativas Coloridas: uma pi(n)tada de teoria queer no currículo*, que traz uma problematização sobre a “heteronormatividade e a homofobia, tão presentes nos cotidianos escolares, mediante narrativas dos/as *praticantespensantes* (professores e professoras) da educação pública do município de Cáceres/MT” (Vieira, 2018, p. 8). A referida pesquisa “resulta da segunda etapa do projeto Cinema, infâncias e diferença: problematizando a educação, o cotidiano da escola e o currículo, a partir de imagens e sons produzidos pelo cinema” (idem, p. 8).

Quadro 5: Sistematização das dissertações referentes à Temática 05C: Currículo e Temática Indígena

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC4	2014	GILVERTE, ANA PAULA.	UFSCAR	Quem são os povos indígenas para os estudantes? Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de Minas Gerais
DC334	2018	CARVALLO, PRICILA SUAREZ.	UNIR	O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE GUAJARA MIRIM/BRASIL E GUAYARAMERIN/BOLÍVIA
DC343	2015	BRITO, MARIA EDNA DE.	UNIVALI	CURRÍCULO NAS FALAS DOS MAKUXI DA MALOCA DO BARRO: DO PRESCRITO AO DESEJADO
DC405	2016	DOMINGUES, MARIA PERPETUA BAPTISTA.	UFRJ	Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

O agrupamento de trabalhos na Temática 05C: Currículo e Temática Indígena, nos apresenta 04 dissertações, produzidas entre os anos de 2014 e 2018, com diálogos sobre: Currículo do Estado de Minas Gerais; Culturas silenciadas nas escolas de fronteira (Guajara Mirim/Brasil e Guayaramerin/Bolívia); O currículo nas falas dos Makuxi da Maloca do Barro e Narrativas indígenas no livro didático de história.

Os resultados da pesquisa de Carvalho (2018), apontaram para a importância de se trabalhar um currículo elaborado com base nas realidades dos sujeitos que fazem parte do cenário educativo fronteiriço, prevendo atividades e/ou ações que com enfoque na diversidade cultural e a interculturalidade local.

Para Domingues (2016), no seu trabalho intitulado *Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história*, a autora objetivou “investigar nos livros didáticos do ensino médio as negociações e disputas de sentidos nas narrativas dos/sobre povos indígenas no âmbito da história do Brasil” (Domingues, 2016, p. 6), tendo como resultado o indicativo de que a análise permitiu “evidenciar articulações temporais sintetizadas na História do Brasil ensinada que tendem a reforçar e/ou desestabilizar narrativas hegemônicas” (idem, p. 6).

Quadro 6: Sistematização das dissertações referentes à Temática 06C: Currículo e Educação Especial

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC408	2016	CORREIA, GILVANE BELEM.	UFRGS	DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 06C: Currículo, Inclusão e Educação Especial, identificamos apenas um trabalho da autora Correia (2016), que versa sobre relações de Currículo, Inclusão e Educação Especial, trazendo uma discussão focada em “discutir a relação entre educação especial e currículo, permeada pelos conceitos deficiência, conhecimento e aprendizagem” (Correia, 2016, p. 5), tendo sua base teórica ancorada nos estudos de Gregory Bateson, Humberto

Maturana, Francisco Varela e Fritjof Capra, Boa Ventura Sousa Santos, Philippe Meirieu e estudos do campo de currículo.

Quadro 7: Sistematização das dissertações referentes à Temática 07C: Currículo e análise de livros didáticos

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC230	2013	FONTES, VIVIANE PAIVA.	UFRJ	A temática ambiental em livros didáticos de Ciências
DC245	2014	SALLES, ELGA EDITH PILCHOWSKI DE.	UFRJ	Currículo de Química: investigando a temática “lixo” em livros didáticos
DC306	2018	PINTO, SILVIA NIZA DE JESUS TERRA.	UFRJ	A experimentação no currículo de ciências: sentidos produzidos em livros didáticos
DC474	2019	QUEIROZ, LIVIA DA SILVA.	UFRJ	Currículo de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: materiais didáticos utilizados em colégios universitários do Rio de Janeiro
DC522	2017	FERREIRA, ROSANA MENDES.	UFRJ	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA: LIVROS DIDÁTICOS (1970 A 2015)

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Os trabalhos agrupados na Temática 07C: Currículo e análise de livros didáticos, foram produzidos no recorte temporal de 2013 a 2019, sendo todos vinculados a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Dos 05 trabalhos selecionados, 04 versam sobre temáticas relacionadas ao ensino de ciências, a saber: A temática ambiental; Currículo de Química; A experimentação no currículo de ciências; Currículo de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental. Com destaque para os trabalhos de Salles (2014), em que a autora busca “compreender como a temática ‘lixo’ vem sendo inserida em livros didáticos de Química, integrantes do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) de 2012” (Salles, 2014, p. 1), e o trabalho de Pinto (2018), que traz a perspectiva de “compreender sócio historicamente aspectos relacionados à inserção do ensino experimental no currículo de Ciências, a partir da análise de livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos - PNLD 2017” (Pinto, 2018, p. 1).

Quadro 8: Sistematização das dissertações referentes à Temática 08C: Currículo e formação de professores

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC6	2017	XAVIER, MARLENE MOREIRA.	UESB	TESSITURAS DOS CURRÍCULOS FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE
DC48	2014	ROSA, REBECA SILVA BRANDAO.	UERJ	A formação de docentes discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular
DC120	2015	SILVA, EDINEIA DA.	UFRJ	Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores
DC121	2018	OLIVEIRA, SUZANA MARIA DE ANDRADE.	UNIFESP	Os bebês como tema na formação docente: um estudo sobre currículos dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo
DC143	2018	SOUZA, MARIANA APARECIDA SEREJO DE.	UnB	FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO DISTRITO FEDERAL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA
DC233	2018	FERREIRA, SILVERIA DA APARECIDA.	UNICENTRO	FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM HISTÓRIA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ

DC428	2019	SILVEIRA, MARIA CAROLINE AGUIAR DA.	FURG	Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes
-------	------	--	------	--

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para a Temática 08C: Currículo e formação de professores, temos a junção de 07 trabalhos que versam sobre currículo e formação de professores, trazendo, à luz dos debates, temáticas importantes no âmbito do currículo, a exemplo dos trabalhos de Oliveira (2018) e de Souza (2018), com as temáticas *Os bebês como tema na formação docente: um estudo sobre currículos dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo* e *Formação do/a Pedagogo/a no Distrito Federal: o lugar da educação não escolar nos Currículos de Pedagogia*, respectivamente.

Oliveira (2018) investigou a presença do tema bebês de zero a dois anos nos currículos dos cursos de Pedagogia do estado de São Paulo, envolvendo a discussão de questões bem específicas, tais como: “o histórico de creches no Brasil; a percepção da sociedade a respeito do bebê como sujeito de direitos; o estudo sobre currículo e a forma como são estruturados os cursos de Pedagogia; e o brincar como forma de aprender dos bebês” (Oliveira, 2018, p. 5).

Enquanto que Souza (2018) objetivou realizar análise de como a educação não escolar é trabalhada nos projetos curriculares do curso de Pedagogia de instituições de ensino superior do Distrito Federal, inferindo, como resultado da investigação, o indicativo de que a formação inicial do/a pedagogo/a, mesmo com ressalvas, apresenta subsídios que nos permitem vislumbrar lugares para a educação não escolar nos currículos de Pedagogia do Distrito Federal.

Quadro 9: Sistematização das dissertações referentes à Temática 09C: Análise de currículos de Universidades

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC18	2015	SILVA, CAROLINA BARBOSA DA.	UNISUL	A DIMENSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL
DC31	2015	DUARTE, JUCIARA RODRIGUES ROCHA.	UESB	EM DEVIR... AS IMAGENS DO PENSAMENTO SOBRE DIFERENÇAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB
DC49	2014	SCHMIDT, ANDREA CRISTINA MARIN.	UNICID	A construção dos currículos em cursos superiores tecnológicos no Brasil: um estudo com base em levantamento junto ao banco de teses da CAPES
DC58	2013	MATOS, MARCELO DA CUNHA.	UFRJ	Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)
DC66	2019	NASCIMENTO, MAYARA PERMANHANE.	UFV	O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFV FRENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2015
DC78	2014	JUNIOR, PAULO FERNANDO MESQUITA.	UFSC	A IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TERRITÓRIOS DE RECONHECIMENTO E LEGITIMIDADE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
DC117	2019	SANTOS, LUARA ALEXANDRE DOS.	UEM	LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA

DC118	2019	PELLEGATTI, THAIS CECILIA BELLAVER DE ALMEIDA.	UFAC	COMPONENTES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UFAC: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES
DC175	2020	SILVA, MARIA DE FATIMA MOURA.	UFRN	A LINGUAGEM COMO OBJETO DE FORMAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PPPC DO RIO GRANDE DO NORTE
DC178	2019	OLIVO, GERSON DIAS.	UFPA	A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA e UNIFESSPA
DC232	2013	SILVA, MELISSA PEDROSO DA.	UEPG	Currículo e Práxis na Formação de Professores: uma análise do Curso de Licenciatura em Música da UEPG
DC427	2019	ARAUJO, LUCIMAR ANTUNES DE.	UNESC	ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR EM DESIGN DE MODA: ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO
DC442	2019	SILVA, ISABELLA CAVALLO DA.	UFRJ	Esquece tudo o que você aprendeu na escola": Um estudo curricular sobre a relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura em História

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 09C: Análise de currículos de Universidades, foram selecionados 13 trabalhos, sendo 06 com enfoque nos currículos de cursos de Pedagogia de instituições diversas, publicados no recorte temporal de 2013 a 2020, os quais versam sobre temáticas variadas em relação à análise de currículos de Universidades, onde podemos destacar as contribuições das pesquisas de Olivo (2019), intitulada *A diversidade socioterritorial da Amazônia paraense e suas configurações nos currículos dos cursos de Pedagogia Parfor da UFPA, UFOPA E UNIFESSPA* e de Silva (2019) com a temática *Esquece tudo o que você aprendeu na escola: um estudo curricular sobre a relação com o saber estabelecida nos cursos de Licenciatura em História*.

A pesquisa de Olivo (2019) foi incisiva em apontar que “a diversidade socioterritorial se configura de forma pontual nos currículos dos cursos de Pedagogia Parfor, o que não garante uma problematização da realidade amazônica em meio a sua imensa e complexa diversidade socioterritorial” (Olivo, 2019, p. 6). Já Silva (2019) objetivou “analisar os entrecruzamentos possíveis entre a experiência de imersão desse sujeito no currículo de História recém egresso do ensino médio e a decisão de entrada no ensino superior nessa mesma área disciplinar” (Silva, 2019, p. 8), a partir das seguintes questões mobilizadoras: “De que maneira o currículo da educação básica interfere na escolha da área de conhecimento do curso de ensino superior? E ainda em que medida o currículo de licenciatura em História dialoga com o currículo desta disciplina legitimado na educação básica”? (idem, p. 8).

Quadro 10: Sistematização das dissertações referentes à Temática 10C: Currículo, Decolonialidade e Conhecimentos Tradicionais

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC25	2016	MORAIS, MARCIGLEI BRITO.	UESB	A história local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - Ba

DC52	2013	GUIMARAES, LUZINETE DE ARAUJO LIMA.	UFPI	SABERES POPULARES E CIENTÍFICOS: uso de plantas medicinais na Educação e Saúde
DC196	2020	SILVA, RENAN CARDOZO GOMES DA.	UFPEL	Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS
DC217	2021	BONATTI, JAILSON.	UNOCHAPECÓ	A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica para pensar a educação em abya yala
DC246	2018	CARVALHO, MARIANA TISO DE.	UFV	TRANSBORDAMENTOS ENTRE O CANDOMBLÉ E O MARACATU DE BAQUE VIRADO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO GRUPO FILHAS DE AGANJU
DC339	2018	NERI, ISABELL THERESA TAVARES.	UEPA	CARTOGRAFIA DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS EM UMA CLASSE HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE Belém
DC369	2014	SALLES, FABIANO LANGE.	UFRJ	EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E IDENTIDADES EM UM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR MULTICULTURAL
DC525	2017	COELHO, OLIVIA PIRES.	UFRGS	“As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Já na Temática 10C: Currículo, Decolonialidade e Conhecimentos Tradicionais, apresentaremos trabalhos que dialogam incisivamente com a nossa pesquisa. Foram selecionados 08 trabalhos, distribuídos no recorte temporal de 2013 a 2021, que versaram sobre temáticas diversas, a saber: A história local e a consciência histórica de alunos; Saberes populares e científicos; Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros; A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica; Transbordamentos entre o candomblé e o maracatu de Baque Virado; Saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar; Educação Física, currículo e identidades; decolonialidade e infâncias.

Destacaremos alguns aspectos centrais das pesquisas de Guimarães (2013), Silva (2020), Carvalho (2018) e Neri (2018).

Com a participação de raizeiros, residentes em Bom Jesus, Piauí, Guimarães (2013) desenvolveu o trabalho intitulado *Saberes Populares e Científicos: uso de plantas medicinais na Educação e Saúde*, visando, analisar o uso de plantas medicinais a partir de conhecimentos populares, mirando a educação no cuidado da saúde e cura de enfermidades e sua correlação com o conhecimento científico. A pesquisa indicou a necessidade de investimento por parte da Academia em estudos e pesquisas acerca das plantas e ervas medicinais e seu uso no tratamento de doenças sistêmicas e males associados, considerando que são comprovadamente eficientes e eficazes. Enquanto que Silva (2020) em seu trabalho intitulado *Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS*, objetivou “reconhecer como os currículos das escolas municipais de Jaguarão, Rio Grande do Sul, fronteira Brasil-Uruguay, preveem a presença e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios” (Silva, 2020, p. 6). Apontando ao final da pesquisa que os resultados obtidos revelaram que os currículos das escolas investigadas não preveem a presença

e permanência dos alunos fronteiriços uruguaios, argumentando que “devido à ausência de um trato pedagógico intercultural, reconhecemos a presença de outros sujeitos outros no contexto escolar. Todavia, as hierarquizações das diferenças colocam esses estudantes fronteiriços uruguaios na posição de outros dos outros” (idem, p. 6).

À luz dos saberes de mulheres ribeirinhas, Neri (2018) desenvolveu a pesquisa intitulada *Cartografia de saberes de mulheres ribeirinhas em uma classe hospitalar na Amazônia Paraense Belém*, a autora buscou “compreender como ocorre a relação entre o saber popular e o saber escolar nesse mesmo espaço educativo” (Neri, 2018, p. 8). Culminando em “mapeamento de múltiplos saberes protagonizados por mulheres amazônicas” (idem, p. 8), no qual a autora argumenta que,

[...] as práticas das educandas, revelaram três aspectos: a) as suas experiências sociais transcendem os currículos, por elas vivenciados, durante os cursos de licenciatura e interferem significativamente em suas ações pedagógicas; b) Buscam realizar estratégias criativas para promover o diálogo entre o saber popular e o saber científico e c) há contrastes entre o currículo da classe hospitalar/NEP e as escolas ribeirinhas, frequentadas pelas educandas quando retornam para os seus municípios, que se apresentam como entraves (Neri, 2018, p. 8)

Dado esse contexto, a autora argumenta que, justamente, “uma vez que essas últimas ainda estão ancoradas a políticas educativas excludentes e que, por isso, criam barreiras entre a realidade educativa ribeirinha e o contexto pedagógico da classe hospitalar/NEP” (Neri, 2018, p. 8).

Quadro 11: Sistematização das dissertações referentes à Temática 11C: Currículo e BNCC

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DC51	2020	SOUZA, FERNANDA DIONE SALES DE.	UESB	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO
DC113	2020	PYKOCZ, DANIELLE.	UDESC	A Base Nacional Comum Curricular E A Integração Dos Currículos Disciplinares: Aspectos Pedagógicos E Políticos
DC203	2021	SILVA, JOSINEIDE MACENA DA.	UNIR	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO - RO
DC357	2020	SOARES, SUELINE GUSMAO.	UESB	OS SIGNIFICADOS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC
DC487	2019	FERREIRA, MICHELLA ADRIANA BIBIANO.	UNIVALI	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA 4 A 6 ANOS: OS EFEITOS CAMUFLADOS

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na organização da Temática 11C: Currículo e BNCC, reunimos 05 trabalhos, sendo dois destes vinculados à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UES, publicados entre 2019 e 2021, ou seja, trabalhos recentes, acerca das relações entre Currículo e BNCC. Tendo como temáticas centrais BNCC e Currículo no Ensino Médio; BNCC e Integração dos Currículos Disciplinares; BNCC e o Currículo da Educação no Campo; Ensino religioso na BNCC; BNCC para 4 a 6 anos.

Destacamos neste descritor, as contribuições apresentadas no trabalho de Silva (2021), intitulado *A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Educação no Campo para o Ensino de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho – RO*, que trouxe como questão problematizadora perceber de que maneira “os professores que atuam e ministram a disciplina de Geografia no contexto da educação no campo, do município de Porto Velho-RO, adequam os saberes curriculares por meio de suas práticas pedagógicas tendo como parâmetro a BNCC e as especificidades locais da comunidade? (Silva, 2021, p. 8).

Nesse sentido, encerrada a apresentação das dissertações acerca do descritor “Currículos”, iniciamos a apresentação e diálogo acerca das Teses referentes a este descritor, sendo que, inicialmente, tínhamos 214 teses, as quais passaram por filtragem minuciosa resultando em 46 teses para agrupamento por temáticas de referência, as quais conservamos as mesmas utilizadas nos agrupamentos das dissertações, anteriormente apresentadas.

Quadro 12: Sistematização das teses referentes à Temática 01C: Análise de currículos a partir de temas específicos

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC25	2013	ROCHA, ANA ANGELITA COSTA NEVES DA.	UFRJ	QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO E SENTIDOS DE GEOGRAFIA NO ENEM
TC53	2020	SOUZA, FERNANDA DE LIMA.	UFRJ	Os objetos da coleção didática do Museu Nacional e os currículos escolares de Ciências e Biologia.
TC90	2015	CUNHA, ISABELA BILECKI DA.	USP	O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo
TC93	2016	SOUZA, KLEBER LUIZ GAVIAO MACHADO DE.	UFRN	CONSENSOS E ASSIMETRIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1998- 2012)
TC104	2016	BEZERRA, CLEOMAR PORTO.	UFRN	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO DO IFPB: UMA ANÁLISE, NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CAMPUS JOÃO PESSOA
TC178	2020	BERTONCELLI, GEISELEN SANTANA VALSECHI.	UDESC	CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
TC186	2020	FERNANDES, CHRISTIANE CAETANO MARTINS.	UFMS	OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO CENTRO-OESTE (2009-2013)

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 01C: Análise de currículos a partir de temas específicos, reunimos 07 trabalhos, publicados no recorte temporal de 2013 a 2020, vinculados à UFRJ, UFRN, USP, UDESC e UFMS, com predominância de temas vinculados a componentes curriculares específicos, a citar: Geografia; Ciências e Biologia; História; Educação Física, além de temas relacionados ao “Currículo Escolar e as reformas”; Educação Ambiental no Ensino Médio; e Currículo de Libras.

No trabalho intitulado *Questionando o questionário: uma análise de currículo e sentidos de Geografia no ENEM*, Rocha (2013), problematizou os sentidos de Geografia

fixados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), estabelecendo como objetivo “argumentar em favor de que o ENEM seja percebido como uma organização curricular ambivalente que opera simultaneamente com a lógica disciplinar e a lógica da competência, produzindo o aprendizado espacial” (Rocha, 2013, p. 5). Ao final da pesquisa, a autora defende que “a pertinência da pesquisa está na construção das evidências que discutem o impacto dessa política no aprendizado espacial, na etapa de conclusão da Educação Básica” (idem, p. 5).

Outro trabalho que trouxe contribuições significativas em torno da temática currículo foi o de Bezerra (2016, p. 3), intitulado *Educação Ambiental no ensino médio do IFPB: uma análise, nos cursos técnicos integrados do Campus João Pessoa*, que se propõe a “analisar como a educação ambiental está contemplada nos currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFPB – Campus João Pessoa, na perspectiva da transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade” (Bezerra, 2016, p. 3), buscando ainda identificar “as razões pelas quais a educação ambiental não é parte integrante e permanente nos planejamentos destes cursos” (idem, p. 3).

Quadro 13: Sistematização das teses referentes à Temática 02C: Currículo, prática e cotidiano escolar

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC13	2015	FIGUEIREDO, RICARDO.	UFES	CURRICUL(O/A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS PRÁTICAS POLÍTICAS DOS/AS PRATICANTES PENSANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES
TC17	2013	SANTOS, RITA DE CASSIA BORTOLETTO.	UFSCAR	Professores de ciências do ensino fundamental II frente à implantação do currículo do estado de São Paulo/2008
TC44	2014	LYRIO, KELEN ANTUNES.	UFES	PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA NO ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS
TC57	2019	NUNES, MIRIAN ABREU ALENCAR.	UFPI	SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS: PIPAS PARA ALÉM DAS GRADES
TC70	2013	BUSQUINI, JOAO ACACIO.	USP	A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de Matemática
TC77	2013	PEREIRA, DULCIMAR.	UFES	A ARTE DO TEATRO DE BONECOS COMO DISPARADORA DE ENCONTROS NA CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS AFETOS NA ESCOLA
TC107	2014	OLIVEIRA, MARCOS DA ROCHA.	UFRGS	LinkMétodo de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?
TC158	2020	SILVA, CARLA ANDREA LIMA DA.	UFRJ	Currículo, cultura e formação humana: tecituras de práticas educativas na Educação Infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do sudeste brasileiro
TC166	2019	LOURENCO, SUZANY GOULART.	UFES	A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública
TC203	2020	DEMENECH, FLAVIANA.	UFPEL	ESTUDOS COM OS COTIDIANOS” NO CAMPO DO CURRÍCULO: as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

As teses reunidas na Temática 02C: Currículo, prática e cotidiano escolar, estão no recorte temporal de 2013 a 2020, totalizando 10 trabalhos, onde 04 destes estão vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

A diversidade de temáticas trabalhadas pelos (as) autores (as), selecionadas nesse descritor, sinalizaram-nos o quanto o campo teórico do currículo pode e deve ser explorado em várias dimensões. As experiências aqui relatadas por Figueiredo (2015, p. 6), no seu trabalho intitulado *Curricul(o/a)rizando a cidade: enredamentos possíveis das práticas políticas dos/as praticantes pensantes do Programa Educação em Tempo Integral no Território-Cidade de Vitória - ES*, dá-nos a dimensão dessa perspectiva, quando o autor sinaliza que “a tessitura dos currículos pensados/praticados, nos cotidianos escolares, corroboram a ideia de que a invenção dos currículos, advém de relações complexas, plurais e múltiplas que envolvem diferentes praticantes/pensantes do programa” (Figueiredo, 2015, p. 6), argumentando assim que “não há um único currículo na escola, nem tampouco um único modo de fazer/sentir currículos nas instituições escolares”(idem, p. 6).

Outra evidência de que o campo teórico do currículo pode e deve ser explorado em várias dimensões, encontramos no trabalho de Pereira (2013), intitulado *A arte do teatro de bonecos como disparadora de encontros na constituição de currículos afetos na escola*, onde a mesma buscou concluir que “os bons encontros com a arte do teatro de bonecos compuseram mosaicos mais coloridos, que ampliaram conhecimentos produzindo relações mais fluidas, menos tensas” (Pereira, 2013, p. 8) despertando, assim, indicativos potentes de pesquisa, quando a autora argumenta que “foram produzidas também linhas de fuga que instigaram, provocaram e que produziram outros movimentos, possibilitando o aumento da potência de agir” (idem, p. 8), através “das trocas realizadas e da produção de afetos com outros sentidos de viver a escola a partir de uma ética-política pautada no cuidado de si e do outro, de uma estética da existência” (idem, p. 8).

Quadro 14: Sistematização das teses referentes à Temática 03C: Currículo e ERER

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC34	2021	PICININI, LARISE.	UFSC	Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina
TC121	2018	FERREIRA, VERONICA MORAES.	USP	Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia
TC165	2019	SOUZA, CRISTIANE GONCALVES DE.	UERJ	Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)
TC183	2020	AVILA, CRISTIANE BARTZ DE.	UFPEL	Estado Gerencial, BNCC e a Escola: O currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na temática 03C: Currículo e EREER, selecionamos 04 teses, entre 2018 e 2021, em 04 instituições diferentes, que apresentam abordagens também distintas em relação às relações entre currículo e EREER, abordando desde a reflexão em torno dos Currículos de Cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Pedagogia, Articulações promovidas pelos movimentos sociais em relação às políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC, a Currículo com foco na Educação Escolar Quilombola.

Nesse sentido, destacamos a tese de Avila (2020): *Estado Gerencial, BNCC e a Escola: O currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS*, que objetivou “problematizar como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estão presentes no currículo de uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no município de Pelotas – RS” (Avila, 2020, p. 5), cuja escola atende alunos oriundos de uma Comunidade Quilombola, que, após a vivência da autora no desenvolvimento e conclusão da pesquisa, culminou na reflexão “essa política curricular, BNCC, fundamentada na hegemonia conservadora, implica na sustentação do racismo institucionalizado nos processos curriculares na escola e silencia o espaço para a diversidade e a diferença” (idem, p 5).

Quadro 15: Sistematização das teses referentes à Temática 04C: Currículo, Diversidade Sexual, Gênero e Teoria Queer

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC191	2020	CARDOSO, HELMA DE MELO.	UFS	UMA EDUCAÇÃO OUTRA: SUBJETIVIDADES TRANS* NO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES NORDESTINAS
TC192	2017	ABREU, JANIO JORGE VIEIRA DE.	UFPI	MASCULINIDADES NA CULTURA ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE TERESINA – PI

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para a nossa surpresa, na Temática 04C: Currículo, Diversidade Sexual, Gênero e Teoria Queer, identificamos somente 02 teses, que refletiram questões no âmbito do Currículo do Ensino Superior em Universidades Nordestinas e dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia de Instituições Públicas e Privadas de Teresina – PI.

Cardoso (2020) se propôs a “analisar quais são as mudanças curriculares e os modos de subjetivação ocasionados pela presença de professoras trans* no Ensino Superior em instituições nordestinas” (Cardoso, 2020, p. 6) e Abreu (2017), buscou “analisar as masculinidades na cultura escolar dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de instituições públicas e privadas de Teresina – PI, Brasil (Abreu, 2017, p. 4).

Quadro 16: Sistematização das teses referentes à Temática 05C: Currículo e Temática Indígena

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC64	2021	LOPES, RONNIELLE DE AZEVEDO.	UFRG	Temējakrekatē: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 05C: Currículo e Temática Indígena, temos somente 01 tese, de Lopes (2021), que teve como mola propulsora de sua pesquisa os Saberes Tradicionais no Vale do Tocantins-Araguaia, sobretudo considerando o que o autor argumenta, “o sim à performatividade dos saberes tradicionais por um coletivo tradicional é um ato de resistência. Esta tese se movimenta nestes agenciamentos, nestas transcolonialidade e em certo etnoenvolvimento no Vale do Tocantins-Araguaia” (Lopes, 2021, p. 10).

Quadro 17: Sistematização das teses referentes à Temática 06C: Currículo e Educação Especial

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC41	2016	PEREIRA, ANDREIA CABRAL COLARES.	PUCRS	TRANSVERSALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES PARA OPERACIONALIZAR POLÍTICAS E REPENSAR CURRÍCULOS

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Compondo a Temática 06C: Currículo, Inclusão e Educação Especial, selecionamos o trabalho de Pereira (2016), que traz contribuições potentes no que diz respeito ao repensar dos currículos quando este infere que no tocante a “processos educacionais, ao conhecimento de práticas pedagógicas inclusivas; estamos carentes de profundas reflexões e isso se percebe nos currículos de formação de professores, que, quando tratam da questão inclusão, abordam-na de forma fragmentada” (Pereira, 2016, p. 8).

Registramos que na Temática 07C: Currículo e análise de livros didáticos, não foram identificadas teses publicadas.

Quadro 18: Sistematização das teses referentes à Temática 08C: Currículo e formação de professores

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC56	2016	PRATES, MARIA RIZIANE COSTA.	UFES	A FORÇA REVOLUCIONÁRIA DAS EXPERIMENTAÇÕES POLÍTICAS DE AMIZADE, ALEGRIA E GRUPALIDADE NOS CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
TC78	2015	SANTOS, RITA SILVANA SANTANA DOS.	UnB	Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores
TC162	2017	FERNANDES, KARINE DE OLIVEIRA BLOOMFIELD.	UFRJ	CURRÍCULO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESLOCANDO FRONTEIRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Considerando a Temática 08C: Currículo e formação de professores, destacamos 03 trabalhos selecionados, publicados entre 2015 e 2017. Esse dado nos chamou bastante atenção, por se tratar de uma temática de grande relevância à formação de professores em diálogo com

o currículo. Contudo, os trabalhos aqui apresentados trazem reflexões oportunas nesse campo de estudo, principalmente, por abordarem formação de professores em diferentes movimentos, que vão da formação de professores da educação infantil a questões bem específicas, com olhares acerca da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores.

Quadro 19: Sistematização das teses referentes à Temática 09C: Análise de currículos de Universidades

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC99	2015	GUIMARAES, JAIRO DE CARVALHO.	UFRJ	A relação teoria-prática no currículo dos Cursos de Administração da UFPI à luz da lógica do mercado
TC115	2019	BULATY, ANDREIA.	UEPJ	O currículo e as artes visuais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná
TC125	2016	SAPANE, BENEDITO MAURICIO.	UFF	POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE: DAS INFLUÊNCIAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REFORMAS (1985 – 2009)
TC175	2020	BORGES, ALCI MARCUS RIBEIRO.	UFPI	Educação em direitos humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020
TC209	2017	SILVA, FRANCISCO THIAGO.	UnB	O ensino de história no currículo dos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Reunimos na Temática 09C: Análise de currículos de Universidades, 05 teses, publicadas entre 2015 e 2020, que trazem um panorama de análise de currículos de universidades, contemplando currículo dos cursos de Administração, Pedagogia, dentre outros. Assim, buscamos identificar quais temáticas específicas estavam sendo analisadas em cada trabalho e conseguimos o seguinte dado: Guimarães (2015) trabalhou a relação teoria-prática no currículo dos cursos de Administração da UFPI; Bulaty (2019) focou em currículo e as artes visuais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná; Sapane (2016) trabalhou sobre Política Curricular na Universidade Pedagógica de Moçambique, Borges (2020) abordou sobre educação em direitos humanos; e Silva (2017) pesquisou acerca do ensino de história no currículo dos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal.

Quadro 20: Sistematização das teses referentes à Temática 10C: Currículo, Decolonialidade e Conhecimentos Tradicionais¹

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC8	2021	TOJA, NOALE DE OLIVEIRA.	UERJ	Movimentos migratórios e seus 'fazer saberes' culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular
TC12	2013	CHAGAS, CLAUDIA REGINA RIBEIRO PINHEIRO DAS.	UERJ	Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos
TC38	2017	SILVA, BEATRIZ SALES DA.	UNICAMP	Currículos e identidades: tiroteio narrado ao som do Maracá
TC39	2015	KAWAHARA, LUCIA SHIGUEMI IZAWA.	UFMT	CURRÍCULOS FESTEIROS DE ÁGUAS E OUTONOS: FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PÓS-CRÍTICA

TC49	2019	FUCHS, HENRI LUIZ.	UNILASALLE	A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA ABYA YALA
TC61	2021	GAUDIO, EDUARDA SOUZA.	UFSC	Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil
TC62	2021	MENDES, NATALIA RODRIGUES.	UFRJ	Experiências com feminismos em escolas do Rio de Janeiro: reconfigurações curriculares insurgentes
TC139	2016	MARTINS, KEZIA SIMEIA BARBOSA DA SILVA.	UFAM	IDENTIDADES AMAZÔNICAS, SABERES E CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AM
TC148	2016	SILVA, CAETANA JURACY REZENDE.	UnB	Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho
TC153	2019	VALLE, JULIO CESAR AUGUSTO DO.	USP	Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)
TC160	2019	SALLES, FABIANO LANGE.	UFRJ	A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina Educação Física
TC189	2020	OLIVEIRA, ROSANGELA PEREIRA DE.	UFMT	MANIFESTAÇÕES DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO ESCOLA NOVA SOCIEDADE – TERRITÓRIO DE (RE)EXISTÊNCIA

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para a composição da Temática 10C: Currículo, Decolonialidade e Conhecimentos Tradicionais, agrupamos 12 teses, sendo 06 destas vinculadas a instituições da região sudeste, a citar: UERJ, UFRJ, USP e UNICAMP, e nenhuma vinculada a instituições da região nordeste, compreendidos no recorte temporal de 2013 a 2021, que discorrem sobre temáticas diversas alinhadas à discussão de currículo, com ênfase na abordagem da decolonialidade e conhecimentos tradicionais. Assim, selecionamos para essa breve apresentação 04 trabalhos oriundos de quatro regiões do país (sudeste, centro-oeste, sul e norte), a partir das instituições UERJ, UFMT, UFSC e UFAM.

Na região sudeste, situamos Chagas (2013), com o seu trabalho intitulado *Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos*, a autora apresenta a sua tese dizendo “minha tese teve como base a busca de imagens de mulheres negras, para tentar contar uma história, aquela que aparece em álbuns e histórias para jovens e adultos. Essas imagens me indicam possibilidades para a aplicação da Lei nº 10.639/3” (Chagas, 2013, p. 6). Em seguida, conclui dizendo que realizou a pesquisa utilizando esse material e que a sua inquietação era compreender a importância do mesmo para a discussão da questão da educação étnico-cultural e racial e “na desconstrução social do preconceito e da discriminação racial direcionados à população negra” (idem, p. 6).

Chegando no Centro-Oeste, encontramos Kawahara (2015) trabalhando os currículos festeiros de águas e outonos, agraciando-nos com a sua inquietação de busca pela compreensão da dimensão curricular das festas tradicionais trançadas com as próprias reflexões existenciais, convidando-nos a conhecer, a partir da sua pesquisa, as festas tradicionais das comunidades

banhadas pelas águas do Pantanal Mato-grossense do Brasil e as festas da colheita de arroz celebradas no outono na Península de Noto no Japão.

Do Sul veio Gaudio (2021), sinalizando que sua tese assumiu como principal pressuposto, “a insurgência de intelectuais negros/as na formulação e disseminação de uma perspectiva negra decolonial brasileira atuando nos cursos de Pedagogia de universidade do Sul do Brasil” (Gaudio, 2021, p. 9). E do Norte temos Martins (2016), com o trabalho *Identidades Amazônicas, saberes e currículo das escolas de ensino fundamental em Parintins-AM*, o autor se dispôs a “investigar em que medida o currículo escolar dialoga com os saberes locais dos estudantes do ensino fundamental em Parintins-Amazonas, de modo a contribuir para o reconhecimento e fortalecimento das identidades culturais amazônicas” (Martins, 2016, p. 9).

Quadro 21: Sistematização das teses referentes à Temática 11C: Currículo e BNCC

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TC16	2020	VARGAS, CRISTINA LENS BASTOS DE.	UFES	CURRÍCULOS: REDES DE CONVERSÇÕES E AÇÕES COMPLEXAS TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES DOS ENCONTROS/NEGOCIAÇÕES SEME-ESCOLAS COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À BNCC
TC157	2019	FERNANDES, MATHEUS VINICIUS DE SOUSA.	UFSC	PARA ALÉM DO TRÁGICO? DESAFIOS PARA PENSAR A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CAMPO DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 11C: Currículo e BNCC, encontramos 02 teses recentes, de 2019 e 2021, que versaram sobre relações entre currículo e BNCC, em diferentes contextos e abordagens. Vargas (2020) cartografou as micropolíticas de currículo da rede municipal de Cachoeiro de Itapemirim, produzindo pistas para pensar/problematizar as experiências curriculares desse município, sendo possível identificar a sua clara defesa de “currículos em redes de conversações, pensando os processos curriculares muito além de matrizes prescritas e centralizadoras que buscam desprezar um projeto educativo capaz de articular as experiências dos atores diretamente envolvidos na educação” (Vargas, 2020, p. 9).

Já na experiência de pesquisa protagonizada por Fernandes (2019), ele buscou “contribuir com a produção do conhecimento na área da Pedagogia do Teatro e da Educação, questionando o caráter meritocrático, mensuratório e multiculturalista do documento Base Nacional Comum Curricular na área de Arte – Teatro” (Fernandes, 2019, p. 7).

Apêndice C: Sistematização da 8ª Experimentação – 2º Momento (descriptor Conhecimentos Tradicionais).

Quadro 1: Sistematização das dissertações referentes à Temática 01CT: Conhecimento Tradicional, Educação e Comunidades Quilombolas

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DCT1	2019	ARAUJO, LAIS GOIS DE	UFS	A PRÁTICA EDUCATIVA DA MANDIOCADA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS TABULEIRO DOS NEGROS E SAPÉ - ALAGOAS
DCT7	2021	QUARESMA, VERALUCIA DE ARAUJO.	UFPA	MEMÓRIAS E SABERES DAS BENZEDEIRAS E/OU PARTEIRAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE DO ITACURUÇÁ - ABAETETUBA/PARÁ
DCT9	2019	SANTANA, GONCALINA EVA ALMEIDA DE.	UFMT	SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA ESCOLA DE MATA-CAVALO
DCT13	2020	BARBOSA, SHIRLEY CRISTINA AMADOR	UEPA	EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRADIÇÃO ORAL: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA
DCT21	2019	COSTA, LAERCIO FARIAS DA	UFPA	SABERES TRADICIONAIS, MEMÓRIA E CULTURA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CULTURAIS DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DO ITACURUÇÁ (ABAETETUBA/PARÁ).

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 01CT: Conhecimento Tradicional, Educação e Comunidades Quilombolas, foram selecionadas 05 dissertações, sendo 03 destas oriundas de instituições localizadas na região norte do país, com 02 dissertações na UFPA e 01 dissertação na UEPA, ambas versando sobre saberes de comunidades quilombolas no estado do Pará.

De modo geral, as temáticas pesquisadas nas dissertações aqui selecionadas versam sobre: a prática educativa da mandioca em comunidades quilombolas, memórias e saberes das benzedeadas e/ou parteiras quilombolas; saberes e fazeres quilombolas; educação, resistência e tradição oral; saberes tradicionais, memória e cultura.

Nesse sentido, destacaremos as contribuições das pesquisas de Araújo (2019) e Quaresma (2021), que versaram sobre prática educativa da mandiocada em comunidades quilombolas; memórias e saberes das benzedeadas e/ou parteiras quilombolas, respectivamente. Araújo (2019), em sua pesquisa *A prática educativa da mandiocada nas Comunidades Quilombolas Tabuleiro dos Negros e Sapé – Alagoas*, debruça-se na compreensão dos processos de transmissão dos saberes tradicionais, vivenciados na prática cultural da mandiocada em comunidades remanescentes de quilombos, onde a autora decide focar a sua análise “na prática cultural da Mandiocada, por ser uma territorialidade simbólica repleta de sentidos que acessam a ancestralidade do grupo” (Araújo, 2019, p. 6). Enquanto que Quaresma (2021) traz como objeto de estudo “os Saberes Tradicionais das Benzedeadas e/ou Parteiras quilombolas de Itacuruçá – Abaetetuba/Pará, aborda o processo de benzer e/ou parturir”

(Quaresma, 2021, p. 7), centrando forças na compreensão do processo de construção da aprendizagem dos saberes tradicionais, conseguindo identificar, ao longo de sua pesquisa, que há uma “diminuição do número de benzedeiros e/ou parteiras, que esses saberes estão ameaçados na comunidade. Fatos que os sujeitos da pesquisa atribuem ao avanço da medicina, da tecnologia e o acesso à informação e ao conhecimento científico” (idem, p.7).

Quadro 2: Sistematização das dissertações referentes à Temática 02CT: Conhecimento Tradicional, Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DCT2	2015	ALBUQUERQUE, RAMAYANA ARRAIS	UNICAMP	Um estudo sobre a criação e implementação da Universidade da Floresta no Acre: uma discussão sobre os conhecimentos tradicionais
DCT4	2020	ABREU, AURIELER JAIME DE	UCDB	A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola
DCT5	2014	SILVA, PAULO DE TASSIO BORGES DA	UFS	AS RELAÇÕES DE INTERCULTURALIDADE ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO TRADICIONAL PATAXÓ ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ
DCT11	2014	BENITES, ELIEL	UCDB	OGUATA PYAHU (UMA NOVA CAMINHADA) NO PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE
DCT14	2020	NARSIZO, GETULIO	UNOCHAPECÓ	A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da terra indígena Xapecó
DCT18	2015	CASTRO, RAPHAELA PASSOS BOMTEMPO DE	UNIRIO	As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade
DCT22	2012	NASCIMENTO, JOLIENE DO	UFRRJ	Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu
DCT25	2017	PAGLIUCA, ELIDIANE DE BRITO	UEMS	EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA DE VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS): MODOS DE APRENDER, DE SER E DE VIVER

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para a Temática 02CT: Conhecimento Tradicional, Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas, reunimos um bom quantitativo de dissertações, com abordagens e contextos bastante diversos, no recorte temporal de 2012 a 2020, com instituições das regiões sul, sudeste, centro-oeste e nordeste.

Dentre as temáticas centrais focalizadas, destacamos a pedagogia guarani; conhecimento tradicional pataxó; a cosmologia na educação e na vida do Povo Kaingang; concepções de infância de velhos (as) Chiquitanos (as); dentre outras.

No trabalho de Silva (2014), o autor objetivou compreender como se configura a relação de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê. Dentro da sua dinâmica metodológica e de análise de dados, conseguiu argumentar a favor de que “na relação de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimentos tradicionais Pataxó, evidenciou-se uma aproximação

com a corrente multiculturalista, sendo esta pautada pelo viés da interculturalidade” (Silva, 2014, p. 8). Já Narsizo (2020) focalizou a apresentação da cosmologia na educação e vida do povo Kaingang que habita a Terra indígena Xaçepó, tendo, como referências, as contribuições de interlocutores indígenas, profundos conhecedores da vida e história do povo originário Kaingang. Durante a pesquisa o autor sinaliza “a reminiscência do povo kaingang no território hoje conhecido como Terra Indígena Xaçepó, bem como, com a relação entre a educação escolar e a educação tradicional Kaingang da comunidade indígena” (Narsizo, 2020, p. 9).

Quadro 3: Sistematização das dissertações referentes à Temática 03CT: Conhecimento Tradicional, Comunidade e Cultura Tradicional, Ancestralidade Africana

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DCT3	2014	PAIVA, AYANE DE SOUZA	UFBA	Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal
DCT6	2020	COLOMBO, DANIELA CORSINO SANDRON	UFTM	Diálogos interculturais na formação de uma professora de ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG
DCT10	2019	NETO, EUCLIDES FLOR DA SILVA	UERN	DO MARACATU DE PIMPÕES E DE BILUCA: SABERES DE ANCESTRALIDADE AFRICANA E A FORMAÇÃO ATRAVESSADA PELA TRADIÇÃO
DCT20	2017	MEIRA, ANTONIO MICHEL KULLER	UNICENTRO	A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PRATICADA POR MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA IDENTIDADE DA COMUNIDADE DE FAXINAL MARMELEIRO DE BAIXO
DCT23	2013	COSTA, KELLY PATRICIA CARNEIRO DA	UFMS	O CONTEXTO RIBEIRINHO: CRIANÇAS E ADULTOS DA BARRA DE SÃO LOURENÇO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (CORUMBÁ-MS)

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Constituindo a Temática 03CT: Conhecimento Tradicional, Comunidade e Cultura Tradicional, Ancestralidade Africana, temos 05 dissertações, registrados de 2013 a 2020, abordando temáticas centrais, quais sejam: conhecimento tradicional e ensino de biologia; diálogos interculturais na formação de uma professora de ciências do campo; saberes de ancestralidade africana; a educação não formal praticada por movimentos sociais; crianças e adultos da Barra de São Lourenço e suas práticas educativas.

Considerando a diversidade de abordagens de contextos e de ocorrência das pesquisas, detalharemos observações que realizamos nos trabalhos de Paiva (2014) e de Colombo (2020), que trabalharam temáticas bastante próximas do nosso interesse de pesquisa. Paiva (2014) teve sua pesquisa fundamentada no multiculturalismo crítico e na fenomenologia, em que objetivou a “análise do contexto que envolve as aprendizagens geradas a partir de uma sequência didática sobre reprodução vegetal, construída numa perspectiva sociocultural, por meio de uma parceria com a professora de biologia de uma turma de 2º ano do Ensino Médio de um colégio estadual de Salvador que recebe alunos que moram na Ilha de Maré”. Na pesquisa de Colombo (2020), a autora se debruçou em “investigar de que forma a educação intercultural, por meio de diálogos

interculturais focados no ensino de ciências, se faz presente no percurso formativo e vivências (na universidade e na comunidade) de uma aluna do curso de Licenciatura em Educação do Campo (Lecampo) da UFTM”, tendo obtido como resultados a identificação de “que a vivência e compartilhamento de conhecimentos tradicionais em uma comunidade é uma dinâmica muito presente entre os moradores e são compartilhados de geração para geração, como presenciado no cultivo de café sombreado, produção de rapadura, processos de melhoramento da cachaça, quintal agroecológico, entre outros”.

Nesse sentido, encerrada a apresentação das dissertações acerca do descritor “Conhecimentos Tradicionais”, iniciamos a apresentação e diálogo acerca das Teses referentes a este descritor, onde procedemos pelo agrupamento das teses por temáticas de referência para facilitar a apresentação e reflexão acerca dos trabalhos, iniciando pela Temática 01CT:

Quadro 4: Sistematização das teses referentes à Temática 01CT: Conhecimento Tradicional, Educação e Comunidades Quilombolas

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TCT6	2015	SANTANA, PATRICIA MARIA DE SOUZA	UFMG	MODOS DE SER CRIANÇA NO QUILOMBO MATO DO TIÇÃO – JOABOTICATUBAS - MG

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Selecionamos na Temática 01CT: Conhecimento Tradicional, Educação e Comunidades Quilombolas, a tese de Santana (2015), onde a autora apresenta uma proposta interessante para pensar as aprendizagens das crianças, quando diz “observei, dialoguei e interagi com meninas e meninos em seu cotidiano de aprendizagens no festejar, no brincar, no convívio com os mais velhos, nas expressões de religiosidade e nas relações com o meio em que vivem”.

Santana (2015) argumenta que o extenso calendário festivo, assim como a “circulação nos diversos espaços do quilombo e seu entorno, as brincadeiras, a realização de tarefas domésticas bem como a participação em projetos e oficinas realizadas na comunidade permite às crianças um modo singular de viver sua infância elaborando e reelaborando suas identidades de crianças do Mato do Tição e quilombolas”

Quadro 5: Sistematização das teses referentes à Temática 02CT: Conhecimento Tradicional, Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TCT2	2018	LIRA, MARCIA JOSANNE DE OLIVEIRA	UFAM	Escola, cultura e identidade Yanomami: conhecimentos Yanomami em materiais didáticos
TCT4	2019	SOUZA, ILMA REGINA CASTRO SARAMAGO DE	UFGD	Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS
TCT5	2020	EMILIANO, DARCI	FURG	A Educação Ambiental no IFRS: estratégias ecosófica para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para compor a Temática 02CT: Conhecimento Tradicional, Educação Escolar Indígena, Saberes Indígenas, selecionamos 03 teses, compreendidas no recorte temporal de 2018 a 2020,

em 03 instituições de ensino, que versaram sobre as temáticas centrais: Escola, cultura e identidade; Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais; Educação Ambiental.

Na pesquisa de Lira (2018), a autora sinaliza que “os professores Yanomami não se apropriaram plenamente de conhecimentos necessários - elementos interculturais e identitários Yanomami e napë e ferramentas tecnológicas - à produção de materiais didáticos próprios”. Essa constatação foi possível, após realizar a pesquisa que objetivou “levantar e analisar os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami em processo de formação docente, com vistas a apreender e compreender os conhecimentos implicados em sua atuação”. Enquanto Lira (2015) trabalhou com o levantamento e análise de materiais didáticos produzidos por professores Yanomami, Souza (2019) deu enfoque nos discursos de professores indígenas Guarani e Kaiowá, referentes as suas práticas pedagógicas, aliado à ideia de analisar de que forma são articulados os diferentes conhecimentos tradicionais que circulam no cotidiano da escola.

Nesse sentido, Lira (2015) evidenciou que “as narrativas indicam que as formações continuadas oferecidas para os docentes precisam ser repensadas, a fim de que atendam às necessidades, as demandas e a complexidade que atravessam a educação escolar indígena”. No entanto, Lira relata ter constatado que os professores têm buscado ressignificar as práticas pedagógicas, sobretudo em articulação com os conhecimentos culturais do seu povo, partir de uma perspectiva intercultural.

Quadro 6: Sistematização das teses referentes à Temática 03CT: Conhecimento Tradicional, Comunidade e Cultura Tradicional, Ancestralidade Africana

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TCT3	2019	PAULA, ADALBERTO PENHA DE	UFPR	RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO: SIGNIFICADOS DA ESCOLA DA/NA ILHA PARA UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE GUARAQUEÇABA NO LITORAL DO PARANÁ

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa

Na Temática 03CT: Conhecimento Tradicional, Comunidade e Cultura Tradicional, Ancestralidade Africana, identificamos a tese de Paula (2019), com foco na temática das “relações entre educação do campo e o território”, para uma comunidade tradicional de Guaraqueçaba no litoral do Paraná, que objetivou “compreender o significado que a educação e a escola do campo da/na ilha têm para as comunidades do litoral paranaense na relação com o território”. A pesquisa supracitada desencadeou uma discussão interessante a respeito de que a “articulação e integração entre a escola, a comunidade e o território pode ensejar um movimento de resistência e fortalecimento nos processos vividos dentro e fora da escola”, concluindo com indicativo de que há a “necessidade de que os sujeitos envolvidos na relação

escola, comunidade e território busquem estratégias de aproximação e rompimento das fronteiras da alteridade”.

Apêndice D: Sistematização da 8ª Experimentação – 3º Momento (descriptor Saberes Tradicionais).

Quadro 1: Sistematização das dissertações referentes à Temática 01ST: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST3	2018	SOUSA, JOATAN SOARES DE	UFPA	SABERES TRADICIONAIS DOS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE UMARIZAL (BAIÃO/PA)
DST4	2014	BERNARDO, DELCIO JOSE	UFRRJ	O JONGO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTA RITA DO BRACUÍ: INSTRUMENTO DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES
DST6	2020	SANTOS, TARYN SOFIA ABREU DOS	UFTM	A GINGA INTERCULTURAL ENTRE O SABER TRADICIONAL AFRO-BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: O CORPO EM FOCO NA COMUNIDADE SÃO FRANCISCO DO PARAGUAÇU/ BA
DST10	2021	PEREIRA, LAURA BELEM	UFAM	EDUCAÇÃO E SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR/NOVO AIRÃO – AM
DST13	2013	SANTOS, MANUELA TAVARES	UFPA	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DE SABERES NO PROEJA QUILOMBOLA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA)- CAMPUS CASTANHAL
DST14	2021	BORGES, LEDIANE DA SILVA.	UFPA	HISTÓRIAS, MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E (R)EXISTÊNCIAS: entre saberes e fazeres do/no Quilombo de Bailique Centro, Município Oeiras do Pará
DST16	2020	SILVA, MARIA IVENI DE LIMA	UFPE	A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE LAGOA DOS GATOS: uma análise a partir do pensamento decolonial
DST17	2018	MELO, MARIA DE LOURDES RAMOS DE	UFRRJ	EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRADIÇÕES NO QUILOMBO SÃO JOSÉ DA SERRA- VALENÇA/RJ: UM ENCONTRO DE SABERES NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03
DST22	2020	FACCO, SALETE VEDOVATTO	UFRGS	Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS
DST23	2015	SOUZA, SHIRLEY PIMENTEL DE	UFBA	Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular
DST28	2016	ROSA, GEANGELO DE MATOS	UNEB	EDUCAÇÃO E SABERES ETNOBOTÂNICOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BRASILEIRA, BOM JESUS DA LAPA – BAHIA
DST33	2020	DIAS, LUIZ MARCOS DE FRANCA	UNIMEP	COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM TERRITÓRIOS COLETIVOS DO VALE DO RIBEIRA (SP): SABERES DA ROÇA EM CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO EPISTÊMICO
DST37	2015	SUCUPIRA, TANIA GORAYEB.	UFC	QUILOMBO BOQUEIRÃO DA ARARA, CEARÁ: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 01ST: Saberes Tradicionais, Educação e Comunidades Quilombolas, reunimos 13 dissertações (sendo 04 destas vinculados à Universidade Federal do Pará – UFPA), no recorte temporal de 2014 a 2021, trabalhando temáticas diversas, quais sejam: “saberes tradicionais dos remanescentes de quilombolas”; “o jongo na comunidade quilombola”; “a ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências”; “educação e saberes tradicionais quilombolas”; a pedagogia da alternância”; “histórias, memórias, educação e (r)existências”; “a prática docente em escolas quilombolas”; “educação

escolar e tradições”; “trabalho, educação e saberes”; “as pedagogias quilombolas”; “educação e saberes etnobotânicos”; “saberes da roça”; “memórias, histórias e práticas educativas”.

Trazemos para esse momento de partilha, as pesquisas de Santos (2020), Facco (2020), Souza (2015) e Rosa (2016), que trabalharam, respectivamente, as temáticas: a ginga intercultural entre o saber tradicional afro-brasileiro e a educação em ciências; trabalho, educação e saberes; as pedagogias quilombolas; educação e saberes etnobotânicos.

Santos (2020) estabeleceu como objetivo de pesquisa a “investigação dos diálogos interculturais entre os processos educativos que permeiam o saber tradicional afro-brasileiro, (por meio da lente, capoeira) e a Educação em Ciências”, lembrando-nos da necessidade de pensarmos conteúdos que atendam à lei 10. 639/03, que prevê a inserção da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar. Teve, como resultados de sua pesquisa, a identificação de “gingas interculturais com indícios de frestas decoloniais como diretrizes, aspectos subversivos para a revisão de práticas de ensino atravessadas pelo discurso colonial e que podem subsidiar a construção de processos educativos mais equânimes, justos e interculturais”.

Facco (2020), em sua pesquisa, *Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS*, estabeleceu como objeto de sua pesquisa as relações de continuidade e de descontinuidade entre saberes tradicionais e contemporâneos sobre ervas medicinais de mulheres da comunidade quilombola urbana Areal da Baronesa, situada em Porto Alegre/RS, na qual evidenciou que é nas suas relações de trabalho cotidiano que essas mulheres preservam e, ao mesmo tempo, modificam tais saberes.

Souza (2015) norteou a sua pesquisa pelos princípios da etnopesquisa crítica, desenvolvida no quilombo Barreiro Grande, no município de Serra do Ramalho/BA, onde foi estabelecido, pela autora, um processo de interlocução com seus moradores. Assim, a autora argumenta ter evidenciado as formas de ensinar e aprender dos quilombolas, ou seja, as pedagogias quilombolas, como elementos primordiais para a construção de um currículo escolar quilombola, sendo necessário incorporar os atos de currículo dos povos e comunidades quilombolas, desenvolvendo etnocurrículos implicados e multirreferenciados.

Rosa (2016) realizou sua pesquisa *Educação e Saberes Etnobotânicos na Comunidade Quilombola de Brasileira, Bom Jesus da Lapa – Bahia*. A autora buscou conhecer os saberes etnobotânicos, bem como seus canais de reprodução e práticas, desenvolvidos na comunidade em questão, que é integrante do Quilombo Rio das Rãs.

Quanto aos resultados da pesquisa em tela, Rosa defende que os depoimentos mostram que os sujeitos quilombolas possuem um significativo conhecimento etnobotânico. Neste sentido, destacaram-se o uso dessas plantas para fins medicinais (55%). Para tanto, a autora faz uma ressalva quanto à “necessidade de uma sistematização destes saberes tradicionais, bem como, uma articulação formal com os saberes acadêmicos veiculados por meio da escola”.

Quadro 2: Sistematização das dissertações referentes à Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST39	2017	LOZANO, SUSY ROCIO CONTENTO	UFMG	O lugar da memória palenquera, análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial
DST40	2020	SANTOS, OLAIZA QUARESMA DOS	UFPA	CULTURA, IDENTIDADE E GÊNERO NO BAIRRO DA ÁFRICA: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E SABERES DE DESCENDENTE DE NEGROS MIGRADOS DO RIO ANAPUZINHO
DST41	2017	PASTANA, MARLON ASSIS	UEPA	CULTURA, SABERES E EDUCAÇÃO: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no Estado do Amapá

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Selecionamos na Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades, 03 dissertações, registradas no recorte temporal de 2017 a 2020, sendo 02 destas de instituições de ensino do estado do Pará, a citar: UFPA e UEPA. Para tanto, apresentaremos nessa explanação, mais detalhada, das pesquisas de Lozano (2017) e Santos (2020), ambas realizadas na comunidade de origem palenquero San José de Uré-Colômbia e no bairro da África (município de Igarapé/PA).

Lozano (2017), em sua pesquisa *O lugar da memória palenquera, análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial*, argumentou que “considerando que a história das/os ancestrais africanas/os que chegaram ao território do continente americano tem sido sistematicamente apagada pelo sistema moderno colonial”, o autor se dispõe a refletir sobre as “estratégias que tem sido utilizadas, para reverter esse apagamento por meio de um olhar crítico sobre o conhecimento que tem sido transmitido para nós, e, que ao fim de contas é um conhecimento eurocentrado”. Assim, propôs, como objetivo de pesquisa, analisar a construção e desenvolvimento do projeto etnoeducativo na comunidade de origem palenquero San José de Uré - Colômbia e ver o lugar das memórias revitalizadas na produção de conhecimentos dentro da escola.

Na pesquisa de Santos (2020), a autora buscou “compreender o contexto de formação e transformação do bairro da África no município de Igarapé/PA, analisando a sua importância econômica, política e cultural para o município, tentando trazer à tona o protagonismo de mulheres negras, crianças, jovens e adultos, suas trajetórias de vida, suas reinvenções cotidianas, saberes e práticas culturais”, obtendo como resultados de sua pesquisa, dados que “apontam para elementos importantes do bairro da África, apresentando histórias de vida,

vivências cotidianas, formas de trabalhos, saberes tradicionais, religiosidade e práticas culturais, evidenciando um bairro que existe para além do espaço geográfico, construído nas memórias de homens e mulheres”.

Quadro 3: Sistematização das dissertações referentes à Temática 03ST: Educação do Campo

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST1	2012	ALTO, ROSANA LACERDA MONTE	UNIUBE	Saberes e Fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo
DST7	2017	VAZ, ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA	UFPA	A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ABAETETUBA
DST11	2013	SOUZA, CAROLINA REZENDE DE	UEMG	LEITURAS DO MUNDO... SABERES TRADICIONAIS... TERRITÓRIOS MATERIAIS E EXISTENCIAIS DE EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO: Novos olhares por meio de oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire
DST12	2020	BARRADAS, IEDA DE FATIMA PINTO	UFPA	PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no município de Mocajuba/PA
DST18	2018	MORAES, SILVANA GONCALVES	UFPA	O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA. Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará
DST48	2020	BUREMA, LUANA DA CRUZ	UFMT	TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA SANTANA DO TAQUARAL E A PRODUÇÃO DA VIDA NO CAMPO

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para compor a Temática 03ST: Educação do Campo, selecionamos 06 trabalhos onde 03 destes são oriundos de instituições de ensino do estado do Pará. Os trabalhos, acima mencionados, estão compreendidos no espaço temporal de 2012 a 2020, que versaram sobre temas diversos dentro da perspectiva da educação do campo, a citar: Saberes e fazeres quilombolas; Pedagogia da Alternância; Saberes Tradicionais; Prática docente; Currículo; Trabalho e educação. Assim, destacaremos contribuições dos trabalhos de Alto (2012), Souza (2013) e Moraes (2018), que abordaram em suas pesquisas diálogos entre a educação do campo e: saberes quilombolas, saberes tradicionais e currículo, respectivamente.

A dissertação de Alto (2012) teve como objetivo compreender como a Educação do Campo vem se dando entre populações quilombolas de uma comunidade de Minas Gerais (comunidade quilombola Justa I, situada no município de Manga/ MG). Trabalhando no objetivo supracitado, a autora conseguiu revelar alguns resultados, a saber: o fortalecimento da educação do Campo a partir da chegada do PRONERA no município de Manga/MG; os “quilombolas (Justa I), por sua vez, consideram ‘saber’ o conhecimento formal adquirido na escola, embasam seus valores no trabalho, família e território e a educação (formal ou não) é presente na vida cotidiana dos remanescentes quilombolas de Justa I”.

No trabalho de Souza (2013), intitulado *Leituras do mundo... saberes tradicionais... territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do campo: Novos olhares por meio de*

oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire, a autora argumenta que sua pesquisa se insere na perspectiva de “uma experiência em Educação Popular”, tendo como objetivos resgatar e valorizar leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais de educandos da EJA, de uma escola rural localizada no distrito de Morro Vermelho, no município de Caeté, apresentando como resultados a constatação de que “as oficinas pedagógicas permitiram descortinar as leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais de educandos da EJA, além de revelarem potencialidades e limites no universo da Educação de Jovens e Adultos do Campo”.

Moraes (2018) destaca o tema Currículo, trazendo uma experiência do Projovem Campo Saberes da Terra, na comunidade de Porto Alegre, Cametá-Pará, que teve como objetivo analisar como as práticas curriculares, que são desenvolvidas pelo programa, estão contribuindo na vida de jovens agricultores do campo, na construção e/ou fortalecimento de seus saberes tradicionais, atividades culturais e agrícolas, vinculados ao mundo do trabalho e sua emancipação. O trabalho de Moraes (2018) trouxe como indicativo, que “algumas proposições são possíveis perceber: que as atividades curriculares desenvolvidas pelo programa vêm cooperando na vida dos camponeses, respeitando seus saberes tradicionais, advindos do trabalho e das práticas agrícolas” e, no que diz respeito à garantia de direitos educacionais, a pesquisa sinalizou que os “direitos educacionais, próprios aos povos do campo, necessitando, porém, de um atendimento mais ampliado, por meio de políticas públicas efetivas, com intuito de oportunizar uma ascensão social, política, econômica e cultural na sociedade”.

Quadro 4: Sistematização das dissertações referentes à Temática 04ST: Educação de Terreiros

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST25	2018	SANTOS, THAIS RODRIGUES DOS	UNICENTRO	CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS DA UMBANDA NO TERREIRO MÃE OXUM E PAI OGUM
DST35	2014	OLIVEIRA, ARIENE GOMES DE	UFPE	A EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CARUARU/PERNAMBUCO: UM ENCONTRO COM A TRADIÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS
DST45	2020	ALMEIDA, NILSON FERREIRA DE	UNICENTRO	TRASVERSALIDADES CORPORAIS: UMBANDA, CORPO E SABERES NO TERREIRO REINO DE IEMANJÁ

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Continuando a apresentação das dissertações que versam sobre o descritor “Saberes Tradicionais”, trazemos agora 03 dissertações agrupadas na Temática 04ST: Educação de Terreiros, sendo 02 destas vinculadas a Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO registradas no recorte temporal de 2014 a 2020. Destacaremos, os trabalhos de Santos (2018) e Oliveira (2014), que versaram sobre aprendizagem nas práticas da umbanda e educação nos terreiros, respectivamente.

Santos (2018), objetivou em sua pesquisa “investigar os processos educativos nas práticas da Umbanda no terreiro Mãe Oxum e Pai Ogum no município de Irati-PR a partir do conceito de constelações de aprendizagem (Silva, 2016)”, destacando-se, sobretudo, pela escolha teórica-metodológica, com enfoque nas “interações étnicas e fronteiras culturais, bem como a discussão da antropologia da educação como possibilidade de diálogo com os saberes tradicionais afro-brasileiros”. Já Oliveira (2014) desenvolveu sua pesquisa sob a orientação da seguinte questão: “como os sujeitos candomblecistas percebem a escola diante de suas experiências de educação nos terreiros?” Construindo a fundamentação teórica inspirada nos estudos pós-coloniais, a partir dos estudos de Anibal Quijano, Edgardo Landier, Walter Mignolo, Fidel Tubino, dentre outros.

Quadro 5: Sistematização das dissertações referentes à Temática 05ST: Educação Ambiental

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST5	2018	AMARAL, KELE CONCEICAO ALVES VILACA	UEMG	"A GENTE CUIDA DO CERRADO PORQUE ELE CUIDA DE NÓS": UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SABERES TRADICIONAIS
DST9	2020	PEREIRA, WALQUIRIA DE ARAUJO	UNIFAP	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: um estudo de caso na Escola Família Agroecológica do Macacoari-EFAM no Município de Itauba-AP
DST47	2020	BERTIER, FLAVIA LOPES	UFMT	DEVANEIOS DA FOGUEIRA: OS SABERES POPULARES ASSOCIADOS AO FOGO ATIÇAM DIÁLOGOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOBRE INCÊNDIOS FLORESTAIS, CRISE CLIMÁTICA E BEM VIVER

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 05ST: Educação Ambiental, selecionamos 03 dissertações, vinculadas a instituições de ensino diferentes, com publicações em 2018 e 2020. Desse modo, trazemos, para esse momento de destaque e apresentação, a pesquisa de Bertier (2020), intitulada *Devaneios da fogueira: os saberes populares associados ao fogo atiçam diálogos de educação ambiental sobre incêndios florestais, crise climática e bem viver*.

Assim, Bertier (2020) nos apresenta como resultados de sua pesquisa “as relações entre as práticas cotidianas e os saberes tradicionais de uso do fogo com os ciclos da natureza, como o fogo cria e fortalece vínculos comunitários e como participa da conservação ambiental”. Essas constatações foram possíveis através da escolha metodológica pelo Mapa Social, que segundo a autora “foi escolhida para dar visibilidade a estes saberes”.

Quadro 6: Sistematização das dissertações referentes à Temática 06ST: Educação Indígena

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST2	2016	LESCANO, CLAUDEMIRO PEREIRA	UCDB	TAVYTERÃ REKO ROKYTA: OS PILARES DA EDUCAÇÃO GUARANI KAIOWÁ NOS PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DST15	2021	OLIVEIRA, FERNANDO LOBO DAMASO DE	UFPR	Educação musical caiçara: pistas em perspectiva dialógica

DST21	2016	RAMIRES, LIDIO CAVANHA	UCDB	PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA NÂNDEJARA PÓLO DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade
DST24	2018	MARTINS, ANDERSON	UFMT	INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À INSTITUIÇÃO ESCOLAR PELO POVO RIKBAKTSÁ
DST27	2018	SOUZA, JANAINA ALINE DOS SANTOS E	USP	A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta
DST29	2015	MIRANDA, JULIA CLEIDE TEIXEIRA DE	UEPA	O RITUAL DA FESTA DO MOQUEADO: EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE NA SOCIEDADE INDÍGENA TEMBÊ-TENETEHARA
DST30	2015	FARIAS, EDINEIDE BERNARDO	UCDB	A CRIANÇA INDÍGENA TERENA DA ALDEIA BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL: O PRIMEIRO CONTATO ESCOLAR
DST31	2015	BRITO, MARIA EDNA DE	UNIVALI	CURRÍCULO NAS FALAS DOS MAKUXI DA MALOCA DO BARRO: DO PRESCRITO AO DESEJADO
DST32	2015	PROCOPIO, MARIA GORETE CRUZ	UEPA	A FESTA DO JACARÉ NA ALDEIA INDÍGENA ASSURINI TROCARÁ: ESPAÇO EDUCATIVO E DE MANIFESTAÇÃO DE SABERES
DST38	2016	ALVES, GERSON PINTO	UCDB	O PROTAGONISMO DA ESCOLA POLO INDÍGENA TERENA ALEXINA ROSA FIGUEREDO, DA ALDEIA BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL, NO PROCESSO DE RETOMADA DO TERRITÓRIO DA TERRA INDÍGENA BURITI
DST44	2020	DOMINGUES, JEFFERSON GABRIEL	UEM	POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA
DST46	2017	LEMONS, ROMA GONCALVES	UFRRJ	POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para a apresentação dos trabalhos referentes à temática 06ST: Educação Indígena, realizamos o agrupamento de 12 dissertações, publicadas no recorte temporal de 2015 a 2021, com maior incidência de publicações no ano de 2015 (registro de 04 trabalhos). As dissertações agrupadas, na presente temática, versaram sobre temas diversos, a citar: educação guarani Kaiowá; educação musical caiçara; saberes Kaiowá e guarani; interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa; prática docente guarani Mbya; educação, cultura e identidade; a criança indígena e o primeiro contato escolar; currículo; a festa do jacaré; o protagonismo da escola polo indígena terena Alexina Rosa Figueredo; autonomia indígena; Pedagogia Decolonial.

Um diferencial do agrupamento de trabalhos da temática 06ST: Educação Indígena é a incidência de trabalhos vinculados à Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (com 04 trabalhos) sendo os demais vinculados à UFPR, UFMT, USP, UEPA, UNIVALI, UEM e UFRRJ. Nesse sentido, daremos destaque às pesquisas de Miranda (2015), Brito (2015) e Lemos (2017), por apresentarem potencial de contribuição teórica a nossa pesquisa e abordarem, respectivamente, os temas: Educação, Cultura e Identidade; Currículo; Pedagogia Decolonial.

Miranda (2015) teve como lócus de pesquisa a Aldeia Itaputyr, da Terra Indígena do Alto Rio Guamá, município de Capitão Poço, no estado do Pará. Adotando a seguinte questão

problematizadora: “Como o Ritual da Festa do Moqueado configura-se como um processo educativo no qual circulam e são apropriados múltiplos saberes?”. Segundo a autora, Festa do Moqueado é uma festa que celebra a passagem de meninas e meninos da infância para a vida adulta. Miranda partiu da premissa de mapear esses saberes, estabelecendo como estes se configuram em um processo educativo, para assim compreender sua contribuição para a construção da identidade e da cultura indígena.

Brito (2015) argumenta que “A Educação Escolar Indígena tem encontrado entraves no processo de aplicação de um currículo que contemple a especificidade dos saberes tradicionais”. Nessa perspectiva, a autora buscou “ouvir os anciãos, pais, mães, avós, tuxauas e lideranças Makuxi na comunidade, a fim de identificar, nas falas, o que eles consideram saberes indígenas importantes para o currículo desejado”.

Lemos (2017) buscou “refletir sobre a possibilidade de encontrar na literatura de autoria indígena e na interação com seus autores e suas formas de produção de conhecimento, perspectivas e propostas de trabalho no caminho da construção de um pensamento outro, intercultural, crítico e decolonial de educadores e educandos”, construindo a pesquisa com enfoque nos conceitos de “Diferença Colonial, Pensamento crítico de fronteira, pedagogia decolonial e interculturalidade crítica”

Quadro 7: Sistematização das dissertações referentes à Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras).

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DST26	2013	LIMA, EDNALVA ALVES	UnB	Crenças ambientais de camponeses maranhenses relacionadas ao uso e conservação da água
DST34	2013	ARAUJO, IRTA SEQUEIRA BARIS DE	UFSC	O SAGRADO NA CULTURA DAS PARTEIRAS DO TIMOR LESTE
DST42	2015	KNUPP, RENATA MARIEN	UFMT	NASCIMENTO NA SOCIEDADE BORORO: SABERES E FAZERES NO TECER DO CORPO DA MULHER

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Finalizamos a apresentação das dissertações com foco no descritor “Saberes Tradicionais”, com a partilha dos trabalhos agrupados na Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras, louceiras), com 03 dissertações abordando, desde crenças ambientais a nascimento na sociedade bororo.

Destacamos, aqui, as contribuições da pesquisa de Araújo (2013), intitulada *O sagrado na cultura das parteiras do Timor Leste*, vinculada à Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, que traz um estudo centrado nos "sagrados na cultura das parteiras em Timor-Leste", com indicativos de que “apesar do avanço da tecnologia, o recurso ao serviço das parteiras

tradicionais em Timor-Leste continua a ser considerado indispensável, sobretudo em situações de emergência e falta de acesso aos serviços hospitalares modernos”.

Nesse sentido, encerrada a apresentação das dissertações acerca do descritor “Saberes Tradicionais”, iniciamos a apresentação e diálogo sobre as Teses referentes a este descritor.

Iniciamos a apresentação das teses selecionadas no descritor “Saberes Tradicionais”, com os trabalhos incorporados na Temática 01ST: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas, que trataram de temas como currículo e representações sociais e saberes de mulheres quilombolas, conforme descritas no quadro 38.

Quadro 8: Sistematização das teses referentes à Temática 01ST: Saberes Tradicionais e Comunidades Quilombolas

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST1	2014	FERREIRA, ANTONIO	PUC/SP	O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo
TST6	2017	XAVIER, JOSILDA BATISTA LIMA MESQUITA	UNEB	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SABERES DE MULHERES QUILOMBOLAS: TESSITURAS E VIDA NO BIOMA CAATINGA

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Ferreira (2014), em sua pesquisa *O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo*, teve como objetivo “investigar de que maneira a escola traduz as concepções de mundo das comunidades quilombolas para o currículo escolar”. O autor adotou como aportes teóricos para fundamentação da sua tese os estudos de Arruti, Bhabha, Geertz, Hall, Sacristán, Santomé, Munanga, entre outros. Como resultado, foi sinalizado pelo autor “a possibilidade de afirmar que, o currículo das duas escolas quilombolas pesquisados sufoca a voz dos sujeitos quilombolas, torna folclóricos seus saberes tradicionais, ignora a dinâmica social destas comunidades”.

Quadro 9: Sistematização das teses referentes à Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST4	2015	ROSA, WALQUIRIA MIRANDA	UFMG	Relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940 a 1970)
TST9	2021	CABRAL, CRISTIANO APOLUCENA	UFMT	TRABALHO ASSOCIADO E PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE: PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO CAMPESSINA NA COMUNIDADE SÃO MANOEL DO PARI - MT
TST15	2017	VASCONCELOS, GEORGINA TEREZINHA BRITO DE	PUC/SP	Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 02ST: Saberes Tradicionais e Comunidades, selecionamos 03 teses, no recorte temporal de 2015 a 2021, com os temas: “Práticas tradicionais e práticas escolares de saúde”, “Educação CampeSSina”, e “Educação Básica Ribeirinha”.

Cabral (2021) teve como lócus de pesquisa a comunidade tradicional de camponeses e camponesas São Manoel do Pari, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento –

MT, o objetivo foi “identificar na complexidade da produção material e imaterial da vida da comunidade tradicional São Manoel do Pari experiências contra-hegemônicas e alternativas à lógica do capital”, adotando duas categorias, enquanto premissas históricas, para serem observadas e analisadas: trabalho e educação, além de conceitos como: costume, tradição, solidariedade, coletividade, autonomia, diálogo, equilíbrio, cooperação e autodeterminação.

Quadro 10: Sistematização das teses referentes à Temática 03ST: Educação do Campo

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST7	2021	ANDRIONI, IVONEI	UFMT	EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SABERES TRADICIONAIS: TRILHAS QUE SE CRUZAM E ENTRECruzAM NA FEIRA CANTASOL EM CLÁUDIA - MT

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 03ST: Educação do Campo, temos a tese de Andrioni (2021), que trata da “educação popular, educação do campo e saberes tradicionais”, protagonizada por produtoras, produtores, consumidoras e consumidores da Feira Sistema Canteiros de Comercialização Sociossolidária e Agroecológica (CANTASOL), no município de Cláudia, no estado de Mato Grosso. Andrioni (2021) partiu do objetivo de compreender como a feira CANTASOL se materializa como um projeto de produção da vida que se contrapõe ao projeto de produção do agronegócio, defendendo a seguinte tese, “a feira CANTASOL se constitui enquanto instrumento que se contrapõe ao avanço da fronteira do agronegócio e ao projeto hegemônico do modo de produção capitalista”.

Quadro 11: Sistematização das teses referentes à Temática 04ST: Educação de Terreiros

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST11	2017	CHAGAS, WAGNER DOS SANTOS	UNISINOS	EU SOU POR QUE NÓS SOMOS”: EXPERIÊNCIAS DO EMOCIONAR NAS APRENDIZAGENS UMBANDISTAS

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

A Temática 04ST: Educação de Terreiros, traz a tese de Chagas (2017). Aborda as aprendizagens umbandistas, analisando como acontecem os processos de aprendizagem na Umbanda, adotando como fundamentação teórica a perspectiva Ubuntu e a Biologia do Amor de Humberto Maturana. A pesquisa indicou que “aprender na Umbanda é um processo de viver e conhecer em comunidade, onde os saberes tradicionais estão entrelaçados com as configurações do emocional presente nos espaços umbandistas”.

Quanto à Temática 05ST: Educação Ambiental, registramos que não identificamos teses publicadas.

Quadro 12: Sistematização das teses referentes à Temática 06ST: Educação Indígena

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST3	2016	CALDERONI, VALERIA APARECIDA MENDONCA DE OLIVEIRA	UCDB	PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA NÁNDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS
TST5	2016	RODRIGUES, ELEOMAR DOS SANTOS	UFC	DITOS E FEITOS DOS TRONCOS VELHOS TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE: SABERES QUE BROTAM DA TERRA, DO CÉU, DOS RIOS E DO MAR
TST10	2013	PAZ, ANA AMERICA MAGALHAES AVILA	UnB	Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília
TST14	2018	SANTOS, MARIA SANTANA FERREIRA DOS	UnB	DA ALDEIA À UNIVERSIDADE - OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO DIÁLOGO DE SABERES TRADICIONAL E CIENTÍFICO NA UFT

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa

Para compor a Temática 06ST: Educação Indígena, agrupamos 04 teses, sendo 02 destas vinculadas à Universidade de Brasília – UnB, publicadas entre 2013 e 2021, envolvendo os temas: Professores indígenas e educação superior; Ditos e Feitos dos Troncos Velhos Tremembé; Indianizar para descolonizar a universidade; Diálogo de saberes tradicional e científico na UFT. Assim, destacaremos as pesquisas de Rodrigues (2016) e Paz (2013), vinculadas à Universidade Federal do Ceará - UFC e à UnB, respectivamente.

Rodrigues (2016) visou compreender os modos de aprender-ensinar dos troncos velhos Tremembé de Almofala-CE em relação aos saberes da tradição, construindo a seguinte questão norteadora: “E as Escola Indígena Tremembé (EITs), o que estão a fazer para preservar e dar continuidade a esses saberes?”. Enquanto que Paz (2013) apresenta uma etnopesquisa crítica com aproximações à pesquisa-ação, que teve como objetivo analisar e refletir criticamente situações cotidianas do percurso acadêmico, evidenciando a subjetividade dos estudantes participantes.

Quadro 13: Sistematização das teses referentes à Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras)

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TST13	2016	FERNANDES, ALCIONE MARQUES	UnB	Louceiras de Arraias: do olhar etnomatemático à ecologia de saberes na Universidade Federal do Tocantins

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 07ST: Saberes Tradicionais de mulheres (parteiras, camponesas maranhenses, mulheres indígenas-parteiras), selecionamos a tese de Fernandes (2016), intitulada *Louceiras de Arraias: do olhar etnomatemático à ecologia de saberes na Universidade Federal do Tocantins*, que teve como objetivo analisar e refletir criticamente situações cotidianas do percurso acadêmico, evidenciando a subjetividade dos estudantes participantes, tendo a pesquisa sinalizado para a “necessidade de descolonização do

pensamento acadêmico hegemônico que separa o conhecimento científico dos saberes tradicionais, para que ocorra o diálogo intercultural com os povos indígenas nas instituições de ensino superior públicas”.

Apêndice E: Sistematização da 8ª Experimentação – 3º Momento (descriptor Interculturalidade).

Para iniciar a apresentação das dissertações sobre interculturalidade, agrupadas na Temática 01I: Interculturalidade e Currículo, organizamos o quadro 1, que traz um panorama com as informações básicas, conforme apresentadas a seguir:

Quadro 1: Sistematização das dissertações referentes à Temática 01I: Interculturalidade e Currículo

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DI25	2020	SOARES, JOSE LOPES.	UERR	EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA- DCR
DI26	2020	SILVA, MISSIANE MOREIRA.	UERR	A CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE PACARAIMA – RR: ATENDENDO A LEI 11.645/08
DI41	2019	PEREIRA, ABRAAO JACINTO.	UERR	DESAFIOS E LUTAS PARA CONTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA OS POVOS RIBEIRINHOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BAIXO RIO BRANCO
DI66	2014	SALLES, FABIANO LANGE.	UFRJ	EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E IDENTIDADES EM UM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR MULTICULTURAL
DI90	2015	COSTA, ELANA CRISTIANA DOS SANTOS.	UFRJ	Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica
DI118	2014	AMORIM, VALDECIR DE ANDRADE.	UCP	Currículo de Geografia do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro: reflexos sobre o lugar e a interculturalidade nas escolas do Complexo da Maré
DI161	2017	BLINI, BRUNO AMARO QUEIROZ.	UCDB	A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO COM QUALIDADE SOCIAL'
DI171	2021	UNTEM, HENRIQUE REZENDE.	UCDB	CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS
DI181	2017	DIAS, PATRICIA.	UFMT	EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ DA TERRA INDÍGENA ZORÓ'

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Nesse sentido, iniciamos relatando que, a Temática 01I: Interculturalidade e Currículo, reuniu 09 dissertações, no recorte temporal de 2014 a 2020, vinculadas a 05 instituições de ensino, que trabalharam o enfoque da interculturalidade e currículo com diferentes temas e contextos, a citar: Educação Indígena e Documento Curricular de Roraima; A cultura indígena no currículo das escolas de Pacaraima – RR; Currículo para os povos ribeirinhos no Baixo Rio Branco; Educação Física, Currículo e Identidades; Referenciais curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói; Currículo de geografia do município do Rio de Janeiro; Interculturalidade; Educação multi/intercultural; Currículo e possibilidades interculturais; Currículo da aldeia-escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró. Dentre as experiências supracitadas, destacaremos as pesquisas de Soares (2020), Amorim (2014) e Dias (2017), pela proximidade destas com nosso objeto de pesquisa.

Soares (2020) parte da seguinte inquietação “o DCR que está sendo implantado no estado, no que se refere à educação indígena, ajudará de fato a nortear as aprendizagens essenciais dos discentes indígenas no espaço da comunidade, levando em consideração o direito do indígena à educação diferenciada”? Assim, no decorrer da pesquisa, foram construídas constatações de que “os trechos do DCR que foram analisados indicaram que, sendo ele colocado como referencial no âmbito escolar indígena, precisa ser discutido no seio da comunidade para que de fato não fomente uma educação tradicional e burguesa, mas que desenvolva uma educação que venha a promover uma formação de desalienação e consciência do papel do sujeito indígena na comunidade e no espaço geral”. Já Amorim (2014) partiu do desígnio de “refletir sobre o ensino da geografia no segundo segmento do ensino fundamental a partir das práticas pedagógicas de professores da Maré” e argumenta que “a produção curricular pode contribuir para formação de um aluno passivo, conformado com a sua condição socioeconômica e cultural ou também pode, ao invés disso, formar um aluno crítico, criativo e contestador”, tendo como enfoque de sua pesquisa “a discussão do currículo em geografia e de como o conceito de lugar é tratado ou pode ser tratado nas aulas de geografia por meio de uma abordagem intercultural”.

Dias (2017), em sua pesquisa *Educação Intercultural e Colonialidade: uma análise do currículo da Aldeia-escola Zarup Wej da Terra Indígena Zoró*, tem como foco o currículo da Aldeia-Escola e sua relação com a interculturalidade e a colonialidade. No desenvolver da pesquisa, procedeu pela realização de entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa e análise do Projeto Político Pedagógico da Aldeia-Escola. A autora aponta que há evidência de que “tanto a colonialidade como a interculturalidade estão presentes no currículo da instituição. E que a educação diferenciada é uma preocupação constante no fazer escolar do Povo Zoró, expresso tanto no Projeto Político Pedagógico, construído pela comunidade educativa, quanto no formato da escola”.

Quadro 2: Sistematização das dissertações referentes à Temática 02I: Interculturalidade e Diálogo Intercultural

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DI114	2014	FELIX, NEUSANI OLIVEIRA IVES.	UFPA	Educação Infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural'
DI136	2014	CAMARGO, CAMILA GUIDINI.	URI	Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na Universidade
DI144	2015	RODRIGUES, WANDA ISABEL SENATORE VARGAS.	UNIR	A ESCOLA URBANA E A INCLUSÃO DE ALUNOS INDIGENAS: Os desafios do Currículo em Busca de um Diálogo Intercultural

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Na Temática 02I: Interculturalidade e Diálogo Intercultural, agrupamos 03 dissertações, publicadas nos anos de 2014 e 2015, vinculadas a 03 instituições de ensino distintas, que versaram sobre os temas: educação infantil tentehar e diálogo intercultural; diálogos e/ou monólogos interculturais e presença indígena na Universidade; escola urbana, inclusão de alunos indígenas e diálogo intercultural.

Assim, apresentamos mais detalhes da pesquisa de Rodrigues (2015). A autora argumenta que “dar crédito para a escola é acreditar na possibilidade da inclusão dos alunos indígenas e compreender o seu exercício da cidadania”. Desse modo, a autora parte da questão problematizadora “em que medida a inclusão da diversidade cultural é desvelada no PPP da escola investigada e na percepção dos professores e alunos indígenas?”, tendo como lócus da pesquisa a Escola Estadual Conquista D’Oeste, no estado de Mato Grosso.

Segundo Rodrigues (2015), “o PPP quanto à prática pedagógica e a inclusão da diversidade cultural tecem informações incipientes demonstrando claramente uma emergência para ampliar as discussões pertinentes em torno da diversidade cultural e a prática pedagógica no contexto escolar”. Desse modo, autora conclui, advogando acerca da relevância de sua pesquisa em “apresentar indicadores para a construção de um currículo que atenda à diversidade cultural, aproximando-se efetivamente das reais necessidades dos seus beneficiários, promovendo dessa forma o que entendemos ser um diálogo intercultural”.

Quadro 3: Sistematização das dissertações referentes à Temática 03I: Interculturalidade Crítica, Práticas e Saberes

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
DI134	2014	DETTMANN, JANDIRA MARQUARDT.	UFES	PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: UM ESTUDO SOBRE INTERCULTURALIDADE
DI158	2019	REDUA, LAIS DE SOUZA.	UFTM	INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: SABERES SOBRE A BIODIVERSIDADE LOCAL

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Para compor a Temática 03I: Interculturalidade Crítica, Práticas e Saberes, selecionamos 02 dissertações, publicadas em 2014 e 2019, junto à Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e à Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, que versaram sobre, a primeira, práticas e saberes e, a segunda, interculturalidade crítica.

Destacamos as contribuições da pesquisa de Redua (2019), a qual analisou posicionamentos de licenciandos oportunizados por situações-problemas em uma oficina pedagógica com temáticas envolvendo questões socioculturais, tendo a análise indicado “a interculturalidade crítica como elemento faltante na formação de professores e aponta as oficinas pedagógicas como espaços que oportunizam a multiplicidade de vozes na formação e,

com mediação consciente, é possível deslocamentos para cruzamentos interculturais”. Nesse sentido, encerrada a apresentação das dissertações acerca do descritor Interculturalidade, iniciamos a apresentação e diálogo acerca das Teses referentes a este descritor. Na sequência, iniciamos o agrupamento das teses por temáticas de referência, para facilitar a apresentação e reflexão acerca dos trabalhos, iniciando pela Temática 01I:

Quadro 4: Sistematização das teses referentes à Temática 01I: Interculturalidade e Currículo

Cód.	Ano	Autor(a)	Instituição	Título
TI2	2019	SUYEYASSU, SUEIDY PITHON.	PUC/SP	Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo
TI3	2019	UCHOA, MARCIA MARIA RODRIGUES.	PUC/SP	Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia'
TI14	2019	NASCIMENTO, MARIA ROSEMI ARAUJO DO.	PUC/SP	Formação de professores e currículo: uma prática em Ciências da Natureza para a diversidade com alunos indígenas em escola não indígena na cidade de Manaus/AM
TI28	2019	SALLES, FABIANO LANGE.	UFRJ	A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina Educação Física
TI66	2019	PEREIRA, ANDREIA MARIA. GAVIÃO EM RONDÔNIA	UCDB	DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PROFESSORA INDÍGENAS
TI76	2019	FUCHS, HENRI LUIZ.	UNILASALLE	A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA ABYA YALA'
TI79	2014	SILVA, ANDREA NATALIA DA.	UCDB	CURRÍCULO E PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO NOVA ITAMARATI

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados em pesquisa, 2022.

Todas as teses filtradas no descritor Interculturalidade, enquadraram-se nos critérios de agrupamento da Temática 01I: Interculturalidade e Currículo, não havendo registros de teses nas demais temáticas desse descritor. Assim, agrupamos na Temática 01I, 07 teses, publicadas nos anos de 2014 e 2019, sendo 06 destas publicadas somente no ano de 2019, ambas vinculadas a 04 instituições de ensino diferentes, a citar: PUC/SP, UFRJ, UCDB e UNILASALLE.

A filtragem, deste último descritor, foi favorecida pelas experiências vivenciadas nos 03 descritores anteriores. Dessa maneira, consideramos que evoluímos nos critérios de filtragem e na rapidez na identificação da pertinência dos diálogos possíveis entre as pesquisas selecionadas e o nosso tema de pesquisa.

Considerando a apresentação sucinta das teses selecionadas, a partir da sistematização apresentada no quadro 47, decidimos por sinalizar alguns aspectos importantes das pesquisas de Suyeyassu (2019), Salles (2019) e Silva (2014), que abordaram os temas: imigrantes no ambiente multicultural; tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural; produção de identidades e diferenças, respectivamente.

Suyeyassu (2019) desenvolveu sua pesquisa com foco em alguns problemas principais, quais sejam: “as dificuldades no processo de socialização e aprendizagem escolar de alunos imigrantes em escolas públicas, especialmente devido ao desconhecimento da língua, à ausência de políticas públicas para a formação dos professores [...] e à inadequação geral do Currículo para a interculturalidade”. Assim, a autora buscou em sua pesquisa “identificar e analisar as estratégias utilizadas pela escola e pelos alunos imigrantes para superar suas dificuldades de inserção nesse ambiente curricular multicultural”, tendo seu referencial ancorado nos seguintes autores e conceitos: Candau (2016) – Educação para a Interculturalidade; Freire (2011) – Educação Libertadora; Dussel (2012) – Ética da Libertação; Sacristán (1999) e Torres Santomé (2013) – Violência Curricular; Hall (2015) – Identidade.

Já Salles (2019) analisou a construção curricular da disciplina Educação Física do Colégio Pedro II, ocorrida ao longo de 12 meses no biênio 2016/17, argumentando que a tessitura curricular, em análise, possibilitou aos participantes: o uso privilegiado da linguagem por meio de conversas e bate-papos; a vivência enquanto pesquisadores multiculturais por meio de uma postura investigativa, da mesma forma que a produção coletiva de textos em que as diferenças foram gradativamente tratadas como um problema até como uma riqueza, conferindo centralidade às representações docentes e a valorização das identidades culturais dos estudantes. Silva (2014) analisou as práticas mono/multi/interculturais presentes no currículo de uma escola do campo, articulando-as com a produção das identidades/diferenças dos/as alunos/as, argumentando que “o currículo da Escola Nova Itamarati passa por um momento de transição, em que, apesar da predominância da lógica monocultural, práticas inter/multiculturais se tornam cada vez mais presentes na escola”.

REFERÊNCIAS (revisão de literatura disposta nos apêndices A, B, C, D, E)

ABREU, AURIELER JAIME DE. **A PEDAGOGIA GUARANI NAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ: um estudo a partir dos relatórios da Ação Saberes Indígenas na Escola.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2020. 102 f.

ABREU, JANIO JORGE VIEIRA DE. **MASCULINIDADES NA CULTURA ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DE TERESINA – PI.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina, 2017. 203 f.

ABREU, MERIANE CONCEICAO PAIVA. **PRAXIOLOGIA EM BOURDIEU: análise entre o campo científico e o currículo da educação física.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2016. 209 f.

AGUIAR, CAMILA DOS ANJOS. **Educação física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2014. 322 f.

ALBUQUERQUE, RAMAYANA ARRAIS. **Um estudo sobre a criação e implementação da Universidade da Floresta no Acre: uma discussão sobre os conhecimentos tradicionais.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas. 2015. 150 f.

ALMEIDA, NILSON FERREIRA DE. **TRASVERSALIDADES CORPORAIS: UMBANDA, CORPO E SABERES NO TERREIRO REINO DE IEMANJÁ.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2020. 176 f.

ALMEIDA, TALITA PEREIRA DE. **O ENSINO RELIGIOSO NO ACRE: UMA ARENA DE DISPUTAS POLÍTICAS CURRICULARES.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco, 2020. 172 f.

ALTO, ROSANA LACERDA MONTE. **Saberes e Fazeres quilombolas: diálogos com a Educação do Campo.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE UBERABA, Uberaba, 2012. 135 f.

ALVES, GERSON PINTO. **O PROTAGONISMO DA ESCOLA POLO INDÍGENA TERENA ALEXINA ROSA FIGUEREDO, DA ALDEIA BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL, NO PROCESSO DE RETOMADA DO TERRITÓRIO DA TERRA INDÍGENA BURITI.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2016. 115 f.

AMARAL, KELE CONCEICAO ALVES VILACA. **"A GENTE CUIDA DO CERRADO PORQUE ELE CUIDA DE NÓS": UM DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO, AMBIENTE E SABERES TRADICIONAIS.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2018. 136 f.

AMORIM, VALDECIR DE ANDRADE. **Currículo de Geografia do Ensino Fundamental do município do Rio de Janeiro: reflexos sobre o lugar e a interculturalidade nas escolas do Complexo da Maré.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS, Petrópolis, 2014. 135 f.

ANDRIONI, IVONEI. **EDUCAÇÃO POPULAR, EDUCAÇÃO DO CAMPO E SABERES TRADICIONAIS: TRILHAS QUE SE CRUZAM E ENTRECruzAM NA FEIRA CANTASOL EM CLÁUDIA – MT.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2021. 209 f.

ANJOS, BRUNA LUCILA DE GOIS DOS. **Sociologia no ensino médio: uma análise comparada de propostas curriculares.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2016. 149 f.

ARAUJO, IRTA SEQUEIRA BARIS DE. **O SAGRADO NA CULTURA DAS PARTEIRAS DO TIMOR LESTE.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2013. 120 f.

ARAUJO, LAIS GOIS DE. **A PRÁTICA EDUCATIVA DA MANDIOCADA NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS TABULEIRO DOS NEGROS E SAPÉ – ALAGOAS.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão, 2019. 108 f.

ARAUJO, LUCIMAR ANTUNES DE. **ÉTICA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR EM DESIGN DE MODA: ANÁLISE SOBRE O CURRÍCULO.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE, Criciúma, 2019 267 f.

AVILA, CRISTIANE BARTZ DE. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola: O currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas, 2020. 201 f.

BARBOSA, SHIRLEY CRISTINA AMADOR. **EDUCAÇÃO, RESISTÊNCIA E TRADIÇÃO ORAL: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2020. 156 f.

BARRADAS, IEDA DE FATIMA PINTO. **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no município de Mocajuba/PA.** Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2020. 117 f.

BECKER, PAULA CORTINHAS DE CARVALHO. **DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CURRÍCULO COMO MOVIMENTO INDUTOR.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2015. 158 f.

BENITES, ELIEL. OGUATA PYAHU (UMA NOVA CAMINHADA) NO PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2014. 165 f.

BERNARDO, DELCIO JOSE. O JONGO NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE SANTA RITA DO BRACUÍ: INSTRUMENTO DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica, 2014. 158 f.

BERTIER, FLAVIA LOPES. DEVANEIOS DA FOGUEIRA: OS SABERES POPULARES ASSOCIADOS AO FOGO ATIÇAM DIÁLOGOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOBRE INCÊNDIOS FLORESTAIS, CRISE CLIMÁTICA E BEM VIVER. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2020. 157 f.

BERTONCELLI, GEISIELEN SANTANA VALSECHI. CURRÍCULO DE LIBRAS EM ANÁLISE: Possibilidades de implementação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2020. 196 f.

BEZERRA, CLEOMAR PORTO. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO MÉDIO DO IFPB: UMA ANÁLISE, NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CAMPUS JOÃO PESSOA. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2016. 188 f.

BLINI, BRUNO AMARO QUEIROZ. A EDUCAÇÃO MULTI/INTERCULTURAL E SUAS IMPLICAÇÕES PARA UM CURRÍCULO COM QUALIDADE SOCIAL. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2017. 97 f.

BONATTI, JAILSON. A de(s)colonialidade enquanto perspectiva epistemológica para pensar a educação em abya yala. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó, 2021. 137f.

BORGES, ALCI MARCUS RIBEIRO. Educação em direitos humanos, um desafio para as licenciaturas da UFPI: 2012-2020. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina, 2020. 202 f.

BORGES, LEDIANE DA SILVA. HISTÓRIAS, MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E (R)EXISTÊNCIAS: entre saberes e fazeres do/no Quilombo de Bailique Centro, Município Oeiras do Pará. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2021. 162 f.

BRITO, MARIA EDNA DE. CURRÍCULO NAS FALAS DOS MAKUXI DA MALOCA DO BARRO: DO PRESCRITO AO DESEJADO. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí, 2015. 187 f.

BULATY, ANDREIA. **O currículo e as artes visuais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia das Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2019. 351 f.

BUREMA, LUANA DA CRUZ. **TRABALHO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA SANTANA DO TAQUARAL E A PRODUÇÃO DA VIDA NO CAMPO.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2020. 172 f.

BUSQUINI, JOAO ACACIO. **A proposta curricular do estado de São Paulo de 2008: discurso, participação e prática dos professores de Matemática.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2013. 232 f.

CABRAL, CRISTIANO APOLUCENA. **TRABALHO ASSOCIADO E PEDAGOGIA DA SOLIDARIEDADE: PRODUÇÃO E EDUCAÇÃO CAMPESSINA NA COMUNIDADE SÃO MANOEL DO PARI – MT.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2021. 344 f.

CALDERONI, VALERIA APARECIDA MENDONÇA DE OLIVEIRA. **PROFESSORES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR: TRADUÇÕES E NEGOCIAÇÕES NA ESCOLA INDÍGENA ÑANDEJARA DA ALDEIA TE'YIKUE, CAARAPÓ/MS.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2016. 292 f.

CAMARGO, CAMILA GUIDINI. **Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na Universidade.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen, 2014. 150 f.

CAMPOS, MARINA SANTOS NUNES DE. **Narrativas nos/dos cotidianos da escola pública: cidadania e emancipação social nos currículos pensados praticados.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2016. 114 f.

CARDOSO, HELMA DE MELO. **UMA EDUCAÇÃO OUTRA: SUBJETIVIDADES TRANS* NO CURRÍCULO DO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES NORDESTINAS.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão, 2020. 147 f.

CARVALHO, MARIANA TISO DE. **TRANSBORDAMENTOS ENTRE O CANDOMBLÉ E O MARACATU DE BAQUE VIRADO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO GRUPO FILHAS DE AGANJU.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa, 2018. 174 f.

CARVALHO, SERGIO GOMES. **O CURRÍCULO DE ARTE NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA PÚBLICA DE ITAPETINGA-BA: discursos e**

luta por significação. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2020. 276 f.

CARVALLO, PRICILA SUAREZ. **O CURRÍCULO E AS CULTURAS SILENCIADAS NAS ESCOLAS DE FRONTEIRA: UM ESTUDO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE GUAJARA MIRIM/BRASIL E GUAYARAMERIN/BOLÍVIA.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho, 2018.

CASADO, TIAGO SOUZA MACHADO. **Ética para aprender a ser: semiformação e experiência formativa no currículo do Ensino Médio.** Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2017. 228 f.

CASTRO, RAPHAELA PASSOS BOMTEMPO DE. **As possibilidades e os desafios da Educação Ambiental Crítica no projeto EJA Guarani da aldeia Sapukai no Rio de Janeiro: diálogos e reflexões com a Interculturalidade e a Decolonialidade.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2015. 87 f.

CAZE, BARBARA MAIA CERQUEIRA. **OS USOS E OS ATRAVESSAMENTOS DO CINECLUBE (E DO CINEMA) NA TESSITURA DOS CURRÍCULOS EM REDES NOS COTIDIANOS.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2015. 126 f.

CHAGAS, CLAUDIA REGINA RIBEIRO PINHEIRO DAS. **Mulheres negras - Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013. 166 f.

CHAGAS, WAGNER DOS SANTOS. **EU SOU POR QUE NÓS SOMOS”: EXPERIÊNCIAS DO EMOCIONAR NAS APRENDIZAGENS UMBANDISTAS.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo, 2017. 190 f.

COELHO, OLIVIA PIRES. **“As crianças são as verdadeiras anarquistas”: sobre decolonialidade e infâncias.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2017. 105 f.

COLOMBO, DANIELA CORSINO SANDRON. **Diálogos interculturais na formação de uma professora de ciências do campo: estudo em uma comunidade tradicional Geraizeira em Rio Pardo de Minas, MG.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba, 2020. 123 f.

CORREIA, GILVANE BELEM. **DEFICIÊNCIA, CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM: Uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2016. 186 f.

COSTA, ELANA CRISTIANA DOS SANTOS. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Niterói: diálogos multiculturais e possibilidades na prática pedagógica.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2015. 147 f.

COSTA, KELLY PATRICIA CARNEIRO DA. **O CONTEXTO RIBEIRINHO: CRIANÇAS E ADULTOS DA BARRA DE SÃO LOURENÇO E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS (CORUMBÁ-MS).** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Corumbá, 2013. 85 f.

COSTA, LAERCIO FARIAS DA. **SABERES TRADICIONAIS, MEMÓRIA E CULTURA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS CULTURAIS DA COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO DO ITACURUÇÁ (ABAETETUBA/PARÁ).** Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2019. 166 f.

CRUZ, EDERSON DA. **GÊNERO E CURRÍCULO: PROBLEMATIZANDO ESSA RELAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo, 2015. 135 f.

CUNHA, ISABELA BILECKI DA. **O currículo escolar e as reformas na rede pública municipal de São Paulo.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015. 389 f.

DEMENECH, FLAVIANA. **ESTUDOS COM OS COTIDIANOS” NO CAMPO DO CURRÍCULO: as contribuições produzidas pelos pesquisadores brasileiros.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas, 2020 190 f.

DETTMANN, JANDIRA MARQUARDT. **PRÁTICAS E SABERES DA PROFESSORA POMERANA: UM ESTUDO SOBRE INTERCULTURALIDADE.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2014. 193 f.

DIAS, LUIZ MARCOS DE FRANCA. **COMUNIDADES QUILOMBOLAS EM TERRITÓRIOS COLETIVOS DO VALE DO RIBEIRA (SP): SABERES DA ROÇA EM CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO POLÍTICO EPISTÊMICO.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba, 2020. 173 f.

DIAS, PATRICIA. **EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E COLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO DA ALDEIA-ESCOLA ZARUP WEJ DA TERRA INDÍGENA ZORÓ.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2017. 189 f.

DOMINGUES, JEFFERSON GABRIEL. **POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE GUARANI: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA INDÍGENA.**

Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá, 2020. 179 f.

DOMINGUES, MARIA PERPETUA BAPTISTA. **Entre silêncios, pretéritos e demandas do presente: narrativas indígenas no livro didático de história.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2016. 135 f.

DUARTE, JUCIARA RODRIGUES ROCHA. **EM DEVIR... AS IMAGENS DO PENSAMENTO SOBRE DIFERENÇAS DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2015. 128 f.

EMILIANO, DARCI. **A Educação Ambiental no IFRS: estratégias ecosóficas para construir os dispositivos de ingresso, permanência e êxito dos estudantes indígenas.** Doutorado em EDUCAÇÃO AMBIENTAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande, 2020.

ESTIVALETE, EMERSON BIANCHINI. **CURRÍCULO INTEGRADO: UMA REFLEXÃO ENTRE O LEGAL E O REAL.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2014. 122 f.

FACCO, SALETE VEDOVATTO. **Trabalho, educação e saberes para a reprodução ampliada da vida: experiências de mulheres quilombolas em Porto Alegre/RS.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2020 140 f.

FARIAS, EDINEIDE BERNARDO. **A CRIANÇA INDÍGENA TERENA DA ALDEIA BURITI, EM MATO GROSSO DO SUL: O PRIMEIRO CONTATO ESCOLAR.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2015. 87 f.

FELIX, NEUSANI OLIVEIRA IVES. **Educação Infantil tentehar: encontro e (des) encontros no limiar de um diálogo intercultural.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2014. 144 f.

FERNANDES, ALCIONE MARQUES. **Louceiras de Arraias: do olhar etnomatemático à ecologia de saberes na Universidade Federal do Tocantins.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2016. 136 f.

FERNANDES, CHRISTIANE CAETANO MARTINS. **OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DO CENTRO-OESTE (2009-2013).** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande, 2020. 205 f.

FERNANDES, KARINE DE OLIVEIRA BLOOMFIELD. **CURRÍCULO ACADÊMICO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: DESLOCANDO FRONTEIRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2017. 175 f.

FERNANDES, MATHEUS VINICIUS DE SOUSA. **PARA ALÉM DO TRÁGICO? DESAFIOS PARA PENSAR A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO CAMPO DO TEATRO NO ENSINO FUNDAMENTAL I**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2019. 144 f.

FERREIRA, ANTONIO. **O currículo em escolas quilombolas do Paraná: a possibilidade de um modo de ser, ver e dialogar com o mundo**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2014. 158 f.

FERREIRA, MICHELLA ADRIANA BIBIANO. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA 4 A 6 ANOS: OS EFEITOS CAMUFLADOS**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí, 2019. 130 f.

FERREIRA, ROSANA MENDES. **ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NO CURRÍCULO ESCOLAR DE GEOGRAFIA: LIVROS DIDÁTICOS (1970 A 2015)**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2017. 171 f.

FERREIRA, SILVERIA DA APARECIDA. **FORMAÇÃO INICIAL DE LICENCIADOS EM HISTÓRIA E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA: ANÁLISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2018. 141 f.

FERREIRA, VERONICA MORAES. **Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2018.

FIGUEIREDO, RICARDO. **CURRICUL(O/A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS PRÁTICAS POLÍTICAS DOS/AS PRATICANTES PENSANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2015.

FONSECA, ANA PAULA AZARIAS DA. **Formação de professores, currículo e as semiotizações do tema educação em Veja**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2019. 208 f.

FONSECA, MARY GONCALVES. **Currículo e construção da identidade Karipuna na Aldeia Manga, Amapá.** Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2019 176 f.

FONTES, VIVIANE PAIVA. **A temática ambiental em livros didáticos de Ciências.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013. 159 f.

FORMOSO, FELIPE GUARACIABA. **Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013. 135f.

FUCHS, HENRI LUIZ. **A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA ABYA YALA.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas, 2019. 199 f.

FUCHS, HENRI LUIZ. **A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE CURRÍCULOS DECOLONIAIS: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS INSTITUINTES EM CURSOS DE PEDAGOGIA NA ABYA YALA.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE LA SALLE, Canoas, 2019. 199 f.

GAUDIO, EDUARDA SOUZA. **Perspectiva negra decolonial: a insurgência de intelectuais negros/as em cursos de Pedagogia de universidades do Sul do Brasil.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2021. 319 f.

GONCALVES, LINA MARIA. **Mudanças nas concepções e ações docentes: processo de integração de computadores portáteis ao currículo.** Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2015 314 f.

GONCALVES, SIMONE CAMILO. **Propostas Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói: disputas de sentido entre educação e ensino.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021. 157 f.

GUIMARAES, JAIRO DE CARVALHO. **A relação teoria-prática no currículo dos Cursos de Administração da UFPI à luz da lógica do mercado.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2015. 237 f.

GUIMARAES, LUZINETE DE ARAUJO LIMA. **SABERES POPULARES E CIENTÍFICOS: uso de plantas medicinais na Educação e Saúde.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina, 2013. 87 f.

JUNG, RENATA RIGHETTO. **AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DAS INSTITUIÇÕES**

DE ENSINO SUPERIOR DO SISTEMA ACAFE. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão, 2014. 100 f.

JUNIOR, PAULO FERNANDO MESQUITA. **A IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: TERRITÓRIOS DE RECONHECIMENTO E LEGITIMIDADE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2014. 185 f.

KAWAHARA, LUCIA SHIGUEMI IZAWA. **CURRÍCULOS FESTEIROS DE ÁGUAS E OUTONOS: FENOMENOLOGIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PÓS-CRÍTICA.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2015. 293 f.

KEPLER, ROSILEI DOS SANTOS RODRIGUES. **PRESENÇA/AUSÊNCIA DO TEMA EXISTENCIAL MORTE NOS CURRÍCULOS ESCOLARES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES, Frederico Westphalen, 2018. 99 f.

KNUPP, RENATA MARIEN. **NASCIMENTO NA SOCIEDADE BORORO: SABERES E FAZERES NO TECER DO CORPO DA MULHER.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2015. 153 f.

LEMONS, ROMA GONCALVES. **POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL: ESCRITORES INDÍGENAS E LITERATURA INDÍGENA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO.** Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica, 2017. 168 f.

LESCANO, CLAUDEMIRO PEREIRA. **TAVYTERÃ REKO ROKYTA: OS PILARES DA EDUCAÇÃO GUARANI KAIOWÁ NOS PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2016. 108 f.

LIMA, EDNALVA ALVES. **Crenças ambientais de camponeses maranhenses relacionadas ao uso e conservação da água.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2013. 109 f.

LIRA, MARCIA JOSANNE DE OLIVEIRA. **Escola, cultura e identidade Yanomami: conhecimentos Yanomami em materiais didáticos.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus, 2018.

LOURENCO, SUZANY GOULART. **A força do riso como máquina de luta entre a atenção e o apego à vida: cartografias das aprendizagens em uma escola pública.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2019. 237 f.

LOZANO, SUSY ROCIO CONTENTO. **O lugar da memória palenquera, análise da experiência etnoeducativa em San José de Uré-Colômbia, à luz do pensamento decolonial.**

Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2017. 189 f.

LYRIO, KELEN ANTUNES. **PROBLEMATIZAÇÕES DO CURRÍCULO-EXPERIÊNCIA NO ENTRE-LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DO ENSINO FUNDAMENTAL: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2014. 202 f.

MACHADO, WILCELENE PESSOA DOS ANJOS DOURADO. **A “JUSTIÇA CURRICULAR” A PARTIR DAS NOÇÕES DE DEMOCRACIA, CIDADANIA E INCLUSÃO SOCIAL: estudo de documentos curriculares produzidos na última década do século XX e primeira do século XXI**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande, 2014. 177 f.

MARTINS, ANDERSON. **INTERPRETAÇÃO DOS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À INSTITUIÇÃO ESCOLAR PELO POVO RIKBAKTSÁ**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2018 88 f.

MARTINS, KEZIA SIMEIA BARBOSA DA SILVA. **IDENTIDADES AMAZÔNICAS, SABERES E CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM PARINTINS-AM**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus, 2016. 204 f.

MATOS, MARCELO DA CUNHA. **Sentidos de Educação Física escolar nos currículos de Pedagogia da UFRJ (1992-2008)**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013. 129 f.

MATOS, VALERIA SILVA MAGALHAES DE. **Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de Currículo do EPENN (2005-2014)**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2017. 125 f.

MATURANO, LUIS GUILHERME. **O conceito de Paisagem no ensino de Geografia: reflexões acerca dos Currículos**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (RIBEIRÃO PRETO), Ribeirão Preto, 2019. 104 f.

MEDEIROS, CASSIA MARIA LOPES DIAS. **O DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO DIREITO E OBJETIVO EDUCACIONAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, São Leopoldo, 2021. 109 f.

MEDEIROS, DANIELA GOMES. **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA AS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ, Itajaí, 2018. 113 f.

MEIRA, ANTONIO MICHEL KULLER. **A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL PRATICADA POR MOVIMENTOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA IDENTIDADE DA COMUNIDADE DE FAXINAL MARMELEIRO DE BAIXO**. Mestrado em Educação

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2017. 137 f.

MELO, MARIA DE LOURDES RAMOS DE. **EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRADIÇÕES NO QUILOMBO SÃO JOSÉ DA SERRA- VALENÇA/RJ: UM ENCONTRO DE SABERES NA PERSPECTIVA DA LEI 10.639/03**. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica, 2018. 209 f.

MENDES, NATALIA RODRIGUES. **Experiências com feminismos em escolas do Rio de Janeiro: reconfigurações curriculares insurgentes**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021. 189 f.

MIRANDA, JULIA CLEIDE TEIXEIRA DE. **O RITUAL DA FESTA DO MOQUEADO: EDUCAÇÃO, CULTURA E IDENTIDADE NA SOCIEDADE INDÍGENA TEMBÉ-TENETEHARA**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2015. 111 f.

MORAES, PAULIANE GONCALVES. **OS CURRÍCULOS DE CASCAVEL (PR) E BAURU (SP) À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE GEOGRAFIA**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2020. 144 f.

MORAES, SILVANA GONCALVES. **O MOVIMENTO QUE VEM DO CAMPO: O CURRÍCULO DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA. Uma análise da experiência na Comunidade de Porto Alegre/ Cametá-Pará**. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2018. 191 f.

MORAIS, MARCIGLEI BRITO. **A história local e a consciência histórica de alunos da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista-Ba**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2016. 158 f.

MOURA, NATALIA COLLARES DE. **Currículos escolares: a articulação de sabores em práticas em Educação Ambiental**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2015. 166 f.

MUNIZ, TAMIRIS ALVES. **A DISCIPLINA ENSINO RELIGIOSO NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: institucionalização e permanência**. Mestrado em EDUCAÇÃO - CAMPUS CATALÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão, 2014. 208 f.

NARSIZO, GETULIO. **A cosmologia na educação e na vida do povo Kaingang da terra indígena Xapecó**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó, 2020. 116 f.

NASCIMENTO, JOLIENE DO. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu**. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS

CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, SEROPÉDICA, 2012. 110 f.

NASCIMENTO, MARIA ROSEMI ARAUJO DO. **Formação de professores e currículo: uma prática em Ciências da Natureza para a diversidade com alunos indígenas em escola não indígena na cidade de Manaus/AM.** Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2019. 195 f.

NASCIMENTO, MAYARA PERMANHANE. **O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFV FRENTE ÀS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2015.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa, 2019. 108 f.

NERI, ISABELL THERESA TAVARES. **CARTOGRAFIA DE SABERES DE MULHERES RIBEIRINHAS EM UMA CLASSE HOSPITALAR NA AMAZÔNIA PARAENSE Belém.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2018. 311 f.

NETO, EUCLIDES FLOR DA SILVA. **DO MARACATU DE PIMPÕES E DE BILUCA: SABERES DE ANCESTRALIDADE AFRICANA E A FORMAÇÃO ATRAVESSADA PELA TRADIÇÃO.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, Mossoró, 2019. 197 f.

NUNES, MIRIAN ABREU ALENCAR. **SABERES DOCENTES MOBILIZADOS EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS: PIPAS PARA ALÉM DAS GRADES.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, Teresina, 2019. 246 f.

OLIVEIRA, ARIENE GOMES DE. **A EDUCAÇÃO NOS TERREIROS DE CARUARU/PERNAMBUCO: UM ENCONTRO COM A TRADIÇÃO AFRICANA ATRAVÉS DOS ORIXÁS.** Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru, 2014. 283 f.

OLIVEIRA, FERNANDO LOBO DAMASO DE. **Educação musical caiçara: pistas em perspectiva dialógica.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2021. 67 f.

OLIVEIRA, LAURA GIANNE LOPES DE. **ENSINO DE LEITURA: O OCULTO NO CURRÍCULO PRESCRITO.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco, 2016. 153 f.

OLIVEIRA, MARCOS DA ROCHA. **LinkMétodo de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2014. 153 f.

OLIVEIRA, ROSANGELA PEREIRA DE. **MANIFESTAÇÕES DECOLONIAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO ESCOLA NOVA SOCIEDADE – TERRITÓRIO DE (RE)EXISTÊNCIA.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2020. 390 f.

OLIVEIRA, SUZANA MARIA DE ANDRADE. **Os bebês como tema na formação docente: um estudo sobre currículos dos cursos de pedagogia do estado de São Paulo**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos, 2018. 132 f.

OLIVO, GERSON DIAS. **A DIVERSIDADE SOCIOTERRITORIAL DA AMAZÔNIA PARAENSE E SUAS CONFIGURAÇÕES NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA PARFOR DA UFPA, UFOPA e UNIFESSPA**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2019. 205 f.

PAGLIUCA, ELIDIANE DE BRITO. **EDUCAÇÃO E HISTÓRIAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA DE VELHOS(AS) CHIQUITANOS(AS): MODOS DE APRENDER, DE SER E DE VIVER**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Paranaíba, 2017. 199 f.

PAIVA, AYANE DE SOUZA. **Conhecimentos tradicionais e ensino de biologia: desenvolvimento colaborativo de uma sequência didática sobre reprodução vegetal**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2014 224 f.

PASTANA, MARLON ASSIS. **CULTURA, SABERES E EDUCAÇÃO: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no Estado do Amapá**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2017. 136 f.

PAULA, ADALBERTO PENHA DE. **RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TERRITÓRIO: SIGNIFICADOS DA ESCOLA DA/NA ILHA PARA UMA COMUNIDADE TRADICIONAL DE GUARAQUEÇABA NO LITORAL DO PARANÁ**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba, 2019. 258 f.

PAZ, ANA AMERICA MAGALHAES AVILA. **Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2013. 305 f.

PELLEGATTI, THAIS CECILIA BELLAVER DE ALMEIDA. **COMPONENTES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UFAC: REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE, Rio Branco, 2019. 99 f.

PEREIRA, ABRAAO JACINTO. **DESAFIOS E LUTAS PARA CONTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA OS POVOS RIBEIRINHOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REALIDADE DA EDUCAÇÃO NO BAIXO RIO BRANCO**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista, 2019. 117 f.

PEREIRA, ANDREIA CABRAL COLARES. **TRANSVERSALIDADE, INCLUSÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: POSSIBILIDADES PARA OPERACIONALIZAR POLÍTICAS E REPENSAR CURRÍCULOS.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, 2016. 172 f.

PEREIRA, ANDREIA MARIA. **DECOLONIZANDO O CURRÍCULO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS E PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES E PROFESSORA INDÍGENAS GAVIÃO EM RONDÔNIA.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2019. 207 f.

PEREIRA, DULCIMAR. **A ARTE DO TEATRO DE BONECOS COMO DISPARADORA DE ENCONTROS NA CONSTITUIÇÃO DE CURRÍCULOS AFETOS NA ESCOLA.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2013. 254 f.

PEREIRA, LAURA BELEM. **EDUCAÇÃO E SABERES TRADICIONAIS QUILOMBOLAS: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS NA ESCOLA MUNICIPAL JAÚ TAMBOR/NOVO AIRÃO – AM.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus, 2021 184 f.

PEREIRA, WALQUIRIA DE ARAUJO. **EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA AMAPAENSE: um estudo de caso na Escola Família Agroecológica do Macacoari-EFAM no Município de Itaúbal-AP.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá, 2020. 188 f.

PICCININI, LARISE. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física de Santa Catarina.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2021. 233 f.

PINTO, MARCELO FELICIO MARTINS. **A DESCOLONIZAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO E A COLEÇÃO HISTÓRIA GERAL DA ÁFRICA (UNESCO).** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, Mariana, 2021. 125 f.

PINTO, SILVIA NIZA DE JESUS TERRA. **A experimentação no currículo de ciências: sentidos produzidos em livros didáticos.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2018. 105 f.

PRATES, MARIA RIZIANE COSTA. **A FORÇA REVOLUCIONÁRIA DAS EXPERIMENTAÇÕES POLÍTICAS DE AMIZADE, ALEGRIA E GRUPALIDADE NOS CURRÍCULOS E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2016. 220 f.

PROCOPIO, MARIA GORETE CRUZ. **A FESTA DO JACARÉ NA ALDEIA INDÍGENA ASSURINI TROCARÁ: ESPAÇO EDUCATIVO E DE MANIFESTAÇÃO DE**

SABERES. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, Belém, 2015. 140 f.

PYKOCZ, DANIELLE. A Base Nacional Comum Curricular E A Integração Dos Currículos Disciplinares: Aspectos Pedagógicos E Políticos. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2020. 133 f.

QUARESMA, VERALUCIA DE ARAUJO. MEMÓRIAS E SABERES DAS BENZEDEIRAS E/OU PARTEIRAS QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE DO ITACURUÇÁ - ABAETETUBA/PARÁ. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2021. 89 f.

QUEIROZ, LIVIA DA SILVA. Currículo de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: materiais didáticos utilizados em colégios universitários do Rio de Janeiro. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2019. 128 f.

RAMIRES, LIDIO CAVANHA. PROCESSO PRÓPRIO DE ENSINO-APRENDIZAGEM KAIOWÁ E GUARANI NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA PÓLO DA RESERVA INDÍGENA TE'YIKUE: Saberes Kaiowá e Guarani, Territorialidade e Sustentabilidade. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2016. 121 f.

REDUA, LAIS DE SOUZA. INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: SABERES SOBRE A BIODIVERSIDADE LOCAL. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba, 2019. 98 f.

REIS, MONIQUE PRISCILA DE ABREU. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE ARTE EM EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERROGANDO OS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA EM TEATRO. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, 2017.

RIQUETI, IZOLETE DOS SANTOS. Propostas Curriculares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Interpretações e Recontextualizações Curriculares nas Redes Municipais de Educação da Região Metropolitana do Contestado. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2018.

ROBERS, DANUSA SIMON. DE (CON)FORMAR A “FORMAR COM”: O CURRÍCULO VIVIDO NO CURSO DE AMBIENTAÇÃO INSTITUCIONAL DO IFES. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2013. 158 f.

ROCHA, ANA ANGELITA COSTA NEVES DA. QUESTIONANDO O QUESTIONÁRIO: UMA ANÁLISE DE CURRÍCULO E SENTIDOS DE GEOGRAFIA

NO ENEM. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013. 323 f.

RODRIGUES, ELEOMAR DOS SANTOS. DITOS E FEITOS DOS TRONCOS VELHOS TREMEMBÉ DE ALMOFALA-CE: SABERES QUE BROTAM DA TERRA, DO CÉU, DOS RIOS E DO MAR. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza, 2016. 140 f.

RODRIGUES, WANDA ISABEL SENATORE VARGAS. A ESCOLA URBANA E A INCLUSÃO DE ALUNOS INDÍGENAS: Os desafios do Currículo em Busca de um Diálogo Intercultural. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho, 2015. 113 f.

RODRIGUES, ZWINGLIO ALVES. Discursos sobre a Proposta Curricular do Tempo de Aprender II da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2016. 99 f.

ROSA, GEANGELO DE MATOS. EDUCAÇÃO E SABERES ETNOBOTÂNICOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE BRASILEIRA, BOM JESUS DA LAPA – BAHIA. Mestrado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador, 2016. 167 f.

ROSA, REBECA SILVA BRANDAO. A formação de docentes discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2014. 137 f.

ROSA, WALQUIRIA MIRANDA. Relações entre práticas tradicionais e práticas escolares de saúde das populações rurais em Minas Gerais (Ibirité, 1940 a 1970). Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2015. 273 f.

SACCOMANI, ERICA FRANCELINO. ANALISANDO A ARTICULAÇÃO ENTRE A ABORDAGEM CTS E O ENSINO DE CONCEITOS QUÍMICOS NA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba, 2019. 105 f.

SALLES, FABIANO LANGE. A tessitura curricular em uma comunidade de aprendizagem docente multicultural: o caso da disciplina Educação Física. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2019. 256 f.

SALLES, FABIANO LANGE. EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO E IDENTIDADES EM UM CONTEXTO ESCOLAR: UM OLHAR MULTICULTURAL. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2014. 150 f.

SANTANA, GONCALINA EVA ALMEIDA DE. **SABERES E FAZERES QUILOMBOLAS: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA ESCOLA DE MATA-CAVALO**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Cuiabá, 2019. 200 f.

SANTANA, PATRICIA MARIA DE SOUZA. **MODOS DE SER CRIANÇA NO QUILOMBO MATO DO TIÇÃO – JOABOTICATUBAS – MG**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2015. 246 f.

SANTOS, ANDERSON NEVES DOS. **A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO NOS CURRÍCULOS QUE (IN) FORMAM PEDAGOGAS (OS), PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E BACHARÉIS EM DIREITO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Palmas, 2019.

SANTOS, CRISTIANE VILAS BOAS. **SENTIDOS ATRIBUÍDOS A CATEGORIAS DO CAMPO DAS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO ÂMBITO DE CURRÍCULOS E PRÁTICAS**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2015. 158f.

SANTOS, LILIA REZENDE DOS. **CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO EM AÇÃO: Uma análise de suas implicações no contexto do curso Técnico em Agroecologia no Proeja**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2017. 173 f.

SANTOS, LUARA ALEXANDRE DOS. **LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE CURRÍCULOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ, Maringá, 2019. 112 f.

SANTOS, MANUELA TAVARES. **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NA INTEGRAÇÃO DE SABERES NO PROEJA QUILOMBO LA NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARÁ (IFPA)- CAMPUS CASTANHAL**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2013. 118 f.

SANTOS, MARIA SANTANA FERREIRA DOS. **DA ALDEIA À UNIVERSIDADE - OS ESTUDANTES INDÍGENAS NO DIÁLOGO DE SABERES TRADICIONAL E CIENTÍFICO NA UFT**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2018. 169 f.

SANTOS, OLAIZA QUARESMA DOS. **CULTURA, IDENTIDADE E GÊNERO NO BAIRRO DA ÁFRICA: HISTÓRIA, MEMÓRIAS E SABERES DE DESCENDENTE DE NEGROS MIGRADOS DO RIO ANAPUZINHO**. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2020. 115 f.

SANTOS, RITA DE CASSIA BORTOLETTO. **Professores de ciências do ensino fundamental II frente à implantação do currículo do estado de São Paulo/2008**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos, 2013. 254 f.

SANTOS, RITA SILVANA SANTANA DOS. **Olhares a respeito da educação ambiental no currículo de formação inicial de professores**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2015. 280 f.

SANTOS, SANDRA MEIRA. **O que se quer dizer quando se diz “currículo para as relações étnico-raciais”: sentidos, discursos e lutas por significação em torno das relações raciais no GT 12 da ANPEd**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2019. 158 f.

SANTOS, SARA CAROLINA DE CASTILHO DAMASO DOS. **Lutas do movimento negro por Educação: saberes em fronteira no currículo da EDUCAFRO**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2019. 172 f.

SANTOS, TARYN SOFIA ABREU DOS. **A GINGA INTERCULTURAL ENTRE O SABER TRADICIONAL AFRO-BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: O CORPO EM FOCO NA COMUNIDADE SÃO FRANCISCO DO PARAGUAÇU/ BA**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, Uberaba, 2020. 138 f.

SANTOS, THAIS RODRIGUES DOS. **CONSTELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS DA UMBANDA NO TERREIRO MÃE OXUM E PAI OGUM**. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, Guarapuava, 2018. 139 f.

SAPANE, BENEDITO MAURICIO. **POLÍTICA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA DE MOÇAMBIQUE: DAS INFLUÊNCIAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS DAS REFORMAS (1985 – 2009)** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, 2016. 162 f.

SCHMIDT, ANDREA CRISTINA MARIN. **A construção dos currículos em cursos superiores tecnológicos no Brasil: um estudo com base em levantamento junto ao banco de teses da CAPES**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2014. 105 f.

SILVA, ANDREA NATALIA DA. **CURRÍCULO E PRÁTICAS MONO/MULTI/INTERCULTURAIS E A PRODUÇÃO DE IDENTIDADES E DIFERENÇAS NA ESCOLA ESTADUAL DO CAMPO NOVA ITAMARATI**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2014. 265 f.

SILVA, BEATRIZ SALES DA. **Currículos e identidades: tiroteio narrado ao som do Maracá**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2017. 345 f.

SILVA, CAETANA JURACY REZENDE. **Do saber ao sabor: estudo da relação entre saberes tácitos e explícitos expressos nas competências laborais de cozinheiros em situação de trabalho**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2016. 234 f.

SILVA, CARLA ANDREA LIMA DA. **Currículo, cultura e formação humana: tecituras de práticas educativas na Educação Infantil em uma escola ribeirinha da Amazônia e outra metropolitana do sudeste brasileiro**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2020. 268 f.

SILVA, CAROLINA BARBOSA DA. **A DIMENSÃO CORPORAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO BRASIL**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA, Tubarão, 2015. 137 f.

SILVA, CLAUDIO AMARO DA. **A concepção de infância da abordagem de San Miniato/Itália, um estudo de caso na perspectiva da formação dos professores e do currículo aberto ao possível**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2020. 159 f.

SILVA, EDINEIA DA. **Os sentidos produzidos nos currículos da formação inicial de professores alfabetizadores**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2015. 138 f.

SILVA, FRANCISCO THIAGO. **O ensino de história no currículo dos cursos de Pedagogia das instituições privadas do Distrito Federal: caminhos da integração curricular**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2017. 302 f.

SILVA, ISABELLA CAVALLO DA. **Esquece tudo o que você aprendeu na escola": Um estudo curricular sobre a relação com o Saber estabelecida nos cursos de Licenciatura Em História**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2019. 154 f.

SILVA, JOSINEIDE MACENA DA. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO VELHO – RO**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho, 2021. 206 f.

SILVA, MARIA DE FATIMA MOURA. **A LINGUAGEM COMO OBJETO DE FORMAÇÃO NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS PPPC DO RIO GRANDE DO NORTE**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2020.

SILVA, MARIA IVENI DE LIMA. **A PRÁTICA DOCENTE EM ESCOLAS QUILOMBOLAS NO MUNICÍPIO DE LAGOA DOS GATOS: uma análise a partir do pensamento decolonial.** Mestrado em Educação Contemporânea Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Caruaru, 2020. 254 f.

SILVA, MELISSA PEDROSO DA. **Currículo e Práxis na Formação de Professores: uma análise do Curso de Licenciatura em Música da UEPG.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013. 155 f.

SILVA, MISSIANE MOREIRA. **A CULTURA INDÍGENA NO CURRÍCULO DAS ESCOLAS DE PACARAÍMA – RR: ATENDENDO A LEI 11.645/08.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista, 2020. 158 f.

SILVA, PAULO DE TASSIO BORGES DA. **AS RELAÇÕES DE INTERCULTURALIDADE ENTRE CONHECIMENTO CIENTÍFICO E CONHECIMENTO TRADICIONAL PATAXÓ ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão, 2014. 121 f.

SILVA, RENAN CARDOZO GOMES DA. **Interculturalidade, Currículo e Constituição de Sujeitos Outros: sobre a presença e permanência de fronteiriços uruguaios nas escolas de Jaguarão/RS.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, Pelotas, 2020. 220 f.

SILVA, TAMILI MARDEGAN DA. **OS ENTRELUGARES EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE PODEM OS CURRÍCULOS TECIDOS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS?** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2018. 181 f.

SILVA, VANESSA MARIA TEIXEIRA DA. **AS AÇÕES DE MOBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO PRODUZIDAS POR UMA PROFESSORA FRENTE ÀS DEMANDAS COTIDIANAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA: VOOS DE FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2018. 160 f.

SILVEIRA, MARIA CAROLINE AGUIAR DA. **Formação inicial de professores de História: organizações curriculares e saberes constituintes.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, Rio Grande, 2019. 128 f.

SIQUEIRA, ROSANE DE AZEREDO CUNHA. **CURRÍCULOS QUILOMBOSSENZALAS: Uma proposta Afroperspectivista de se pensar os fazeressaberes na Educação Infantil.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, 2020. 106 f.

SOARES, JOSE LOPES. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UMA ANÁLISE DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA- DCR.** Mestrado em EDUCAÇÃO

Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA, Boa Vista, 2020. 100 f.

SOARES, SUELINE GUSMAO. **OS SIGNIFICADOS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2020. 65 f.

SOUSA, DANYELA SILVA. **A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS: O QUE O CURRÍCULO TEM A VER COM ISSO?** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2020. 96 f.

SOUSA, JOATAN SOARES DE. **SABERES TRADICIONAIS DOS REMANESCENTES DE QUILOMBOLAS DA COMUNIDADE UMARIZAL (BAIÃO/PA).** Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2018. 102 f.

SOUZA, CAROLINA REZENDE DE. **LEITURAS DO MUNDO... SABERES TRADICIONAIS... TERRITÓRIOS MATERIAIS E EXISTENCIAIS DE EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO: Novos olhares por meio de oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire.** Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, 2013. 145 f.

SOUZA, CRISTIANE GONCALVES DE. **Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010).** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2019. 125 f.

SOUZA, FERNANDA DE LIMA. **Os objetos da coleção didática do Museu Nacional e os currículos escolares de Ciências e Biologia.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2020. 246 f.

SOUZA, FERNANDA DIONE SALES DE. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DISCURSIVA SOBRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2020. 175 f.

SOUZA, ILMA REGINA CASTRO SARAMAGO DE. **Práticas Pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da Educação Escolar Indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS.** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, Dourados, 2019. 189 f.

SOUZA, JANAINA ALINE DOS SANTOS E. **A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta.** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2018.

SOUZA, KLEBER LUIZ GAVIAO MACHADO DE. **CONSENSOS E ASSIMETRIAS NAS POLÍTICAS CURRICULARES PARA A DISCIPLINA HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (1998- 2012).** Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2016. 262 f.

SOUZA, MARIANA APARECIDA SEREJO DE. **FORMAÇÃO DO/A PEDAGOGO/A NO DISTRITO FEDERAL: O LUGAR DA EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DE PEDAGOGIA**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília, 2018. 148 f.

SOUZA, SHIRLEY PIMENTEL DE. **Educação escolar quilombola: as pedagogias quilombolas na construção curricular**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2015. 121 f.

SOUZA, ZILDA GLAUCIA ELIAS FRANCO DE. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2018 204 f.

SUCUPIRA, TANIA GORAYEB. **QUILOMBO BOQUEIRÃO DA ARARA, CEARÁ: MEMÓRIAS, HISTÓRIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza, 2015. 107 f.

SUYEYASSU, SUEIDY PITHON. **Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2019. 203 f.

TAVARES, ELEUZA DIANA ALMEIDA. **CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DO PROFESSOR**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2015. 157f.

TEIXEIRA, KARLA OTAVIANI. **Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, 2020. 149 f.

TEMPORIM, PATRICIA GAMA. **É ESCOLA OU ESPETÁCULO? UM GRUPO DE DANÇA QUE FAZ DA SOCIABILIDADE O SEU CURRÍCULO ESCOLAR**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói, 2019. 80 f.

THIJM, FRANKLIN EDUARD AUAD. **O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO (2004-2013)**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Belém, 2014. 161 f.

TOJA, NOALE DE OLIVEIRA. **Movimentos migratórios e seus ‘fazereres saberes’ culinários nos/dos/com os cotidianos como questão curricular**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2021. 228 f.

TURCATTO, MIGUEL LUIZ. **“Presença e significados da Filosofia nos currículos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no IFSC – Campus Florianópolis**. Mestrado

em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2018. 12 f.

UCHOA, MARCIA MARIA RODRIGUES. **Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**. Doutorado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2019. 164 f.

UNTEM, HENRIQUE REZENDE. **CURRÍCULO ESCOLAR: POSSIBILIDADES INTERCULTURAIS**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO, Campo Grande, 2021. 103 f.

VALLE, JULIO CESAR AUGUSTO DO. **Inversão do vetor nas políticas curriculares: o Movimento de Reorientação Curricular de Freire em São Paulo (1989-1992)**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 2019.

VARGAS, CRISTINA LENS BASTOS DE. **CURRÍCULOS: REDES DE CONVERSÇÕES E AÇÕES COMPLEXAS TECIDAS NOS ENTRE-LUGARES DOS ENCONTROS/NEGOCIAÇÕES SEME-ESCOLAS COMO POSSIBILIDADE DE CRIAÇÃO DE MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA À BNCC**. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória, 2020. 127 f.

VASCONCELOS, GEORGINA TEREZINHA BRITO DE. **Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica**. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, 2017. 179 f.

VAZ, ROSILDA DO SOCORRO FERREIRA. **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM ABAETETUBA**. Mestrado em EDUCAÇÃO E CULTURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Cametá, 2017. 106 f.

VELASCO, DIEGO BRUNO. **Realidade do Aluno”, “Cidadão Crítico”, “Conhecimento Escolar”: que articulações possíveis no Currículo de História?** Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, 2013. 197 f.

XAVIER, JOSILDA BATISTA LIMA MESQUITA. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E SABERES DE MULHERES QUILOMBOLAS: TESSITURAS E VIDA NO BIOMA CAATINGA**. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador, 2017. 620 f.

XAVIER, MARLENE MOREIRA. **TESSITURAS DOS CURRÍCULOS FORMAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE**. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista, 2017. 187