

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

DIEGO DA SILVA ALMEIDA

**SILENCIAMENTOS E/OU APAGAMENTOS DE TEMAS INSURGENTES NOS
CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES
E DESAFIOS DE UMA ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA-DECOLONIAL**

ANÁPOLIS – GO

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**SILENCIAMENTOS E/OU APAGAMENTOS DE TEMAS INSURGENTES NOS
CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES
E DESAFIOS DE UMA ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA-DECOLONIAL**

DIEGO DA SILVA ALMEIDA

ANÁPOLIS – GO

2024

DIEGO DA SILVA ALMEIDA

**SILENCIAMENTOS E/OU APAGAMENTOS DE TEMAS INSURGENTES NOS
CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES
E DESAFIOS DE UMA ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA-DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: **Processos Educativos,
Linguagem e Tecnologias**

Linha de Pesquisa: **Linguagem e Práticas Sociais**

Orientador: **Prof. Dr. Hέλvio Frank de Oliveira**

ANÁPOLIS – GO

2024



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, **CsA n.1087/2019** sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor.

Dados do autor

Nome completo: Diego da Silva Almeida

E-mail: diegobr@live.com

Dados do trabalho

Título: Silenciamentos e/ou apagamentos de temas insurgentes nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental: percepções e desafios de uma atuação docente crítica-decolonial

(x) Dissertação

Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPGIELT

Concorda com a liberação do documento?

[x] SIM

[] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Anápolis, 18 / 12 / 2024
Local Data

Assinatura do autor

Assinatura do orientador

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

dA447 da Silva Almeida, Diego
ss Silenciamentos e/ou apagamentos de temas insurgentes
nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental:
percepções e desafios de uma atuação docente
crítica-decolonial / Diego da Silva Almeida; orientador
Hélvio Frank de Oliveira. -- Anápolis, 2024.
139 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação, Linguagem e
Tecnologias) -- Unidade de Anápolis - CSEH - NELSON DE
ABREU JUNIOR, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

1. Currículo. 2. Temas insurgentes. 3. Pedagogia
decolonial. 4. Interculturalidade crítica. I. Frank de
Oliveira, Hélvio, orient. II. Título.

SILENCIAMENTOS E/OU APAGAMENTOS DE TEMAS INSURGENTES NOS CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE UMA ATUAÇÃO DOCENTE CRÍTICA-DECOLONIAL

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 18 de dezembro de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hélio Frank de Oliveira (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Membro Interno

Profa. Dra. Paula Graciano Pereira (Instituto Federal de Goiás - PPGE/IFG)
Membro externo

Prof. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Suplente Interno

Anápolis-GO, 18 de dezembro de 2024.

Agradecimentos

A jornada do mestrado foi uma experiência de aprendizado e crescimento que não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de várias pessoas e instituições, às quais expresso minha profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e resiliência para superar os desafios desta caminhada. Aos meus familiares, especialmente minha mãe Marilda, meu pai João Paulo e minha esposa Arleth e meus filhos Ester e Miguel, por sonharem comigo meus sonhos, pela paciência, compreensão, incentivo incondicional em todos os momentos.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr Hélio Frank, pelo suporte, paciência e valiosas contribuições ao longo de todo o processo. Suas palavras de sabedoria e suas críticas foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação. Estendo meus agradecimentos aos membros da banca, Profa. Dra. Paula Graciano e Profa. Dra. Viviane Silvestre, que dedicaram seu precioso tempo para avaliar e enriquecer este trabalho com suas sugestões e comentários.

À Universidade Estadual de Goiás e ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela oportunidade de poder cursar uma pós *stricto sensu* gratuita e de qualidade. Sou grato também aos/às colegas e professores/as que encontrei durante essa jornada, que contribuíram de diferentes formas para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao ex-Secretário Municipal de Educação de Guapó, Geraldo Olímpio de Carvalho (*in memoriam*), minha gratidão por ter intercedido junto ao prefeito Colemar para que me fosse concedida a licença para aprimoramento profissional, a qual foi indispensável e tornou possível uma maior dedicação na realização de todas as atividades do mestrado.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, apoiaram e acreditaram no meu potencial. Este trabalho é fruto de uma construção coletiva, e cada gesto de apoio teve um papel fundamental na sua concretização.

“Faz-se necessário ler textos desconcertantes que provoquem perguntas esquisitas para que possamos propor respostas inesperadas. Assim, perturbamos a ordem que silencia temas, desacredita saberes e exclui pessoas.”

Daniel Mazarro (2021, p. 1076)

RESUMO

ALMEIDA, Diego da Silva. **Silenciamentos e/ou apagamentos de temas insurgentes nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental: percepções e desafios de uma atuação docente crítica-decolonial.** 2024. 139 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2024.

Nesta pesquisa, tenho como objetivo geral problematizar a (in)existência de conteúdos curriculares relacionados a temas insurgentes em escolas da rede municipal de ensino de Guapó para os anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com as práticas educativas docentes. Como objetivos específicos busco: a) discutir a presença e/ou o apagamento de temas insurgentes no currículo formal; b) refletir sobre a manifestação e/ou o silenciamento dessas temáticas nas práticas educativas. Esta pesquisa recorre às seguintes fontes para a construção de material empírico: documentos normativos (BNCC e DCGO Ampliado); transcrições de conversas realizadas com docentes atuantes na referida rede de ensino e um questionário via Google Forms. As epistemologias que entrecruzam com este estudo caminham pela perspectiva decolonial (Mignolo, 2008, 2010, 2020, 2021; Quijano 2000, 2005, 2010; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2007, 2013, entre outros/as); pelos estudos do campo do currículo escolar (Silva, 2007; Lopes e Macedo, 2011; Candau, 2010, 2020; Sússekind, 2019, entre outros/as e pela educação intercultural e pedagogia decolonial (Walsh, 2009, 2013, 2018; Mota Neto, 2016; Ortiz-Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo 2018b; Fuly, 2022, entre outros/as). Os caminhos percorridos neste estudo para produção de conhecimento buscam desobedecer os paradigmas tradicionais, recorrendo a uma perspectiva que reconheça e confronte as hierarquias de conhecimento e poder presentes no contexto acadêmico e social. Assim, diante da compreensão de que o mundo é permeado por colonialidades latentes, que continuam a reproduzir suas estruturas de poder e almejando transcendê-las, busco me aproximar, bem como aproximar esta pesquisa da perspectiva decolonial, a qual adota uma postura de resistência política/ética/epistêmica, procurando abrir caminhos para pensar formas *outras* de fazer pesquisa. Nesse sentido, emprego esforços decoloniais (Silvestre, 2017) para discutir currículo escolar (currículo formal e práticas educativas). Destarte, o estudo revela que os currículos refletem disputas de poder, onde decisões sobre conteúdos, métodos e valores são influenciadas por diferentes perspectivas ideológicas, culturais e políticas; que os currículos no Brasil são historicamente influenciados por colonialidades; que a partir da década de 1980 os currículos alinharam-se a políticas neoliberais, como refletido na BNCC, que padroniza diretrizes focadas no mercado e marginaliza temas que possibilitam práticas educativas críticas; que o DCGO Ampliado, apesar de incluir avanços em diversidade, ainda carrega práticas coloniais e influências neoliberais, contribuindo juntamente com a BNCC para manter uma educação instrumental voltada para o mercado e que nossas práticas educativas resultam de uma constante negociação entre o currículo formal e a realidade escolar. Sendo assim, esta pesquisa contribuiu para a compreensão da urgência de fortalecermos uma pedagogia decolonial e intercultural que promova a emancipação e fomente a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade, desmantelando a lógica de exclusão das colonialidades e das políticas educacionais neoliberais, bem como para a percepção de que o desafio está no maior engajamento e capacitação docente para práticas críticas, insurgentes e decoloniais.

Palavras-chave: Currículo. Temas insurgentes. Pedagogia decolonial. Interculturalidade crítica

ABSTRACT

ALMEIDA, Diego da Silva. Silencing and/or Erasing Insurgent Themes in Curricula of the Early Years of Elementary Education: Perceptions and Challenges of a Critical-Decolonial Teaching Approach. 2024. 139 f. Dissertation (Master's Degree in Interdisciplinary Education, Language, and Technologies) – Stricto Sensu Interdisciplinary Graduate Program in Education, Language, and Technologies, State University of Goiás, Anápolis, 2024.

In this research, my general objective is to question the (non)existence of curricular content related to insurgent themes in public schools in Guapó for the early years of elementary education and its connection to teachers' educational practices. My specific objectives are to: a) discuss the presence and/or erasure of insurgent themes in the formal curriculum; and b) reflect on the manifestation and/or silencing of these themes in educational practices. This research draws on the following sources for building empirical material: normative documents (BNCC and Expanded DCGO); transcripts of conversations held with teachers working in this school system; and a questionnaire administered via Google Forms. The epistemological frameworks intersecting with this study are grounded in decolonial perspectives (Mignolo, 2008, 2010, 2020, 2021; Quijano, 2000, 2005, 2010; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2007, 2013, among others); curriculum studies (Silva, 2007; Lopes and Macedo, 2011; Candau, 2010, 2020; Sússekind, 2019, among others); and intercultural education and decolonial pedagogy (Walsh, 2009, 2013, 2018; Mota Neto, 2016; Ortiz-Ocaña, Arias López, and Pedrozo Conedo 2018b; Fuly, 2022, among others). The paths taken in this study to produce knowledge seek to disobey traditional paradigms, using a perspective that recognizes and confronts the hierarchies of knowledge and power present in the academic and social context. Given the understanding that the world is permeated by latent colonialities that continue to reproduce their power structures, and aiming to transcend them, I seek to align this research with the decolonial perspective, which adopts a stance of political/ethical/epistemic resistance, aiming to open avenues for rethinking research approaches. In this regard, I employ decolonial efforts (Silvestre, 2017) to discuss school curriculum (formal curriculum and educational practices). Thus, the study reveals that curricula reflect power struggles, where decisions about content, methods, and values are influenced by different ideological, cultural, and political perspectives; that curricula in Brazil have historically been influenced by colonialities; that from the 1980s, curricula aligned with neoliberal policies, as reflected in the BNCC, which standardizes market-focused guidelines and marginalizes themes that enable critical educational practices; that the Expanded DCGO, while including advances in diversity, still carries colonial practices and neoliberal influences, contributing alongside the BNCC to maintain an instrumental education oriented toward the market; and that our educational practices result from a constant negotiation between the formal curriculum and the school reality. Therefore, this research contributes to understanding the urgency of strengthening a decolonial and intercultural pedagogy that promotes emancipation and fosters the formation of critical citizens aware of diversity, dismantling the logic of exclusion brought about by colonialities and neoliberal educational policies. It also highlights the challenge of increasing teacher engagement and education for critical, insurgent, and decolonial practices.

Keywords: Curriculum. Insurgent themes. Decolonial pedagogy. Critical interculturality.

RESUMEN

ALMEIDA, Diego da Silva. Silenciamientos y/o borrados de temas insurgentes en los currículos de los primeros años de la educación primaria: percepciones y desafíos de una actuación docente crítica-decolonial. 2024. 139 f. Disertación (Maestría Interdisciplinaria en Educación, Lenguaje y Tecnologías) – Programa de Posgrado Stricto Sensu Interdisciplinario en Educación, Lenguaje y Tecnologías, Universidad Estatal de Goiás, Anápolis, 2024.

En esta investigación, mi objetivo general es problematizar la (in)existencia de contenidos curriculares relacionados con temas insurgentes en las escuelas de la red municipal de enseñanza de Guapó para los primeros años de la educación primaria y su relación con las prácticas educativas docentes. Como objetivos específicos, busco: a) discutir la presencia y/o el borrado de temas insurgentes en el currículo formal; b) reflexionar sobre la manifestación y/o el silenciamiento de estas temáticas en las prácticas educativas. Esta investigación recurre a las siguientes fuentes para la construcción de material empírico: documentos normativos (BNCC y DCGO Ampliado); transcripciones de conversaciones realizadas con docentes de la mencionada red de enseñanza y un cuestionario administrado a través de Google Forms. Las epistemologías que intersectan con este estudio se basan en la perspectiva decolonial (Mignolo, 2008, 2010, 2020, 2021; Quijano 2000, 2005, 2010; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2007, 2013, entre otros/as); en los estudios del campo del currículo escolar (Silva, 2007; Lopes y Macedo, 2011; Candau, 2010, 2020; Sússekind, 2019, entre otros/as); y en la educación intercultural y pedagogía decolonial (Walsh, 2009, 2013, 2018; Mota Neto, 2016; Ortiz-Ocaña, Arias López y Pedrozo Conedo, 2018b; Fuly, 2022, entre otros/as). Los caminos recorridos en este estudio para producir conocimiento buscan desobedecer los paradigmas tradicionales, utilizando una perspectiva que reconoce y confronta las jerarquías de conocimiento y poder presentes en el contexto académico y social. Así, ante la comprensión de que el mundo está impregnado de colonialidades latentes que siguen reproduciendo sus estructuras de poder y con el objetivo de trascenderlas, busco acercarme, así como acercar esta investigación, a la perspectiva decolonial, la cual adopta una postura de resistencia política/ética/epistémica, procurando abrir caminos para pensar en otras formas de hacer investigación. En este sentido, empleo esfuerzos decoloniales (Silvestre, 2017) para discutir el currículo escolar (currículo formal y prácticas educativas). De este modo, el estudio revela que los currículos reflejan disputas de poder, donde las decisiones sobre contenidos, métodos y valores están influenciadas por diferentes perspectivas ideológicas, culturales y políticas; que los currículos en Brasil han sido históricamente influenciados por las colonialidades; que a partir de la década de 1980 los currículos se alinearon con políticas neoliberales, como se refleja en la BNCC, que estandariza directrices orientadas al mercado y margina temas que posibilitan prácticas educativas críticas; que el DCGO Ampliado, a pesar de incluir avances en diversidad, aún lleva prácticas coloniales e influencias neoliberales, contribuyendo junto con la BNCC a mantener una educación instrumental orientada al mercado; y que nuestras prácticas educativas resultan de una constante negociación entre el currículo formal y la realidad escolar. Así, esta investigación contribuye a la comprensión de la urgencia de fortalecer una pedagogía decolonial e intercultural que promueva la emancipación y fomente la formación de ciudadanos críticos y conscientes de la diversidad, desmontando la lógica de exclusión de las colonialidades y de las políticas educativas neoliberales, así como para la percepción de que el desafío radica en un mayor compromiso y capacitación docente para prácticas críticas, insurgentes y decoloniales.

Palabras clave: Currículo. Temas insurgentes. Pedagogía decolonial. Interculturalidad crítica.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das produções por ano.....	28
Gráfico 2 - Percentual de pesquisadores/as.....	29
Gráfico 3 - Distribuição das produções por região.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento das produções acadêmicas.....	25
Quadro 2 - Perfil demográfico.....	45
Quadro 3 - Panorama da educação guapoense.....	46
Quadro 4 - Perfil identitário dos/as agentes do estudo.....	49
Quadro 5 - Perfil acadêmico-profissional dos/as agentes do estudo.....	50
Quadro 6 - Símbolos utilizados nas transcrições dos áudios.....	52
Quadro 7 - Raça e etnia em ARTE na BNCC.....	78
Quadro 8 - Raça e etnia em GEOGRAFIA na BNCC.....	78
Quadro 9 - Raça e etnia em HISTÓRIA na BNCC.....	79
Quadro 10 - Crença em ENSINO RELIGIOSO na BNCC.....	80
Quadro 11 - Sexualidade em CIÊNCIAS DA NATUREZA no DCGO Ampliado.....	83
Quadro 12 - Gênero, raça e etnia em ARTE no DCGO Ampliado.....	84
Quadro 13 - Raça, etnia, gênero e crença em HISTÓRIA no DCGO Ampliado.....	85
Quadro 14 - Os temas raça, etnia e crença em GEOGRAFIA no DCGO Ampliado.....	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
PPGIELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
IFG	Instituto Federal de Goiás
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
COVID-19	Vírus SARS-CoV-2 – Coronavírus
LAC	Linguística Aplicada Crítica
DCGO	Documento Curricular de Goiás
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SME	Secretaria Municipal da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
CMEI	Centros de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
IES	Instituições de Ensino Superior
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
TCTs	Temas Contemporâneos Transversais
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Transsexuais/Travestis, Queers, Intersexos, Agêneros/Assexuais e mais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
BM	Banco Mundial
GTs	Grupos de Trabalho
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

O MEU TORNAR-ME PROFESSOR PESQUISADOR.....	17
O interesse pela temática.....	18
Por que pesquisar sobre currículo e os temas que dele são silenciados e/ou apagados?....	23
O estudo.....	31
Organização da dissertação.....	33
CAPÍTULO 1 - POSSIBILIDADE METODOLÓGICA OUTRA: A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	35
1.1 (Re)pensar a metodologia científica para transcender/transgredir os paradigmas tradicionais.....	36
1.2 Algumas reflexões sobre e para o caminhar deste estudo.....	40
1.3 Tessituras do estudo: trajetórias e ações da/na pesquisa.....	44
1.4 Local do estudo: o município de Guapó.....	45
1.5 Os/as agentes da pesquisa.....	47
1.6 Construção do material empírico do estudo.....	50
1.6.1 Documentos normativos - BNCC e DCGO Ampliado.....	50
1.6.2 Conversas com docentes.....	51
1.6.3 Questionário via Google Forms.....	52
1.7 Esforços decoloniais que permearam o estudo.....	53
CAPÍTULO 2 - CURRÍCULO ESCOLAR: UMA INTERSECÇÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E PODER.....	55
2.1 Currículo: as diferentes concepções sobre este termo.....	55
2.2 A consolidação do currículo como campo de conhecimento da educação e a constituição das teorias curriculares.....	60
2.2.1 As teorias tradicionais.....	61
2.2.2 As teorias críticas.....	63
2.2.3 As teorias pós-críticas.....	64
2.3 O currículo como criação das teorias curriculares e seus efeitos discursivos.....	65
2.4 Leis, resoluções e parâmetros preponderantes na organização da educação e dos currículos escolares em vigor.....	67
2.5 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC.....	70
2.6 O Documento Curricular de Goiás - DCGO Ampliado.....	73
CAPÍTULO 3 - MANIFESTAÇÕES E APAGAMENTOS CURRICULARES: OS TEMAS INSURGENTES NO CURRÍCULO FORMAL.....	76
3.1 Manifestações e apagamentos de temas insurgentes na BNCC.....	76
3.2 Manifestações de temas insurgentes no DCGO Ampliado.....	81
3.3 Algumas considerações sobre temas insurgentes no currículo formal.....	88
3.4 A BNCC e o DCGO Ampliado: frutos de uma política educacional neoliberal e	

neocolonial.....	90
CAPÍTULO 4 - SILENCIAMENTOS CURRICULARES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ENTRE O CURRÍCULO FORMAL E AS INFLUÊNCIAS POLÍTICAS, CULTURAIS E SOCIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE GUAPÓ....	95
4.1 O currículo experienciado por docentes da Rede Municipal de Ensino de Guapó.....	95
4.2 Algumas considerações sobre o silenciamento de temas insurgentes nas práticas educativas.....	109
4.3 Pedagogia decolonial e educação intercultural.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS.....	130
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....	130
ANEXO B – Roteiro para conversas.....	133
ANEXO C – Perfil identitário dos/as agentes do estudo.....	137

O MEU TORNAR-ME PROFESSOR PESQUISADOR

Início a introdução desta dissertação falando sobre o meu tornar-me professor-pesquisador. Minha jornada na docência iniciou-se em 2019 quando fui aprovado em concurso público para professor pedagogo da rede municipal de ensino de Guapó. No ano seguinte, em 2020, ingressei-me também como professor concursado na rede municipal de ensino de Senador Canedo. Logo no início da carreira já sentia o desejo de aprofundar meus conhecimentos e contribuir de forma mais significativa para a educação e isso me levou a sonhar com o mestrado. Entre colegas do coletivo docente de outras redes municipais de educação - já mestrandos/as -, encontrei incentivo e apoio para iniciar esse processo. O primeiro passo foi me matricular como aluno especial na disciplina "Perspectivas de Educação Linguística" do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias - PPGIELT no primeiro semestre de 2022, e essa foi uma experiência única, que aguçou ainda mais a minha vontade de fazer pesquisa.

A partir de 2023, na condição de aluno regular do PPGIELT, tornou-se uma constante a imersão no exercício da leitura e da escrita, buscando aprofundar meus estudos e desenvolver um pensamento crítico e reflexivo. Nessa jornada acadêmica, os estudos decoloniais têm sido um ponto central. A maior parte dos trabalhos que eu leio dentro dessa temática tem-me feito sentir desafiado a repensar minha prática como docente, tem me auxiliado a reconhecer a diversidade de perspectivas e conhecimentos que existem além do cânone tradicional eurocêntrico que permeiam os currículos, e posso afirmar, ainda, que ela tem me ajudado a levar para minha sala de aula, pelo menos, a tentativa de desenvolvimento de uma perspectiva que valoriza e incorpora múltiplas vozes e culturas no processo educativo. Estando no chão da sala de aula e partilhando experiências com meus pares, percebo que nós fazemos muito pouco! Temos a chance, o poder e o dever de fazer muito mais: de buscar formas mais inclusivas e respeitosas de ensinar e de aprender também.

Desde então, a pós-graduação *stricto sensu* tem sido uma via de transformação para mim. Cada disciplina, cada debate, cada texto lido tem contribuído para ampliar minha visão de mundo e meu papel como educador. Mais do que adquirir conhecimento, estou aprendendo a desaprender os modelos tradicionais de ensino e pensamento, a desconstruir ideias e paradigmas eurocêntricos, patriarcais e heteronormativos presentes no currículo formal, nas práticas pedagógicas e na estrutura da educação, consolidando, dessa forma, ambas ações - desaprender e desconstruir - em uma prática mais comprometida com a justiça social e a

valorização das diferentes vozes em sala de aula. Nesse processo, o caminho tem sido desafiador, porque meus passos tendem a estar no sentido contrário ao que a estrutura tradicional de ensino e o pensamento educacional hegemônico impõem. E se eu desejo desobedecê-los, preciso questionar as relações de poder e dominação que permeiam o sistema educacional, o que exige de mim um processo contínuo de autoexame e de reflexão crítica em relação às minhas práticas educativas. Inclusive, é muito desconfortável ficar tentando perceber se minhas ações estão contribuindo para rasurar ou manter esse sistema tradicional de ensino, mas existe recompensa e eu acredito que ela está na possibilidade de contribuir para uma educação decolonizadora, a qual se mostra como uma oportunidade de crescimento e de transformação, não apenas para mim, mas para todos/as aqueles/as que são impactados pela educação que busco construir.

Essa educação a que me refiro é uma educação que promove uma variedade de vozes, perspectivas e experiências culturais, étnicas, de gênero, sexuais e sociais, que não privilegia certos grupos em detrimento de outros e que busca desconstruir ideias e práticas que sustentam o colonialismo, o racismo, o sexismo e tantas outras formas de opressão, que desconstrua essa ideia de igualdade, porque nós não somos todos iguais e precisamos é de justiça social e equidade, uma educação que promova o diálogo intercultural e o respeito mútuo entre diferentes grupos e comunidades.

O interesse pela temática

O interesse de pesquisar sobre silenciamentos e apagamentos de temas insurgentes nos currículos escolares, sobretudo na primeira fase do ensino fundamental, área de minha atuação, parte de um fato ocorrido no primeiro semestre de 2022, quando fui confrontado pela coordenação de uma das escolas em que trabalho para suprimir conteúdos sobre crenças de origem africana em meu plano de aula de ensino religioso. A alegação era de que a escola não gostaria de ter problemas com as famílias dos alunos, sendo sugerido, ainda, que eu trabalhasse apenas valores humanos.

Ainda assim, me respaldei nos documentos normativos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e Base Nacional Comum Curricular - BNCC) e executei a aula conforme havia planejado. Porém, este foi um momento marcante que provocou uma série de reflexões e inquietações sobre as práticas educacionais. Inicialmente, me questionei sobre a atitude dos meus colegas diante de situações semelhantes. Será que agiriam da mesma forma que eu, respeitando os documentos normativos que respaldam a inclusão desses temas no currículo? A quem obedecem, de fato: ao currículo ou ao grupo gestor da escola? Quais

temáticas fazem parte de suas práticas? Será que percebem a necessidade de alguma temática ausente no currículo formal? Essas questões ecoavam em minha mente, revelando a complexidade das dinâmicas escolares e as tensões entre seguir o que é estabelecido legalmente e as pressões institucionais.

Alguns meses depois, após entrar em contato com os estudos decoloniais, foi que comecei a encontrar respostas sobre/para o "porquê" de situações de exclusão, inclusão seletiva e supressão de determinados temas nos currículos escolares. Os estudos decoloniais, dessa forma, têm me proporcionado uma visão crítica das estruturas de poder, das hierarquias e das heranças coloniais que ainda permeiam o ambiente educacional; têm me permitido iniciar a construção de uma compreensão a respeito das *colonialidades*, as quais têm reverberado na educação, muitas vezes invisibilizando saberes e práticas de grupos historicamente marginalizados.

Reverberações das colonialidades no currículo escolar: algumas reflexões

Originada a partir das dinâmicas coloniais que moldaram profundamente a história e as estruturas sociais globais, a colonialidade transcende os limites temporais e geográficos e atualmente se manifesta de maneiras complexas e multifacetadas na sociedade. A *colonialidade* é um padrão de poder que, nas palavras de Quijano (2000)

se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Neste contexto, compreender a *colonialidade* não apenas como um legado histórico, mas também como uma realidade presente e em constante evolução, é fundamental para desvelar as estruturas de opressão e buscar caminhos para a transformação social e a justiça global. Durante a colonização, os povos indígenas e africanos foram subjugados e sua cultura, conhecimentos e línguas foram tolhidos e considerados inferiores pelos colonizadores europeus e como consequência tivemos um apagamento da diversidade cultural e étnica. Segundo Quijano (2010) ainda hoje, vários países da América Latina vivem de formas que silenciam, deslegitimam ou ignoram os saberes que compuseram as vivências dos povos originários, assim como saberes oriundos também dos povos africanos. Na esteira desse autor, Walsh (2009), acredita que a *colonialidade* tem reverberado na atualidade de modo a afetar a vida social, política e cultural na América Latina, ou seja, as dominações iniciadas no período

colonial, continuam se manifestando através das *colonialidades*, que de acordo com Souza e Oliveira (2022),

tratam-se de relações assimétricas de poder que não apenas sobreviveram nos últimos séculos, mas que se reconfiguraram e hoje se expressam sob a forma de colonialidades impositivas que subalternizam povos e subjetividades, marginalizam epistemologias, línguas e saberes locais e reforçam os padrões e modelos eurocêntricos. São colonialidades que se manifestam nas relações econômicas, na forma como nos relacionamos com a natureza, no controle do conhecimento, no controle da língua, na branquitude, no racismo, na binaridade do gênero, na heteronormatividade, no controle dos corpos e em hierarquizações de subjetividades (Souza; Oliveira, 2022, p. 191).

Como forma de criticar e combater a *colonialidade*, surgiu nas últimas décadas do século XX uma corrente praxiológica, a decolonialidade, que prima valorizar as perspectivas e saberes das comunidades marginalizadas e subalternizadas, em oposição à imposição de uma visão eurocêntrica hegemônica, ou seja, é um processo de decolonização do pensamento e das práticas, que busca promover a justiça social e a igualdade de oportunidades para todas as pessoas. De acordo com Ballestrin (2013), embora a ideia de decolonização tenha sido discutida anteriormente por pensadores anticoloniais, como Franz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, a perspectiva decolonial se desenvolveu como um campo acadêmico interdisciplinar a partir dos anos 90, com a contribuição de acadêmicos e ativistas da América Latina e de outros lugares.

Na visão de Walsh (2007), a *decolonialidade* é um movimento de resistência e transformação que busca desafiar as estruturas coloniais que ainda existem na sociedade atual. Dessa forma, revela-se através de um viés crítico e objetiva desconstruir as relações de poder e hierarquias que foram estabelecidas durante a colonização e que têm se perpetuado nas relações sociais, culturais, políticas e econômicas.

Partilhando o mesmo pensamento acerca da *colonialidade*, bem como formas de combatê-la, um grupo de pensadores decoloniais chamado Modernidade/Colonialidade deu uma contribuição ímpar que ficou conhecida como giro decolonial. Para Maldonado-Torres (2007),

o giro decolonial implica fundamentalmente, primeiro, uma mudança de atitude no sujeito prático e de conhecimento, e então, a transformação da ideia em projeto de decolonização. O giro decolonial, no primeiro sentido, e a ideia de decolonização são provavelmente tão antigos quanto a própria colonização moderna. Estes encontram suas raízes na resposta visceral dos conquistados diante da extrema violência da conquista, que invalida os saberes, os modos de ser e até a própria humanidade dos conquistados. Os princípios do giro decolonial e a ideia de decolonização se baseiam no "grito" de medo do colonizado diante da transformação de guerra e morte em elementos comuns de seu mundo da vida, que vem a

transformar-se, em parte, no mundo da morte, ou em mundo da vida, apesar da morte (Maldonado-Torres, 2007, p. 159).

Ainda hoje, podemos encontrar resquícios de *colonialidades* nas maneiras como estabelecemos as relações em diversas esferas da nossa sociedade, incluindo a educação. Segundo Nascimento (2019), a colonialidade age através de apagamentos, silenciamentos e marginalizações, dessa forma o conhecimento que não se encaixa nos padrões hegemônicos eurocêntricos é considerado inferior e, portanto, deve ser desconsiderado o que é compreendido como epistemicídios, que nas palavras do autor são “[...] o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é” (Nascimento, 2019, p. 13).

Para Borelli (2018), nossas instituições universitárias foram fundadas sob uma estrutura de conhecimento ocidental, colonial, moderno e eurocêntrico, que se tornou amplamente aceito e difundido como a única forma válida de conhecimento. Isso pode ter contribuído para que as instituições universitárias funcionem como reprodutoras de desigualdades e hierarquias, perpetuando as relações desiguais de poder, herança das *colonialidades*. Nesse sentido, compreendo que esse modelo de conhecimento tende a se disseminar nas salas de aula das instituições escolares na educação básica, muitas vezes manifestando-se em formas de violência simbólica.

Candau (2020) afirma que,

no âmbito educacional, depois de um período, particularmente a partir de 2003 com os períodos de governo do Partido dos Trabalhadores, em que foram construídas políticas públicas orientadas à promoção de diferentes grupos socioculturais, passamos a viver um contexto de forte questionamento aos avanços conquistados e de uma concepção de educação que afirma que os processos educativos devem estar centrados exclusivamente nos chamados conteúdos curriculares, defendendo uma neutralidade epistemológica e uma escola sem partido, reforçando o que se afirma ser uma perspectiva técnica da educação. Nesta abordagem, questões relacionadas a gênero, sexualidade, relações étnico-raciais, homofobia, racismo etc. não devem estar presentes nos contextos educativos e devem ser denunciados os professores e as professoras que as abordam (Candau, 2020, p. 679).

Para Hermida e Lira (2020) o *Escola sem Partido*, também conhecido como *Programa Escola sem Partido*, é um movimento político que busca promover uma agenda conservadora no âmbito da educação brasileira e é defendido por figuras políticas da extrema-direita. De acordo com os referidos autores o *Programa Escola sem Partido* foi criado por Miguel Nagib que era Procurador do Estado de São Paulo, em 2004, porém só ganhou notoriedade em 2015, quando Nabid transformou esse projeto em associação e começou a divulgá-lo, o que resultou

em cerca de 60 projetos de lei apresentados e debatidos em várias câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país inspirados por suas diretrizes.

Montesanti (2016) explica que entre esses projetos de lei, um deles foi apresentado em junho de 2016 e intitulado PLS 193/2016 pelo senador e pastor evangélico Magno Malta (PR) ao Senado do Brasil, juntamente com uma proposta de consulta pública sobre o *Programa Escola sem Partido*. Assim como os demais, o projeto visava limitar a atuação dos/as professores/as para impedir que eles promovessem suas crenças ideológicas e partidárias em sala de aula ou que incitassem os/as estudantes a participarem de protestos populares, além de disso, buscava tipificar como crime de “assédio ideológico” em sala de aula.

Conforme Santos et al. (2020) destacam, o termo "ideologia de gênero", presente no discurso do *Movimento Escola Sem Partido*, foi sendo internalizado por muitas famílias e estudantes. Seu propósito, segundo as autoras e o autor, reside em promover um modelo de ensino moralizador, em oposição aos princípios de uma educação libertadora, crítica e capaz de contemplar as pluralidades presentes na sociedade.

Como o *Escola sem Partido* repercutiu nacionalmente, ele foi muito criticado por professores/as, estudantes, juristas, bem como por especialistas, os/as quais afirmavam que nada na sociedade é isento de ideologia e que o *Escola Sem Partido*, na verdade, é uma proposta carregada de conservadorismo, autoritarismo e fundamentalismo cristão (Santana, 2016). Assim, de acordo com Ferreira (2019), no dia 18 de julho de 2019, Miguel Nagib anunciou que o movimento seria encerrado em 1º de agosto devido à falta de apoio do presidente Jair Bolsonaro.

Porém, salienta Fleck (2018) que, mesmo que o *Escola sem Partido* não tenha sido aprovado, suas ideias estão no cotidiano e têm contribuído, conforme mencionado por Candau (2020), para que certas temáticas sejam apagadas e silenciadas nos currículos da educação básica. Entre essas temáticas silenciadas, destacam-se discussões sobre *gênero* e *sexualidade*, que já fizeram parte dos currículos escolares em momentos em que as manifestações não heteronormativas se tornaram mais explícitas e frequentes na sociedade e nas escolas. Nesse sentido, podemos questionar: Por que silenciar discussões com temáticas tão importantes, já que que, cada vez mais temos nos contextos educacionais, pessoas que estão fora da “conformidade” de *gênero*, *sexualidade*, *raça*, *crença* e *etnia*? Pessoa (2019) percebe as salas de aula como espaços de conflito, assim como o são as realidades sociais, e esses conflitos precisam ser problematizados para que sociedades menos violentas possam ser engendradas.

Por que pesquisar sobre currículo e os temas que dele são silenciados e/ou apagados?

Após ter firmada essa compreensão acerca das *colonialidades*, reuni produções acadêmicas que abordassem o assunto proposto, buscando dessa forma, desenvolver uma pesquisa de estado da arte ou estado do conhecimento, que de acordo com Ferreira (2002),

[...] são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 258).

Assim, realizei uma busca de trabalhos utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD que foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, “integrando os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil” (IBICT, 2013, online). Dessa forma, a referida plataforma facilita a localização de pesquisas, já que reúne em um só local, teses e dissertações defendidas em instituições brasileiras de ensino e pesquisa e também por brasileiros no exterior. Assim, ao realizar uma busca na plataforma, ela consulta os bancos de dados de universidades brasileiras.

Assim, na BDTD foi delimitado o período correspondente aos últimos 10 anos (2013 a 2023). Inicialmente utilizei os descritivos *temas insurgentes* e *currículo* encontrando apenas 2 trabalhos (1 dissertação e 1 tese). Então, alternei os descritivos para *temas transversais* e *currículo*, dessa forma, consegui apurar mais 127 trabalhos (108 dissertações e 19 teses) totalizando 129 pesquisas.

Importante aqui diferenciar esses dois termos. De acordo com o dicionário Michaelis (2024, online), a palavra *insurgente* significa “Que ou aquele que comete ato de insurgência; Diz-se de ou indivíduo que se rebela contra algo.” O termo *tema insurgente* foi cunhado por Candau (2020) para se referir a temáticas de ordem étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosas, etc. que causam desconforto ao aparecerem nos currículos formais e/ou nas práticas educativas. Por sua vez, a palavra *transversal* significa “Que cruza determinado ponto; Que atravessa o eixo de simetria” Michaelis (2024, on-line). No currículo, *temas transversais*, segundo Araújo (2014), são áreas de conhecimento que atravessam os campos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares como: educação ambiental, saúde, ciência e tecnologia, diversidade cultural, entre outros. Ressalto que nem todo tema transversal é considerado insurgente (como *educação financeira*), bem como nem todo tema insurgente é uma tema transversal (como *gênero*).

Feita essa diferenciação, parto para a primeira análise realizada, na qual busquei identificar os trabalhos que foram realizados na área da educação, observando as informações catalográficas de cada pesquisa e constatei que 92 se passaram na referida área e 37 em outras áreas. Em uma segunda análise busquei identificar, também a partir das informações catalográficas, quais pesquisas, dentre as 92 selecionadas, abordavam temas insurgentes. E assim foi possível perceber que apenas 17 discutem temáticas como *raça/etnia* ou *gênero/sexualidade*.

Logo após, realizei uma terceira análise com o objetivo de identificar em qual etapa da educação as pesquisas foram realizadas, cujo interesse para esse estudo são aquelas feitas nos anos iniciais do ensino fundamental. Das 17 pesquisas que discutem temáticas como *raça/etnia* ou *gênero/sexualidade*, apenas 04 se passam da referida etapa de ensino, sendo 01 sobre *raça/etnia* e 03 sobre *gênero/sexualidade*. Destas, somente 02 tem relação com a atuação docente, das quais apenas 01 discute o silenciamento dessas temáticas. Logo, apenas um dos trabalhos atinge o foco de discussão desta pesquisa.

Desta forma as análises viabilizaram a elaboração de um quadro com as seguintes informações: título da pesquisa, autor, ano de produção, instituição, tipo, cidade da produção, tema insurgente abordado, etapa da educação, relação com a atuação docente e se aborda silenciamento/apagamento de temas insurgentes.

Quadro 1 - Levantamento das produções acadêmicas

Título	Autor	Ano	Instituição	Tipo	UF/ Cidade	Tema insurgente abordado	Etapa da educação	Relação com a prática docente	Aborda silenciamento
Pensando a dimensão erótica na educação	Cinthia Alves Falchi	2013	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Dissertação	SP/ Marília	Gênero/ sexualidade	Ensino Superior	Sim	Sim
Sequência didática para o ensino do conteúdo ciclo menstrual: uma experiência com alunos do 6º ano do ensino fundamental	Jeanine Albieri Kiszka Franzão	2013	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Dissertação	PR/ Ponta Grossa	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. II	Sim	Não
Com a delicadeza necessária: o discurso de gênero e sexualidade em livros de literatura infantil	Amaury Veras Neto	2015	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	PE/ Recife	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. I	Não	Não
Formação docente para a prática de educação sexual nas escolas: uma análise a partir dos relatos dos professores de uma escola pública em São Bernardo do Campo - SP	Daniela Maria Manna	2015	Universidade Federal do ABC	Dissertação	SP/ Santo André	Gênero/ sexualidade	Ensino Médio	Sim	Sim
Sexualidade e adolescência: rodas de conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental	Débora Brandão Bertolini	2015	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Dissertação	PR/ Ponta Grossa	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. II	Não	Não

Temas transversais: um estudo sobre as representações sociais de docentes	Marlene Biscolo Parrilla	2015	Universidade de Taubaté	Dissertação	SP/ Taubaté	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. II	Sim	Não
Trajetórias de alunos e alunas transgêneros na educação de jovens e adultos do município de Nova Iguaçu	Luciano Marques da Silva	2015	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	RJ/ Nova Iguaçu	Gênero/ sexualidade	Ensino Médio	Não	Não
A construção de igualdade de gênero no currículo da educação de adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de ensino de Goiânia	Maria Antônia de Paula Gomes	2016	Universidade Federal de Goiás	Dissertação	GO/ Goiânia	Gênero e Sexualidade	Ensino Fund. II	Sim	Sim
A Educação Quilombola na comunidade Colônia do Paiol	Guilherme Goretti Rodrigues	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação	MG/ Juiz de fora	Educação étnico-racial	Ensino Fund. I	Sim	Sim
A escola e os professores diante da problemática da sexualidade: uma perspectiva histórico-sociológica de análise dos discursos e das práticas educacionais	Jarles Lopes de Medeiros	2017	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	CE/ Fortaleza	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. II	Sim	Sim
A intervenção do professor de educação física no processo de exteriorização da sexualidade das crianças a partir das manifestações corporais, à luz dos pensamentos de Bourdieu	Beatriz Rodrigues Kavahara Manzini	2017	Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"	Dissertação	SP/ Arara-quara	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. I	Sim	Não

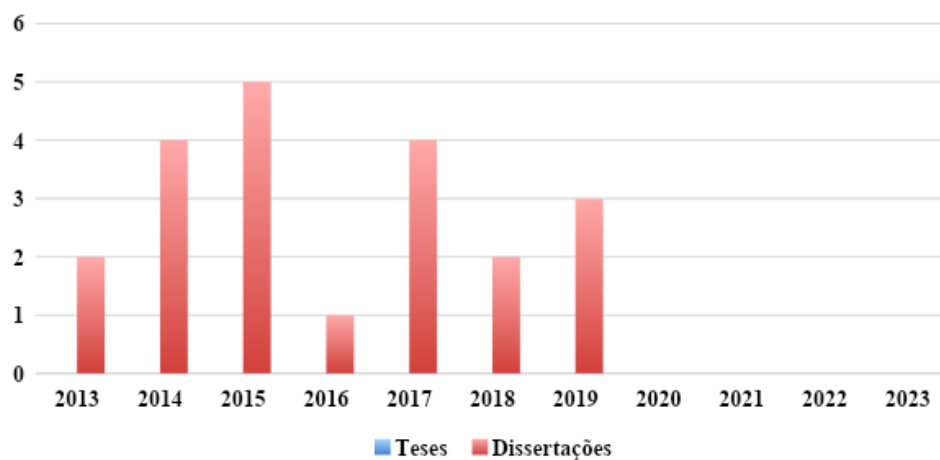
Responsabilidade de quem - O que pensam os pais de alunos do ensino fundamental sobre a educação sexual na escola	Priscila Paiva Cabral	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Dissertação	PR/ Foz do Iguaçu	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. I	Não	Não
A lei 10.639/03 e sua implementação nas licenciaturas em geografia da UEL e UEM	Letícia Maria Bozelli	2018	Universidade Estadual de Maringá	Dissertação	PR/ Maringá	Educação étnico-racial	Ensino Superior	Sim	Não
Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira	Daniele Santos Santana	2018	Universidade de Brasília	Dissertação	DF/ Brasília	Educação étnico-racial	Ensino Fund. II	Sim	Sim
Educação Sexual no Ensino Fundamental: construindo uma unidade didática	Luciana Henzel dos Santos	2019	Universidade Federal de Pelotas	Dissertação	PR/ Pelotas	Gênero/ sexualidade	Ensino Fund. II	Sim	Não
Produção de cartilha sobre infecções sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência de forma colaborativa com alunos do ensino médio	Lívia dos Santos Andrade de Albuquerque	2019	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Dissertação	RJ/ Rio de Janeiro	Gênero/ sexualidade	Ensino Médio	Sim	Não
A etnomatemática como princípio de valorização sociocultural em uma comunidade quilombola na região amazônica: elo entre o conhecimento empírico e o escolarizado	Romaro Antônio da Silva	2019	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Dissertação	Seropédica/ RJ	Educação étnico-racial	Ensino Fund. II	Sim	Não

FONTE: elaborado pelo autor.

A partir das leituras realizadas, percebi que todos os trabalhos adotaram uma abordagem qualitativa com procedimentos relacionados a pesquisa bibliográfica, alguns deles optaram por uma pesquisa-ação, outros pesquisa de campo e outros pesquisa participante. A maioria privilegiou a utilização de entrevistas, além de outros instrumentos de análise como registros, observações e questionários. O público-alvo das pesquisas foram, em alguns casos, professores/as, em outros, pais/responsáveis pelos/as estudantes e, ainda, os/as próprios/as estudantes.

Noto que todas as pesquisas que abordaram silenciamento/apagamento de temas insurgentes nos currículos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, que, por sua vez, têm relação com a atuação docente, são dissertações de mestrado. Nesse sentido, não foram encontradas teses de doutorado. Noto também que, a partir de 2020, não foram mais publicadas pesquisas com a referida temática, conforme ilustrado no gráfico 1 que representa a relação da produção de pesquisas por ano.

Gráfico 1 - Distribuição das produções por ano



FONTE: elaborado pelo autor.

Observando esse cenário, percebo que ele pode ser reflexo da intersecção de alguns fatores. O primeiro deles, acredito, deve estar relacionado à pandemia de COVID-19, que trouxe uma série de desafios e demandas urgentes, desviando a atenção e os recursos de muitos/as pesquisadores/as para questões relacionadas à saúde pública e à economia. Esse redirecionamento de foco pode ter relegado outras temáticas para um plano secundário. O segundo deles, a meu ver, tem relação com o contexto político vigente em 2020, o qual foi marcado pelo ápice de um governo de orientação conservadora, em que tivemos uma intensificação da polarização política, acompanhada de medidas de censura e repressão, fatos

esses que geraram um clima de apreensão e incerteza entre os/as pesquisadores/as, levando-os/as a evitar tópicos que contrariasse o posicionamento ideológico do governo.

A partir do gráfico 2, noto que há um predomínio de pesquisadoras (71%) em relação a pesquisadores (29%), ou seja, das 17 pesquisas, 12 foram realizadas por mulheres, entre as quais 10 discutem diretamente a temática *gênero/sexualidade*. Acredito que esse cenário é decorrente do fato de que, em diversas sociedades, as relações de gênero se apresentam desiguais, refletindo-se nas estruturas legais, políticas e práticas sociais, bem como nos padrões comportamentais arraigados na sociedade. Essa disparidade, além de incidir diretamente sobre as dinâmicas de gênero, tende a agravar outras formas de desigualdade presentes na sociedade, como as de classe, raça e orientação sexual (Lugones, 2020). Dito isso, é possível inferir que existe uma correlação entre o interesse feminino por tais assuntos e as experiências pessoais vivenciadas por muitas mulheres, já que elas estão enquadradas dentro de uma lógica de vulnerabilidade com base no gênero. Ademais, acredito que as experiências frequentes de violência contra a mulher¹ contribuem na busca por compreensão, intervenção e transformação dessas realidades por meio da pesquisa científica.

Gráfico 2 - Percentual de pesquisadores/as

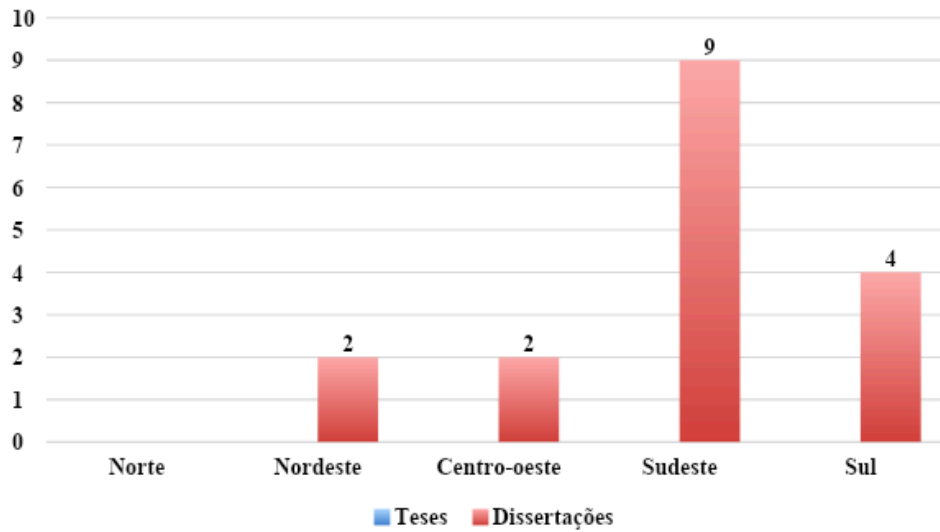


FONTE: elaborado pelo autor.

Por fim, no gráfico 3 observa-se que há um predomínio de produções na região Sudeste, seguida pelo Sul e, por último, Centro-Oeste e Nordeste com a mesma quantidade de publicações, chamando a atenção para a região Norte que não há nenhuma produção.

¹ De acordo com pesquisa realizada por Agência Senado (2023, on-line), de cada dez brasileiras, três já sofreram violência doméstica provocada por homens e entre as violências, a psicológica é a mais recorrente (89%), seguida pela moral (77%), pela física (76%), pela patrimonial (34%) e pela sexual (25%).

Gráfico 3 - Distribuição das produções por região



FONTE: elaborado pelo autor.

Portanto, vale ressaltar que mesmo com o projeto de ampliação das universidades para o interior do país, o gráfico 3 nos mostra que as maiores concentrações de produções ainda se encontram nas grandes cidades, onde estão localizadas as maiores universidades e centros de pesquisas, principalmente no Estado de São Paulo, “porque na realidade, nosso norte é o Sul. Não deveria haver norte para nós, exceto em oposição ao nosso Sul. Por isso, agora colocamos o mapa de cabeça para baixo, e então já temos uma ideia precisa de nossa posição, e não como querem no resto do mundo.” (Torres-García, 1984, p. 193). Em uma perspectiva global, a partir das ideias de Torres-García (1984), destaco a importância de reavaliarmos nossas bases epistemológicas e geográficas, reconhecendo o Sul como um ponto de partida fundamental para uma compreensão mais ampla do mundo e de nossas próprias posições dentro dele.

Discutindo ainda a distribuição dos trabalhos pelo país, percebo que são raras as discussões referentes aos temas insurgentes nos estados mais afastados dos grandes centros de pesquisas, o que leva a crer que a cultura no interior do país ainda é muito eurocentrada. Dessa forma, a escassez de discussões relativas a gênero e sexualidade ou questões étnico-raciais nessas regiões pode ser interpretada como uma manifestação da hegemonia do conhecimento eurocêntrico, a qual contribui para a manutenção de um status quo que perpetua relações desiguais de poder e hierarquias epistêmicas.

Todas as leituras realizadas até então serviram de reflexão e me auxiliaram a compreender também, que, como pesquisador, é crucial reconhecermos que as colonialidades

exercem sim uma profunda influência no que pesquisamos e na maneira como conduzimos nossas pesquisas. Esses sistemas deixaram uma marca nos paradigmas acadêmicos, resultando em uma predominância de padrões eurocêntricos que muitas vezes moldam e limitam a própria produção do conhecimento. Segundo Sússekind (2019, p. 93) “o modo de produção de conhecimento é monocultor [...], baseia-se numa razão indolente, que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento, anulando a pluralidade do mundo e a diferença ontológica que nos torna humanidade.” Ainda de acordo com essa autora, “o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal [...], se tornou hegemônico [...].” (Sússekind, 2019, p. 93). Nesse sentido, podemos dizer que as hierarquias de poder e as narrativas dominantes impostas durante os períodos coloniais continuam a reverberar nos temas que são considerados dignos de pesquisa e nas metodologias valorizadas. Portanto, devemos estar atentos/as, não apenas ao conteúdo de nossas pesquisas, mas também às estruturas e sistemas que moldam o processo de pesquisa em si, buscando constantemente desafiar e desconstruir esses padrões eurocêntricos para permitir formas *outras* de produção de conhecimento.

O estudo

Construo esta pesquisa em meio a inquietações que emergem de apagamentos de temas insurgentes no currículo formal utilizado nas escolas municipais de Guapó, assim como de silenciamentos das referidas temáticas nas práticas educativas dos/as professores/as dessa rede municipal de ensino. Essas ações suscitam reflexões sobre as implicações de lacunas no processo educacional, levando-me a querer compreender de que forma tais omissões podem impactar o desenvolvimento dos/as estudantes e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, neste estudo busco compreender também como os temas considerados insurgentes são percebidos e abordados pelos/as professores/as, bem como as possíveis barreiras enfrentadas por eles/as ao tentarem incorporar esses temas em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, as reflexões decorrentes dessas inquietações constituem o motor propulsor desta pesquisa, impulsionando-me a fazer questionamentos que nos levem a refletir sobre nossas práticas educativas, de forma que possam contribuir para uma educação mais inclusiva, crítica e comprometida com a transformação social.

Assim, tenho por objetivo geral, nesta pesquisa, problematizar a (in)existência de conteúdos curriculares relacionados a temas insurgentes em escolas da rede municipal de ensino de Guapó para os anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com as práticas educativas docentes. Como objetivos específicos, por sua vez, busco: a) discutir a presença

e/ou o apagamento de temas insurgentes no currículo formal; b) refletir sobre a manifestação e/ou o silenciamento dessas temáticas nas práticas educativas.

O quadro teórico escolhido para dar sustentação às problematizações e reflexões desta dissertação é construído a partir das palavras-chave “currículo”, “temas insurgentes”, “pedagogia decolonial” e “interculturalidade crítica”. As escolhas praxiológicas e metodológicas para esta pesquisa refletem minhas preferências enquanto pessoa que escreve o trabalho, e não tenho dúvida de que essas preferências não são neutras, nem objetivas, por sua vez, estão e são moldadas pelas minhas próprias experiências e refletem minhas considerações culturais, políticas e éticas. Além disso, elas buscam ser consistentes, na medida do possível, com o tema em discussão, com os objetivos propostos, assim como com a responsabilidade social no campo de pesquisa, mas sobretudo com o compromisso ético em relação à causa política abraçada. Para tanto, neste texto, dialogo com pessoas que partem de lugares epistêmicos diferentes - autores/as que me auxiliam com embasamento teórico e agentes da pesquisa que me auxiliam nas construções e reflexões acerca do material empírico com o objetivo de construir uma pluralidade de ideias e saberes, ou seja, busco estabelecer diálogos subsidiados por perspectivas plurais.

Nesse sentido, me localizo juntamente com esta pesquisa no escopo da Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC), pois, na esteira de Moita Lopes (2013), Rajagopalan (2006), Frank (2019) entre outros/as, a entendo como um vasto campo inter/transdisciplinar de investigação e que as praxiologias construídas nesse âmbito são localizadas, portanto, as subjetividades tanto dos /as pesquisadores/as quanto dos/as agentes da pesquisa são fundamentais. Nesse sentido percebo a Linguística Aplicada Crítica como questionadora de tudo o que é visto como pronto ou estabelecido, expondo as relações de poder que as subjazem e contribuem para sua manutenção. Essa postura implica reconhecer que todo conhecimento carrega consigo a adoção de um ponto de vista, historicamente influenciado pela classe dominante e que pode/deve ser repensado, especialmente sob a ótica daqueles que sempre foram marginalizados e nunca tiveram suas vozes ouvidas (Pessoa; Borelli, 2018).

Para este estudo me apoio nas perspectivas de Silva (2007), Lopes e Macedo (2011), entre outros/as para discutir currículo escolar, explorando o significado multifacetado deste termo, abordando diversas concepções que moldaram sua compreensão ao longo do tempo, a sua consolidação como um campo de conhecimento na educação, o surgimento das teorias curriculares e o currículo como produto de tais teorias, bem como as temáticas que são colocadas como centrais e as que são silenciadas e apagadas refletindo como tais ações permeiam este campo. Assim, faz-se necessário protagonizar as reflexões acerca das temáticas

consideradas insurgentes no currículo escolar e, para tanto, trago Candau (2010, 2020) e Sússekind (2019, 2020, 2022) para enriquecerem as discussões.

Além disso, busco trilhar o caminho da decolonialidade para chegar às reflexões e discussões apresentadas neste estudo, dialogando com autores/as que fundamentam suas perspectivas a partir desse enfoque. Destaco as contribuições de Mignolo (2008, 2010, 2020, 2021), Quijano (2000, 2005, 2010), Maldonado-Torres (2007), Walsh (2007, 2013), entre outros/as, como fontes de inspiração para tentar provocar rasuras na lógica moderna/colonial. Por conceber a *decolonialidade* como uma estratégia epistêmica e política, capacitada para desnudar e dismantelar as estruturas persistentes de poder colonial que ainda permeiam e estruturam as diversas práticas educacionais contemporâneas, acredito ser relevante argumentar que a *decolonialidade* não somente desvela, mas também possibilita o reconhecimento crítico "do quanto nossas práticas ainda são orientadas por resquícios de uma estrutura de poder colonial, historicamente instituída em nossas vidas e socialmente reproduzida em diferentes esferas" (Borelli, 2018, p. 39).

Faz-se necessário, portanto “[...] pensar a pedagogia, o currículo e a didática a partir de uma perspectiva decolonial [...]” (Ortiz-Ocaña; Arias López; Pedrozo Conedo, 2018b, p. 212) e “intercultural” (Walsh, 2009). Para tanto, dialogo com Walsh (2009, 2013, 2018), Mota Neto (2016), Ortiz-Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo (2018b), Fuly (2022) entre outros/as para pensar e discutir sobre educação intercultural e pedagogia decolonial de forma que nos faça refletir sobre as relações de poder e conhecimento que permeiam o âmago de nossas instituições educativas e que sejam capazes de reconfigurar os fundamentos de nossas práticas educacionais.

Organização da dissertação

As discussões e problematizações que compõem este estudo estão organizadas em quatro capítulos, além deste introdutório e das considerações finais. Nesta parte introdutória, discorro brevemente sobre como me tornei professor-pesquisador, explico o meu interesse pela temática, discuto como os estudos decoloniais oferecem uma compreensão crítica das estruturas de poder coloniais ainda presentes na educação, demonstro os resultados de uma pesquisa de estado da arte, discuto a relação entre a *colonialidade* e o apagamento/silenciamento de temas insurgentes nos currículos escolares, explico como a pesquisa se constrói e menciono os objetivos da pesquisa.

No primeiro capítulo, apresento a abordagem metodológica adotada para esta pesquisa, a qual busca ir além dos paradigmas convencionais, reconhecendo e confrontando

as hierarquias de conhecimento e poder no contexto acadêmico e social. Assim, discuto o fazer pesquisa sob a ótica decolonial, apresentando algumas reflexões sobre o percurso deste estudo e por fim detalho o perfil dos/as agentes desta pesquisa que contribuíram para a construção do material empírico.

No segundo capítulo, busco fornecer uma compreensão aprofundada das dinâmicas que envolvem o currículo, desde suas bases teóricas até sua materialização na prática educativa, destacando alguns pontos como a consolidação do currículo como campo de estudos da educação, o surgimento das teorias curriculares como produtoras dos currículos, enfatizando especialmente os temas insurgentes, apagados no currículo formal e silenciados na prática docente.

No terceiro capítulo discuto a proposta curricular da rede municipal de ensino de Guapó que é composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Documento Curricular de Goiás Ampliado (DCGO Ampliado), abordando a incorporação de temas transversais no currículo formal, conforme orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e destacando a exclusão de certos temas considerados insurgentes - *gênero* e *sexualidade* - com a implementação da BNCC, bem como o resgate desses temas na elaboração do DCGO Ampliado.

Por sua vez, o quarto capítulo, discuto as práticas educativas dos/as docentes da rede municipal de ensino de Guapó atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, refletindo até que ponto elas seguem o currículo formal e como são influenciadas por dinâmicas de poder, bem como por fatores políticos, culturais e sociais. Discuto também os elementos que afetam o trabalho desses/as docentes, como a consciência do papel social da escola, as formações inicial e continuada, crenças e filosofias de vida pessoais e decisões da Secretaria Municipal da Educação - SME de Guapó e da gestão escolar.

CAPÍTULO 1

POSSIBILIDADE METODOLÓGICA OUTRA: A PERSPECTIVA DECOLONIAL NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

[...] pode parecer uma má ideia utilizar um referencial teórico pouco conhecido fora do ambiente acadêmico, que quer desconstruir discursos e também métodos de produção de conhecimento, se o desejo for o de promover transformações em prol da equidade educacional e social. Mas isso é justamente o que fazem os/as pesquisadores/as pós-críticos/as. Eles e elas propõem-se a examinar o status quo para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramentas de reprodução social (Gastaldo, 2012, p. 9-10).

A epígrafe em questão fala sobre a ambiciosa busca dos pesquisadores/as pós-críticos/as em desconstruir discursos e metodologias estabelecidos, explorando modos alternativos de pensar e reconfigurando as metodologias de pesquisa em prol da equidade educacional e social. Com base nessa forma de pensar e conceber a pesquisa, os caminhos percorridos nesta investigação para produção de conhecimento buscam desobedecer os paradigmas tradicionais, propondo uma perspectiva que reconheça e confronte as hierarquias de conhecimento e poder presentes no contexto acadêmico e social. Nesse contexto, diante da compreensão de que o mundo é permeado por uma colonialidade latente, que continua a reproduzir suas estruturas de poder e almejando transcendê-las, busco me aproximar, bem como aproximar esta pesquisa da perspectiva decolonial, a qual adota uma postura de resistência política/ética/epistêmica, procurando abrir caminhos para pensar formas outras de fazer pesquisa.

Contrariamente às expectativas convencionais de um capítulo metodológico, não é minha intenção nesta seção expor uma metodologia específica ou descrever minuciosamente os métodos e técnicas empregados no desenvolvimento desta pesquisa porque o fazer decolonial não é uma metodologia ou técnica, mas uma configuração de ações/traços decolonizadores (Ortiz-Ocaña; Arias López, 2019). Assim, por enxergar a *decolonialidade* como uma lente através da qual podemos questionar e desnaturalizar as estruturas que sustentam o pensamento hegemônico, inicio este capítulo discorrendo sobre o fazer pesquisa pelo viés decolonial, na tentativa de explicar/evidenciar a postura adotada ao longo do estudo. Na sequência, faço algumas reflexões sobre e para o caminhar desta pesquisa. Em

seguida falo sobre o local do estudo bem como sobre as tessituras da pesquisa, explicando as trajetórias e ações que foram necessárias. Por fim, detalho o perfil identitário dos/as agentes da pesquisa e discorro brevemente como o material empírico foi construído.

1.1 (Re)pensar a metodologia científica para transcender/transgredir os paradigmas tradicionais

A ciência tem sido tradicionalmente reconhecida como um fenômeno que teve origem no continente europeu, e que iniciou o que conhecemos como modernidade, sendo até os dias atuais considerada como conhecimento universal (Pinheiro, 2020). Assim, explicam Gomes, Lorenzetti e Aires (2022, p. 438) que “a historiografia eurocêntrica proclama como ciência apenas esta, que se coloca como distinta e superior a todos os tipos de conhecimento produzidos por outros povos”. Percebo, então, que o conhecimento científico, como o temos historicamente concebido, possui em sua estrutura um princípio de universalização, o que é questionado por Mignolo em uma entrevista concedida à Walsh (2001), quando afirma que nessa matriz de conhecimento, há um contexto deslocalizado ou totalizante e sua fundamentação é determinada geo-historicamente, ou seja, tem valor e lugar de origem. Isso significa que o lócus desse saber é moderno/colonial e eurocêntrico, se baseia em uma lógica racial e produz identidades subalternizadas. Portanto, “trata-se de uma episteme que se fundamenta em valores próprios e que, por isso, não poderia ser universal, uma vez que possui um local de origem claramente definido.” (Battestin; Guedes Dariva; Lima, 2023, p.4).

Nesse sentido, é crucial reconhecer “outros enfoques e paradigmas existentes, argumentando, assumindo e, acima de tudo, defendendo que também existem formas "outras" igualmente válidas, úteis e pertinentes em/de/por/para o contexto em que surgem” (Ortiz-Ocaña; Arias López, 2018a, p. 152, tradução minha, ênfase no original). É com esse pensamento que Castro-Gómez (2007) afirma que o diálogo de saberes só é possível por meio da decolonização do conhecimento e das instituições que o produzem ou administram. Nessa direção, Mignolo (2010) propõe questionarmos profundamente a base racional científica/eurocêntrica através do que ele chamou de *desobediência epistêmica*. Nesse sentido, o ato de desobedecer “perpassa por negar a *epistemologia do ponto zero*, isto é, a percepção que o saber científico/moderno tem de si enquanto universal, válido em todo lugar ou época, de que se constrói a partir da neutralidade do observador e que, justamente por isso, seria capaz de atingir uma verdade autêntica e inquestionável” (Battestin; Guedes Dariva; Lima, 2023, p. 5, ênfase no original).

No que se refere à epistemologia do ponto zero, conforme expresso por Castro-Gómez (2007), a ciência moderna ocidental se posiciona fora do contexto do mundo - no ponto zero - com o propósito de observá-lo. Esse aspecto suscita uma questão central: a autodeterminação da razão cartesiana que se apresenta como algo externo a todas as coisas e indivíduos, como uma observadora imparcial que reivindica para si mesma o direito de examinar o mundo (Battestin; Guedes Dariva; Lima, 2023). Essa desobediência epistêmica proposta por Mignolo (2010) não significa um abandono do que foi produzido historicamente. Pelo contrário, sugere o reconhecimento de que o conhecimento é algo dinâmico e subjetivo, que pode ser revisitado constantemente, e co-construído agregando diferentes vozes, experiências, vivências e saberes.

Ballestrin (2013) em seu texto “*América Latina e o giro decolonial*”, expõe contradições e colonialidades presentes na história da ciência por meio do *giro decolonial* (Maldonado-Torres, 2007), fazendo-nos reconhecer situações que têm reforçado preconceitos e instabilidades sociais. Tal movimento, se encontra dentro de uma corrente teórica ainda maior, chamada de *Epistemologias do Sul* (Sousa Santos; Meneses, 2009), a qual não apenas amplia as possibilidades de repensar o mundo, mas também desafia as narrativas dominantes ao incorporar os saberes e práticas do Sul Global, abrindo espaço para saberes e perspectivas que foram historicamente excluídas por uma história de epistemicídio.

Por sua vez, estudiosos da *decolonialidade* têm colocado um foco político e analítico significativo na América Latina. Desde o final dos anos 90, os membros do Grupo Modernidade/Colonialidade têm se empenhado em explorar um dos conceitos fundamentais do giro decolonial: a *colonialidade*. Especificamente, têm abordado suas ramificações, como a *colonialidade do poder* que diz respeito às várias dimensões de poder constitutivas do colonialismo e de seus legados que permanecem na contemporaneidade (Quijano, 1992, 2005), a *colonialidade do saber* que é fruto da colonização das perspectivas cognitivas, dos sentidos, do imaginário, das subjetividades, da cultura (Quijano, 2005) e a *colonialidade do ser* que é um conceito criado por Mignolo (2010), que posteriormente foi desenvolvido por Maldonado-Torres (2007), fruto da *colonialidade do poder* e da *colonialidade do saber*, procura tratar dos efeitos da colonialidade experienciada pelos/as subalternizados/as. Assim, a *colonialidade do ser* faz referência à experiência de vida dos seres tomados como inferiores, processo através do qual são naturalizadas as violências físicas e simbólicas.

A crítica à Modernidade tem seu começo nas discussões de intelectuais decoloniais, provenientes de espaços geográficos periféricos - o sul global - em relação à centralidade europeia e norte-americana (Battestin; Guedes Dariva; Lima, 2023). De acordo com os

estudos decoloniais, os conceitos de modernidade e civilidade estão permeados de universalismos, essencialismos e dicotomias e que tudo o que se diferenciava do padrão da sociedade europeia ocidental - subjetivada no homem europeu, branco, cisgênero, cristão e de classe alta, será rotulado como inferior, primitivo e selvagem (Sabino, 2023). Ainda de acordo com a autora, esta é a base para a perpetuação do racismo, sexismo e etnicismo, os quais resultaram na imposição da *colonialidade do ser, do saber e do poder* na América Latina. Para manter essa colonialidade do poder/saber, a colonização europeia adotou duas abordagens: destruiu o conhecimento dos povos originários, objetivando-os e classificando-os como incapazes e impôs a hegemonia do conhecimento eurocêntrico.

Dulce e Malheiros (2021) afirmam que as colonialidades do poder, do ser e do saber se refletem nas produções acadêmicas e nas metodologias para a investigação científica, e assim, essas formas de *colonialidades* permeiam não apenas o conteúdo do conhecimento produzido, mas também a maneira como é pesquisado e apresentado. De acordo com as autoras, a *colonialidade do poder* se manifesta nas hierarquias e relações de dominação presentes no campo acadêmico, onde certos conhecimentos são privilegiados em detrimento de outros. Por sua vez, percebo a relação da *colonialidade do ser* com as maneiras pelas quais as identidades são construídas e normatizadas no contexto acadêmico, portanto podem influenciar quem é considerado um sujeito válido de conhecimento, bem como as formas de expressão e representação aceitas dentro do ambiente acadêmico. Por fim, entendo que é através da *colonialidade do saber* que certos saberes são considerados superiores e universais, enquanto outros são relegados à margem como inferiores, o que me faz compreender que ela impacta diretamente as teorias e conceitos adotados nas pesquisas, assim como as metodologias utilizadas para investigar e validar o conhecimento.

Em contrapartida, há uma crescente tendência entre os/as pesquisadores/as em recorrer à perspectiva decolonial como base para seus trabalhos, com o objetivo de produzir conhecimento rasurando a *colonialidade do saber* e seus métodos coloniais (Dulce; Malheiros, 2021). Este também era o meu desejo, recorrer à perspectiva decolonial como suporte epistemológico, promotor de críticas, rasuras, almejando expressar um modo *outro* de fazer pesquisa e esteve presente nas minhas intenções de investigação desde o início da construção do meu projeto. Reconhecia a importância de questionar as estruturas de poder e conhecimento que moldaram não apenas o meu próprio pensamento, mas também o ambiente acadêmico como um todo. No entanto, foi durante o Seminário de Pesquisa I realizado no PPGIELT no segundo semestre de 2023 que os efeitos das colonialidades se tornaram mais tangíveis para mim. Minha proposta de pesquisa recebeu críticas sobretudo por basear-se em

metodologias tradicionais. A partir desse momento, me senti desafiado a cumprir verdadeiramente com aquilo que eu propunha, seguindo um caminho que evidenciasse uma perspectiva, uma escrita e um jeito de produzir conhecimento marcado por traços/ações decoloniais.

Porém, acredito ser importante salientar que a abordagem da *decolonialidade* neste estudo não nega a existência da *colonialidade* nesta pesquisa. Battestin, Guedes Dariva e Lima (2023) sustentam que o conhecimento, tal como o concebemos historicamente, está intrinsecamente ligado à estrutura epistemológica moderna/colonial e eurocêntrica e esta estrutura está tão profundamente enraizada, que acreditam ser improvável uma ruptura total e imediata de suas amarras. Nesse contexto, a perspectiva decolonial busca um "movimento serpentino contínuo em direção a possibilidades de outros modos de ser, pensar, conhecer, sentir e viver, isto é, um modo outro no plural" (Walsh, 2018, p. 81). Na metodologia de pesquisa, isso implica em adotar um modo diferente de conduzi-la, não necessariamente excluindo completamente as práticas tradicionais, mas promovendo um deslocamento contínuo em direção a formas outras de pensar, sentir e viver a pesquisa. Entendo que a *decolonialidade* na pesquisa não se trata apenas de substituir uma forma de fazer pesquisa por outra, mas estar constantemente aberto ao diálogo crítico com as práticas existentes, buscando transformações que permitam uma pesquisa mais ética, responsável e relevante, sobretudo, para as comunidades locais.

Dulce e Malheiros (2021) explicam que as propostas de investigação que emergem do eurocentrismo apontam o/a outro/a como um objeto a ser estudado e entendido, negando as possibilidades do/a outro/a ser e contribuir com esse processo. Dessa forma, compreendo que para produzir conhecimento trilhando caminhos não eurocêtricos é fundamental que, enquanto pesquisador, eu reconheça que as minhas concepções epistemológicas e metodológicas não constituem um sistema de regras, não são uma configuração normativa, não representam um saber universal, bem como não constituem uma verdade absoluta (Ortiz-Ocaña; Arias López; Pedrozo Conedo, 2018a).

A partir dessas reflexões, concordo com Ortiz-Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo (2018a) quando afirmam que para decolonizarmos as práticas de pesquisa, precisamos situá-las em um contexto cultural mais amplo e fazer autocrítica dentro do próprio processo de pesquisa, reconhecendo cada sujeito participante como o *outro-eu*. Nesse sentido, explicam Battestin, Guedes Dariva e Lima (2023, p. 10) que “nas metodologias clássicas de pesquisa, somos ensinados a assumir o papel de sujeitos da relação, enquanto atribuímos ao tema de pesquisa, o lugar de objeto de análise.” Assim, Levinas (2014) propõe que nos afastemos da

epistemologia que privilegia a relação sujeito-objeto, e configuremos uma filosofia que tenha como foco a relação sujeito-sujeito, isto é, entre um eu e outro eu. Neste contexto, esta pesquisa se desdobra na interação dinâmica entre o sujeito-pesquisador e sujeito-agente evidenciando uma perspectiva interativa e dialógica na compreensão e discussão do currículo educacional.

Nesta perspectiva, Ortiz-Ocaña (2017) nos instiga a questionar essa dicotomia relacional ao argumentar que o sujeito está intrinsecamente ligado ao objeto, assim, ambos possuem igual importância. As reflexões provenientes da perspectiva decolonial fornecem elementos para transcender essa objetividade requerida pelos métodos tradicionais para construção do conhecimento científico, ao propor uma desobediência epistêmica que incorpora aspectos interculturais, decoloniais e relacionais (Mignolo, 2021). A perspectiva decolonial propõe também que reconheçamos e questionemos nossos próprios pressupostos, preconceitos e perspectivas que podem influenciar a maneira como conduzimos nossas pesquisas e discutimos os resultados, o que possivelmente nos colocará numa posição de instabilidade e inquietação.

Borsani e Quintero (2014), nos dizem que a *decolonialidade* não se trata de um lugar confortável ou de calma, mas sim de um movimento que causa inquietação e desassossego, é uma opção epistêmica que exige ser política e nos encoraja a realizar práticas epistemicamente desobedientes, a desprendimentos e indisciplinas, o que significa "desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder" bem como "desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais" (Mignolo, 2008, p. 313). Ou seja, a *decolonialidade* nos auxilia a reconhecer e expor as estruturas de poder e dominação que foram historicamente estabelecidas pelo colonialismo, o que envolve questionar e desconstruir as maneiras pelas quais o pensamento ocidental tem sido usado para perpetuar essas estruturas que sustentam a hegemonia do conhecimento ocidental, abrindo espaço para outras formas de conhecimento e epistemologias emergirem. Assim, acredito que essa desconexão constitui-se em uma perspectiva decolonial genuína, que busca não apenas criticar, mas também transformar as estruturas de poder que moldam e determinam - entre tantas outras coisas - a produção de conhecimento e a forma "correta" de realizarmos nossas pesquisas.

1.2 Algumas reflexões sobre e para o caminhar deste estudo

Durante o árduo processo de pesquisa e redação desta dissertação, vivenciei uma série de momentos que influenciaram de forma considerável meu percurso e, conseqüentemente, o

da pesquisa também. Nos momentos de tensão, quando as complexidades e dificuldades pareciam insuperáveis, senti várias vezes uma vontade de desistir. Porém, foram nesses mesmos momentos que a pesquisa se tornava mais intensa, desafiadora e, paradoxalmente, mais gratificante. Era como se, ao enfrentar essas adversidades, eu mergulhasse mais fundo no tema pesquisa, encontrando neste momento, respostas que só surgiam quando eu me permitia abraçar e encarar o desconforto e a incerteza.

Por outro lado, houve momentos de êxtase também, nos quais eu me sentia conectado de maneira íntima e profunda com a minha dissertação. Momentos estes em que as ideias pareciam fluir livremente, e eu me via imerso em possibilidades de contribuir com o conhecimento e a construção de novas perspectivas dentro do campo de estudo desta pesquisa, percebendo-a não apenas como um exercício acadêmico, mas como uma oportunidade de abrir caminhos para futuros estudos.

Esses momentos de tensão e êxtase, de vontade de desistir e de gratidão, marcaram minha jornada de pesquisa e eu os entendo como consequência desse caminhar metodológico pelo viés decolonial. Ortega e Salgado (2016) explicam que essa escolha é capaz de gerar em nós pesquisadores/as um processo reflexivo sobre nós mesmos, de nos escutarmos e observarmos as transformações subjetivas que ocorrem em nós e nos outros com quem compartilhamos essa aventura, com o intuito de, com eles/elas, criar fissuras no estabelecido, criar novas rotas de resistência e insurgência.

Oliveira e Paraíso (2012) apontam que nossas pesquisas estão sujeitas a uma série de fatores imprevisíveis, como tempo, locais, momentos e inconstâncias. Nesse sentido, concordo com Ramos-Soares (2023) quando afirma não ser possível traçar caminhos totalmente seguros ou estáveis. Isso se deve ao fato de que a pesquisa talvez seja realmente sobre experimentação, sobre arriscar-se e permitir-se, perder-se no processo.

Meotti (2020) assinala a importância de que nossas investigações se fundamentem em intersecções praxiológicas, compreensões metodológicas e práticas de pesquisa que ofereçam alternativas críticas, o que me faz lembrar de 3 ações discutidas por Menezes de Souza, Martinez e Figueiredo (2019) sobre a *colonialidade*:

- identificá-la → significa perceber como o colonialismo ainda está presente em instituições, práticas e discursos contemporâneos.
- interrogá-la → uma vez identificadas, as estruturas coloniais precisam ser questionadas criticamente. Isso envolve uma análise profunda das maneiras pelas quais o colonialismo opera e como suas narrativas continuam a moldar nossas percepções e entendimentos. Questionar a colonialidade significa

desafiar as narrativas hegemônicas, os conhecimentos dominantes e as formas de poder que perpetuam a desigualdade e a opressão.

- interrompê-la → esta ação implica em tomar medidas para interromper ou dismantelar as estruturas coloniais e (re)construir relações, práticas e sistemas de conhecimento de uma maneira que abra espaço para uma diversidade de vozes e perspectivas.

Entretanto, Ramos-Soares (2023) destaca que o envolvimento em propostas de estudos e projetos de pesquisa acadêmico-científicos que buscam desafiar os paradigmas dominantes de construção de conhecimento é uma tarefa árdua e desgastante, pois, conforme assinala Silvestre (2017) é uma forma de questionar estruturas que têm sido fortalecidas ao longo de mais de quinhentos anos. Battestin, Guedes Dariva e Lima (2023, p. 9) assinalam que “pesquisar a partir de uma perspectiva decolonial não é tarefa simples, pois vai ao encontro de um enfrentamento de lógicas predominantemente coloniais que residem, principalmente, nas estruturas das ciências humanas nos cursos de pós-graduação”. Assim, ao adotarmos a postura decolonial no fazer pesquisa, podemos nos deparar com desânimo e frustração ao percebermos a persistência das investidas coloniais (Ramos-Soares, 2023) que permeiam as estruturas acadêmicas influenciando os métodos de produção de conhecimento. Essa resistência à desconstrução das bases coloniais exige de nós pesquisadores/as que optam por esse modo *outro* de investigar, um constante esforço de reflexão e desnaturalização das narrativas hegemônicas que moldam os procedimentos de pesquisa e as relações de poder no campo acadêmico. Isso requer não apenas uma análise crítica das teorias e práticas vigentes, mas também uma disposição para enfrentar as resistências institucionais e epistêmicas que perpetuam a marginalização e subalternização de saberes e perspectivas não hegemônicas. Assim, entendo a escolha por essa perspectiva como um ato de coragem, uma luta constante.

É nesse sentido que procuro estar alinhado com a postura decolonial nesta pesquisa por entendê-la como um projeto contínuo, um compromisso e uma oportunidade que exige abertura, esforço e disposição para tentarmos desvincular-nos das colonialidades. Caminhar pelo viés decolonial implica em questionar e desafiar o que conhecemos como normas e verdades absolutas.

Destarte, emprego esforços decoloniais (Silvestre, 2017) para discutir currículo escolar pensando sua forma fragmentada, desagregando-o em seus componentes individuais: currículo formal e currículo experienciado (práticas educativas) de uma rede municipal de educação na condição de professor-pesquisador dessa mesma rede, o que me possibilita refletir sobre minhas vivências, experiências, práticas, saberes e memórias, os quais podem se

entrelaçar às dos/as meus/minhas colegas. Acredito que minha perspectiva pessoal e subjetiva pode complementar a visão dos meus pares, promovendo reflexões mais amplas acerca do currículo e da prática educativa, ou seja, juntos podemos co-construir um material empírico mais rico.

Tudo isso pode se traduzir em algumas premissas e pressupostos - discutidas por Meyer e Paraíso (2012) - imprescindíveis para construção de uma trajetória para esta pesquisa bem como para sua condução porque mostram o que é preciso levar em consideração para construir modos de interrogar adequados à perspectiva com a qual busco me aproximar. Entre as premissas, destaco: “este nosso tempo vive mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades (Meyer; Paraíso, 2012, p. 26)”, “educamos e pesquisamos em um tempo diferente (Meyer; Paraíso, 2012, p. 26)”, “as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros (Meyer; Paraíso, 2012, p. 27)”. Essas três premissas sublinhadas pelas autoras me fazem refletir sobre as mudanças profundas e constantes que ocorrem nos espaços, na política, nos movimentos sociais, nos pensamentos, nos raciocínios.

Por sua vez, entre os pressupostos, destaco: “a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a *verdade*, mas, sim, *regimes de verdade*; isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (Meyer; Paraíso, 2012, p. 27, ênfase no original)”, “o discurso tem uma função produtiva naquilo que diz (Meyer; Paraíso, 2012, p. 28)”, “o sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de poder-saber (Meyer; Paraíso, 2012, p. 29), “nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura (Meyer; Paraíso, 2012, p. 30).

A partir dos pressupostos apontados pelas autoras percebo que é essencial considerarmos que todos os discursos, incluindo o próprio discurso que elaboramos, são parte de uma luta pela construção das próprias versões de verdade. Nesse sentido devemos questionar e problematizar tudo o que lemos, vemos, sentimos e analisamos, para entender como os discursos se tornaram verdadeiros, as relações de poder que estão envolvidas, as estratégias utilizadas e quais discursos foram excluídos para que outros fossem legitimados. Assim, tenho ciência que todo significado produzido nesta pesquisa sobre currículo prescrito e prática docente, vai disputar sentido com outros discursos em diferentes espaços e meios porque as *realidades/verdades* são construídas em tramas discursivas localizadas. Nesse

sentido procuro descrever, desconstruir e mostrar nesta pesquisa o funcionamento das relações de poder que permeiam a educação no lócus desse estudo.

Os pressupostos e premissas apresentados pelas referidas autoras me desafiaram a buscar novos caminhos e possibilidades para esta pesquisa. Essas ideias me incentivaram a transgredir as metodologias consideradas fixas e não modificáveis, me inspiraram a adotar novas formas de compreender, ver, dizer, sentir e ouvir. De certa forma, também me capacitaram e me motivaram a buscar alternativas contra essencialismos e rigidez de sentidos. Por fim, me mobilizaram a realizar esta pesquisa de maneira a encontrar novas formas de enunciação do currículo formal e da prática educacional.

1.3 Tessituras do estudo: trajetórias e ações da/na pesquisa

A partir das minhas vivências e experiências surgiram interrogações que contribuíram de forma significativa para a escolha do tema a ser estudado. Me dediquei na realização de um estado da arte e busquei reunir e compreender o que já havia sido produzido. Dediquei um precioso tempo para a leitura minuciosa e paciente dos "ditos e escritos" (Meyer; Paraíso, 2012) acerca do ato de silenciar e apagar temas insurgentes nos currículos escolares do ensino fundamental, especificamente nos anos iniciais. Movi esforços para conhecer, mapear e apresentar o que já foi discutido, pesquisado, significado, escrito e publicado a fim de questionar, problematizar, discutir e encontrar novos caminhos. Entendo a necessidade de questionar o legado deixado por aqueles que me antecederam e que compartilharam seus conhecimentos por meio de seus escritos e acredito que esta é uma forma de demonstrar preocupação com o meu tempo presente bem como mover esforços para construir significados para o currículo prescrito e para a prática educativa.

Feito isto, recorri a autores/as diversos/as e me vi imerso em leituras sobre currículo, temas insurgentes, estudos decoloniais, pedagogia decolonial e educação intercultural. Destaquei conceitos e significados que acreditei serem úteis para refletir sobre o tema em estudo e que poderiam me auxiliar a formular questões, a refletir e discutir criticamente as experiências compartilhadas por autores/as e docentes, a explorar diferentes significados e a destacar as contingências dos acontecimentos, bem como a diversidade de perspectivas. As leituras que realizei foram feitas com a esperança de que pudessem estimular meu pensamento e minhas reflexões. Tentei trazer para esta dissertação as inquietudes presentes nos ditos e escritos por mim lidos, impulsionando minhas inspirações enquanto a pesquisa caminhava.

Saliento que este trabalho é subsidiado por praxiologias diversas e não prioriza um método. Na verdade, o processo de decolonização no fazer pesquisa “não se realiza através

de um método, mas através de ações/traços decoloniais que configuram – e são configurados em/de/por/para – o sentirpensar-fazer humano.” (Ortiz-Ocaña; Arias López, 2019, p. 155, tradução minha). Ao eleger a *decolonialidade* como o eixo articulador da narrativa que redijo, tenho ciência de estar tomando uma atitude política que tem riscos, mas que me pareceu coerente com a temática deste estudo. Atento, questionei, escutei, li, refleti, discuti, busquei fazer emergir diferentes vozes no texto, e assim os limites da autoridade científica e acadêmica foram colocados sob rasura (Klein; Damico, 2012) e, nisso, o modo como são construídas determinadas verdades sobre *gênero, sexualidade, raça, crença e etnia*, bem como o modo correto de fazer pesquisa.

1.4 Local do estudo: o município de Guapó

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2023), o município de Guapó se originou a partir de terras que anteriormente pertenciam a Trindade. Assim como ocorreu com a maioria dos povoados em Goiás, o processo de formação da povoação teve início com a construção de uma capela.

Manoel Pereira de Ávila foi quem doou o terreno para a construção da capela, a qual foi inaugurada em 1905. Com o crescimento da localidade, em março de 1914, o povoado foi elevado à condição de distrito de Trindade, recebendo o nome de São Sebastião do Ribeirão. Com a mudança da capital do estado para Goiânia, Guapó foi desvinculado de Trindade e integrado ao território goianiense, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 327, de 2 de agosto de 1935.

Pelo Decreto-lei Estadual n.º 557, de 30-03-1938, o distrito de São Sebastião do Ribeirão passou a denominar-se Ribeirão, permanecendo ainda como parte no município de Goiânia. Alguns anos depois, pelo Decreto-lei Estadual n.º 8.305, de 31-12-1943, o distrito de Ribeirão passou a denominar-se Guapó e em 1948 foi elevado à categoria de município com a denominação de Guapó, pela Lei Estadual n.º 171 de 08-10-1948, desmembrando-se de Goiânia.

Abaixo, apresento o quadro 2 que traz algumas informações que demonstram o perfil demográfico do município, o qual possui uma população de 19.545 pessoas, onde o número de mulheres é discretamente maior que o número de homens e que há um predomínio de pessoas pardas.

Quadro 2 - Perfil demográfico

População	Sexo		Cor/raça				
	M	F	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena
19.545	9.679	9.866	6.111	1.851	13	11.566	4

FONTE: Censo 2022

A seguir, apresento o Quadro 3, que compila dados do Educacenso de 2023 e informações obtidas do Portal da Transparência de Guapó em março de 2024. Este quadro foi elaborado para oferecer uma visão geral da situação da educação municipal.

Quadro 3 - Panorama da educação guapoense

Nº de instituições públicas municipais que ofertam educação básica	Matrículas em 2023			Número de docentes concursados na rede municipal de ensino	IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental em 2021
	Creche	Pré escola	Anos iniciais do ensino fundamental		
7	281	481	1233	107	6,2

FONTE: Elaborado pelo autor com base no Educacenso (2023) e Portal da transparência de Guapó (2024)

O município possui 7 instituições públicas municipais, das quais 2 são Centros de Educação Infantil - CMEIs que atendem crianças de 0 a 5 anos (creche e pré escola) e 5 são escolas que atendem crianças de 6 a 10 anos (1ª fase do ensino fundamental), com exceção da Escola Municipal Profª Juliana Moreira de Sousa que oferta a pré escola além do ensino fundamental. Dentre as 5 escolas, 4 estão na cidade de Guapó e 1 está no distrito de Posselândia.

A rede municipal de ensino conta com 107 docentes concursados/as dos quais a quase totalidade não residem no município e são oriundos de Goiânia e demais cidades da região metropolitana. A ausência de profissionais qualificados provenientes da própria localidade pode ter raízes em diversos fatores. Acredito que um deles esteja relacionado a ausência de instituições de ensino superior em Guapó, o que pode contribuir para a carência de profissionais formados localmente. A inexistência de uma oferta educacional de nível superior na região limita as oportunidades de formação e especialização para os habitantes locais, resultando na dependência de mão de obra externa para suprir as demandas do corpo docente. Além disso, a maior parte da população provavelmente não tem condições de arcar com despesas de deslocamento para cursarem uma graduação presencial em Goiânia ou contratar

uma internet de boa qualidade para realizar um curso a distância, já que a média salarial da população corresponde a menos de dois salários mínimos, conforme IBGE (2023). Um outro fato que acredito ser importante observar é que como a maioria de nós docentes somos de outras cidades, isso acaba dificultando a construção de vínculo com a comunidade, dificultando também a compreensão das especificidades culturais e sociais do ambiente em que atuamos.

1.5 Os/as agentes da pesquisa

Percebo que a utilização do termo "participantes da pesquisa" é algo comum e muitas vezes tomado como padrão nas práticas acadêmicas. No entanto, acredito ser importante considerar como esse termo está relacionado às estruturas de poder que historicamente têm sido parte integrante da pesquisa acadêmica. A meu ver, usar o termo "participantes da pesquisa" reflete uma visão tradicional em que o pesquisador é o principal detentor do conhecimento e as pessoas que participam do estudo se ocupam de um simples papel passivo de informantes. Nesse sentido, me preocupo com a linguagem a ser empregada nesta dissertação para me referir às pessoas que colaboraram com a pesquisa, pois até os termos que utilizo na minha escrita podem contribuir tanto para perpetuar como para dismantelar as estruturas de poder coloniais.

Por se tratar de um estudo que parte da perspectiva decolonial, por ter consciência das relações de poder e da dinâmica entre pesquisadores/participantes e por querer caminhar no sentido contrário, altero o termo padrão *participantes da pesquisa* propositalmente para o termo *agentes da pesquisa* (Silvestre, 2017) com o objetivo de enfatizar o papel ativo dessas pessoas envolvidas neste estudo, ou seja, entendo que eles/elas não são meros informantes, mas interlocutores ativos (Klein; Damico 2017). Intencionalmente, busco descentralizar o meu papel enquanto pesquisador como a única autoridade ou fonte de conhecimento, com a finalidade de promover uma abordagem mais colaborativa e menos hierarquizada, reconhecendo-as também como co-criadoras de conhecimento.

No projeto desta pesquisa, inicialmente foi simbolicamente estipulado que oito docentes participaram do estudo, em conformidade com a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, que demandava a apresentação de um quantitativo específico. O número oito foi escolhido por representar uma quantidade suficiente para incluir pelo menos um docente de cada uma das cinco escolas municipais de Guapó. Contudo, a quantidade de agentes poderia variar, dependendo da disposição dos/as docentes em colaborar com o estudo. Para convidá-los/las a contribuírem com a pesquisa, utilizei o grupo de whatsapp em que estão

todos os/as professores/as da rede municipal de ensino. Enviei uma mensagem acompanhada de uma carta convite na qual me identifico como docente do município e pesquisador do PPGIELT-UEG, apresento a proposta da pesquisa, bem como seus objetivos, falo da importância da colaboração deles/as enquanto meus pares, uma vez que a presente pesquisa atravessa as minhas próprias vivências e experiências, as quais podem se entrelaçar com as vivências e experiências deles/as. Ao final reafirmo o convite explicando que as narrativas compartilhadas serão utilizadas tão somente para fins da pesquisa, sempre com a utilização de pseudônimos e com a devida autorização de cada um/a.

Após fazer o convite, apenas 4 docentes se dispuseram. E esse foi um fato que me trouxe mais inquietações... Por que professores/as de uma rede municipal de ensino não se voluntariam a colaborar com uma pesquisa? Seria unicamente por ser pesquisa? Seria falta de tempo? Seria falta de interesse? Seria desconfiança em relação aos resultados ou à relevância prática da pesquisa? Ou seria medo de serem julgados ou expostos por compartilhar suas opiniões, suas práticas e até mesmo suas falhas, mesmo sendo alertados/as sobre o sigilo da pesquisa e uso de pseudônimos?

Os pré-requisitos estabelecidos eram:

1. *Ser docente efetivo da rede municipal de ensino de Guapó.* Este critério de inclusão foi definido porque acredito que os/as professores/as concursados/as tendem a ter uma relação mais estável e de longo prazo com a instituição educacional, o que pode proporcionar uma perspectiva mais consistente e aprofundada sobre questões relacionadas ao currículo, como por exemplo a implementação e a avaliação ao longo do tempo.
2. *Atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.* Este critério de inclusão foi definido porque o foco do estudo está no currículo desta etapa da educação. Além disso, os/as professores/as que trabalham nesta etapa, possuem uma compreensão mais aprofundada das necessidades, desafios e práticas pedagógicas específicas da primeira fase do ensino fundamental.

Antes da condução das conversas, procedi à leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) individualmente com cada um/a dos/as professores/as participantes, os/as quais, em seguida, procederam à assinatura do documento, recebendo uma cópia do mesmo.

Em um estágio subsequente, na realização do questionário web complementar, foi solicitado que selecionassem um pseudônimo; entretanto, optaram por repetir seus próprios nomes. Considerando, no entanto, o caráter público do estudo em questão e visando

resguardar a identidade dos/as agentes da pesquisa, decidi intervir na escolha dos pseudônimos, pois os posicionamentos dos/as docentes são contundentes e podem ensejar retaliações, visto que a rede municipal de ensino de Guapó é pequena e a cidade é extremamente conservadora. Nesse sentido, optei por selecionar dois nomes de origem indígena e dois de origem africana, como forma de homenagear os povos do sul global.

Compreendendo a impossibilidade de esgotar as peculiaridades identitárias de todos/as os/as agentes envolvidos/as neste estudo, optei por enfatizar certos aspectos do perfil identitário² que considerei mais pertinentes, delineando dois quadros elaborados a partir dos dados presentes nas fontes do material empírico. Apresento, a seguir, o quadro 4, que engloba informações sobre identificação neste estudo, idade, raça/etnia/cor, sexo, orientação sexual, identidade de gênero, religiosidade/espiritualidade e estado civil e classe social.

Quadro 4 - Perfil identitário dos/as agentes do estudo

Nome	Idade	Raça/ Etnia/ Cor	Sexo	Orientação sexual	Identidade de gênero	Religiosidade/ Espiritualidade	Estado civil	Classe social
Araci	38	Parda	F	Heterossexual	Preferiu não dizer	Cristã- protestante	Casada	C
Zaki	36	Preta	M	Heterossexual	Preferiu não dizer	Cristã- protestante	Solteiro	D
Ayana	32	Branca	F	Heterossexual	Cis	Cristã- protestante	Casada	C
Ubirajara	44	Branca	M	Homossexual	Cis	Espiritualista	Solteiro	C

FONTE: Elaborado pelo autor com base no material empírico do estudo

A seguir, apresento no quadro 5, algumas informações pertinentes ao perfil acadêmico-profissional dos/as agentes desta pesquisa, tais como suas graduações, o tempo de experiência como docentes na primeira fase do ensino fundamental, a frequência com que realizam cursos de aperfeiçoamento/aprimoramento profissional, as temáticas que consideram prioritárias para adotar em suas salas de aula bem como o quanto do currículo prescrito eles/elas cumprem em sala de aula.

² As categorias utilizadas na construção do perfil identitário dos/as agentes do estudo fazem parte dos indicadores sociais mínimos propostos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Quadro 5 - Perfil acadêmico-profissional dos/as agentes do estudo

Nome	Experiência como docente na 1ª fase do Ensino Fundamental	Frequência que realiza cursos de aperfeiçoamento/aprimoramento profissional	Temáticas que considera prioritárias para abordar em suas aulas	Cumprimento/ implementação do currículo prescrito em sala de aula em uma escala de 0 a 10
Araci	4 anos	Sempre que tem oportunidade	Não especificou	7
Zaki	4 anos	2 a 3 vezes ao ano	Educação financeira	9
Ayana	10 anos	Sempre que tem oportunidade	Diversidade cultural, educação no trânsito	8
Ubirajara	10 anos	1 vez ao ano	Meio ambiente, Economia, Saúde, Cidadania e civismo, Multiculturalismo, Ciência e Tecnologia	8

FONTE: Elaborado pelo autor com base no material empírico do estudo

1.6 Construção do material empírico do estudo

O material empírico deste estudo foi construído por meio de três fontes durante o período de março de 2023 a maio de 2024. Para tanto, a materialidade empírica que compõe esta dissertação foi construída a partir de *documentos normativos* (BNCC e DCGO Ampliado), *conversas com docentes* e um *web questionário complementar*. A seguir, a fim de expandir as percepções sobre a construção da materialidade deste estudo, discuto brevemente cada uma das fontes.

1.6.1 Documentos normativos - BNCC e DCGO Ampliado

Nesta pesquisa, busco apreciar os documentos normativos que constituem o currículo escolar do município de Guapó - BNCC e DCGO Ampliado - para a primeira fase do ensino fundamental. A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os/as alunos/as devem desenvolver ao longo da educação básica no Brasil, desde a educação infantil até o ensino médio, orientando a elaboração dos currículos das redes de ensino e das escolas. Por sua vez, o DCGO Ampliado é uma adaptação da BNCC que serve como referência para as escolas do estado de Goiás e visa atender às especificidades culturais, sociais e econômicas do estado, respeitando as diretrizes nacionais da BNCC, mas incorporando elementos regionais.

Os referidos documentos serão analisados com uma finalidade específica: observar e discernir os discursos imbuídos nos textos para questionar as fontes e os conceitos que elas apresentam, o que inclui uma busca diligente pelo que está velado, bem como pela razão subjacente à sua ocultação. Dito de outra forma, nas palavras de Evangelista (2012, p. 10) “o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama, razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está”. A referida autora nos explica que “ler nas entrelinhas parece recomendação supérflua; entretanto, deve-se perguntar-lhe o que oculta e por que oculta: fazer sangrar a fonte” (Evangelista, 2012, p. 10). De acordo com Evangelista (2012, p. 8) “documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos [...]”.

1.6.2 Conversas com docentes

Sussekind e Pellegrini (2018) apresentam uma forma *outra* de fazer pesquisa, desconsiderando as epistemologias do norte como ponto central e propondo a *conversa* como metodologia de pesquisa. A autora e o autor concebem a *conversa* como um chamado para a integração de diversos saberes de maneira não hierárquica, mas ecológica, fomentando uma ecologia das diferenças. Para tanto, penso com a autora e o autor que só é possível produzirmos conhecimentos de forma ecológica quando não buscamos consensos nem juízo, mas (re)conhecimento. Nesse sentido, a *conversa* como metodologia demanda um compromisso com as diversas existências e presenças, e se configura como um movimento ético-político, uma alternativa aos modos epistemicidas de conhecer e pesquisar do Norte que tornam inaudíveis e inexistentes conhecimentos, práticas e vozes (Süssekind e Pellegrini, 2018).

Para a autora e o autor, sustentar que a conversa é metodologia implica reconhecer não só a questão levantada sobre a multilocalidade dos campos de pesquisa e enfrentar o dilema da cumplicidade pesquisador-pesquisado, mas também admitir que, epistemologicamente, estamos a propor alternativas aos modos epistemicidas de conhecer do Norte. Nesse sentido defendem a conversa como alternativa metodológica e argumentam que - sob um aspecto epistemológico - os métodos de pesquisa têm produzido abissalidades e epistemicídios e que a busca de justiça social global passa pela busca de justiça cognitiva, o que implica em inventar métodos que se preocupem em não negligenciar a diversidade epistemológica do mundo.

Nesse contexto podemos produzir conhecimento concebendo *conversas* como “modos desterritorializados e itinerantes de pesquisar” (Süssekind e Pellegrini, 2018, p. 160) no Sul

Global. Com essa perspectiva, as conversas aconteceram no período de 24 a 27 de janeiro de 2024, realizadas de forma presencial em local escolhido por eles/as (suas residências) e tiveram a seguinte duração: Araci (13min e 45s), Zaki (18min e 01s), Ayana (36min e 18s) e Ubirajara (45min e 49s). Com exceção da primeira docente entrevistada, que demonstrou certo desconforto com a presença e o movimento de familiares próximos, os demais participantes sentiram-se à vontade durante as entrevistas. Eles não se limitaram a responder pontualmente às perguntas, como pode ser observado nos excertos das falas apresentadas no texto, que revelam respostas mais longas e contextualizadas. Posteriormente, os áudios gravados foram cuidadosamente transcritos. Para a transcrição, adaptei o modelo de símbolos proposto por Marcuschi (2004), conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 6 - Símbolos utilizados nas transcrições dos áudios

Ocorrência	Sinal	Exemplificação
Prolongamento de vogal	:::	As habilidades do::: currículo.
Qualquer pausa	...	A contribuição que o professor dá em relação a formação...
Comentário descritivo do pesquisador	[]	[sorriu] ou [expressou dúvida ao responder]
Palavra, frase ou expressão falada enquanto há a presença de gesticulação que simule aspas.	“ ”	As temáticas são “debatidas”.
Fala de um terceiro reproduzida pela pessoa entrevistada ou pelo pesquisador	# #	#Oh, o nosso tempo tá passando, vamos pra outra coisa e...#
Fáticos	ah, eh, né, aham, hum	Alguns temas foram suprimidos do currículo, né?

FONTE: Adaptado de Marcuschi (2004)

1.6.3 Questionário via Google Forms

Após realizar as entrevistas, senti falta de algumas informações que acreditei serem pertinentes para as discussões como a cor/raça/etnia, a identidade de gênero, orientação sexual, frequência que realizam cursos de aperfeiçoamento/aprimoramento profissional, as temáticas que consideram prioritárias para abordar em suas aulas e sobre o cumprimento do currículo em sua totalidade ou parcialidade. Assim, optei por construir e aplicar no dia 11 de março de 2024, um questionário³ com os/as colaboradores/as deste estudo utilizando a

³ Modelo no anexo “B”

ferramenta de formulários do Google (Google Forms). Todos/as responderam o referido questionário.

1.7 Esforços decoloniais que permearam o estudo

Para a realização deste estudo, busquei compreender o movimento de questionamento e reconfiguração das metodologias tradicionais, as quais estão carregadas de resquícios de colonialismo. Ao longo de toda a pesquisa me esforcei não só em alterar os termos, mas também em atender as necessidades do estudo. É preciso pensar que, enquanto a pesquisa se desenvolve podem surgir necessidades próprias do estudo não cogitadas anteriormente pelo/a pesquisador/a e que essas necessidades devem ser consideradas. Explico. Ao elaborarmos nossos projetos de pesquisa, entendo ser importante tentarmos prever mais ou menos como a pesquisa vai se desenvolver e assim, pensarmos em instrumentos a serem utilizados, bem como em métodos a serem empregados nas análises. Porém, como esta pesquisa busca se aproximar da perspectiva decolonial, não posso engessar o meu projeto e querer que tudo aconteça conforme pensado inicialmente. Isso é muito colonial e se assim o fizesse estaria compactuando com mais uma hierarquia, a de pesquisador/pesquisa, ou seja, estaria atribuindo a mim maior importância do que a pesquisa e ao que é produzido a partir dela. E nesse estudo não tenho a menor intenção de me filiar à ideia de hierarquias, mas desconstruí-las, até porque acredito que pesquisador/pesquisa acabam se contaminando e ambos tornam-se extensão um do outro (Ramos-Soares, 2023).

O viés decolonial desta pesquisa clama que na construção do material empírico não sejam utilizados instrumentos tradicionais/coloniais. Assim, optei pela adoção da conversa enquanto ferramenta metodológica, por acreditar que ela possibilita uma interação dialógica - entre pesquisador e agentes da pesquisa - que facilita a emergência de narrativas e experiências que são muitas vezes inacessíveis por meio de métodos mais estruturados e tradicionais. Acredito que a *conversa* valoriza a subjetividade e a perspectiva dos agentes da pesquisa, conferindo uma dimensão ética e colaborativa ao processo de co-construção de conhecimentos. Ademais, a flexibilidade inerente às conversas possibilita uma adaptação dinâmica às especificidades do contexto desta pesquisa, resultando em um material empírico rico e multifacetado.

Ao refletir sobre uma metodologia para discutir tanto o material teórico quanto o empírico, encontrei na metáfora do rizoma de Deleuze e Guattari (1995), uma forma de organização menos colonial, pois atenua a noção de hierarquias. No entanto, não consegui estruturar as discussões dessa maneira e organizei o texto seguindo um formato tradicional e

linearizado com capítulos dedicados à teoria, à análise documental e à discussão do material empírico de formas separadas. Ressalto que não tive a intenção de hierarquizar a importância dos capítulos, nem de priorizar documentos normativos ou os autores/as e agentes envolvidos. Dito de outra forma, a sequência apresentada no meu texto para mim não implica maior ou menor relevância de uma parte sobre outra e representa apenas uma dificuldade em rizomatizar as discussões.

Admito minhas limitações e acredito que esse reconhecimento seja muito importante, uma vez que, nós ocidentais, estamos imersos em uma matriz colonial de poder que permeia nossas epistemologias, metodologias e formas de ser e estar no mundo. Mesmo com a intenção de romper com as estruturas coloniais, durante toda a pesquisa, bem como na escrita no texto da dissertação, me vi preso às armadilhas das colonialidades do saber, do ser e do poder, que influenciam tanto os processos de produção do conhecimento quanto as próprias formas de enunciação acadêmica.

Portanto, percebo que a dificuldade de escapar dessas amarras está no fato de que muitas vezes reproduzimos, de forma inconsciente, paradigmas coloniais arraigados em nossas práticas, tornando o esforço decolonial um processo contínuo de crítica, desconstrução e vigilância. Assim, reconheço também que, como professor, como pesquisador, como uma pessoa comum da sociedade, estou em um processo inicial de mudança, de transformação e que minha tentativa de realizar uma pesquisa pela perspectiva decolonial está, em alguma medida, limitada pelas estruturas coloniais ainda vigentes. Destarte, conforme mencionam Ortiz-Ocaña, Arias López e Pedrozo Conedo (2018a), a pesquisa por si só já caracteriza algo colonizador, todo/a pesquisador/a é colonizador/a. Assim, esta pesquisa possui “status de abertura, brecha, ruptura, fissura, fenda, vão, entre outros adjetivos, em direção a outras metodologias com menos amarras colonialistas” (Battestin, Guedes Dariva e Lima, 2023, p. 14).

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO ESCOLAR:

UMA INTERSECÇÃO DE IDENTIDADES, CULTURAS E PODER

Neste capítulo, busco explorar o significado multifacetado do termo "currículo", discutindo diversas concepções que moldaram sua compreensão ao longo do tempo, bem como sua consolidação como um campo de conhecimento na educação. Em seguida explano o surgimento das teorias curriculares e como o currículo se constitui como produto de tais teorias. Logo após, abordo as leis, resoluções e parâmetros que foram preponderantes na organização da educação e do currículo escolar em vigor. E, por último finalizo o capítulo apresentando o processo de construção da BNCC e do DCGO Ampliado.

2.1 Currículo: as diferentes concepções sobre este termo

O termo "currículo" originado do latim "curriculum", inicialmente era usado para descrever a carreira de um cidadão romano. Com o tempo, o currículo passou a se referir tanto ao percurso profissional quanto ao percurso educacional de um estudante, incluindo a organização dos conteúdos a serem aprendidos (Sacristán, 2013). Nesse contexto, “os estudos curriculares têm definido currículo de formas muito diversas e várias dessas definições permeiam o que tem sido denominado currículo no cotidiano das escolas” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19). Assim, vários estudiosos do campo do currículo têm contribuído com diferentes abordagens para entendê-lo e conceituá-lo.

Para Tyler (1949, p. 126-128), “o currículo será toda a aprendizagem, planejada e dirigida pela escola, para atingir os seus objetivos educacionais”. O referido autor concebe currículo como toda a aprendizagem planejada e orientada pela escola para alcançar seus objetivos educacionais. Esse tipo de concepção sugere uma preocupação com os objetivos da escola e não dos/as alunos/as e indicam uma ação unilateral das instituições de ensino que, de certa forma, exercem um certo grau de controle e direcionamento da aprendizagem, ou seja, elas que decidem o que é ensinado, como é ensinado e com que propósito.

Por sua vez, Bobbitt (2004, p.74) entende que o currículo “consiste numa série de coisas que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser”. Bobbitt (2004) enfatiza a necessidade do currículo em preparar crianças e jovens para as demandas da vida adulta, desenvolvendo habilidades que os capacitem a desempenhar suas atividades de forma competente. A

abordagem deste autor destaca a finalidade utilitária do currículo, direcionando o processo educativo para a formação de indivíduos aptos a lidar com as responsabilidades do mundo adulto. Ou seja, mais uma vez, a escola se ocupa em determinar o que os/as alunos/as podem e devem aprender, as habilidades específicas que devem desenvolver, tudo em prol da preparação para a vida profissional.

Na concepção de Lobo (2005), o currículo é um dos elementos constituintes da identidade pessoal, profissional e cidadã do indivíduo. Para o autor, o currículo vai além de uma mera composição de disciplinas, abrangendo todas as atividades formais e informais que possam ocorrer no ambiente escolar. Lobo (2005) compreende o currículo como um conjunto de ações e relações que se estabelecem na instituição escolar a partir da seleção de conhecimentos considerados desejáveis. A ideia de que o currículo é composto pela seleção de conhecimentos considerados desejáveis me leva a pensar sobre quem tem o direito de decidir o que é desejável ou importante. São escolhas que podem refletir os valores dos/as docentes, da comunidade local ou ainda, de políticas educacionais mais amplas, ou seja, os interesses que permeiam o ambiente escolar influenciam a organização do currículo, pois a instituição escolar pode enfatizar certos assuntos ou habilidades devido a pressões externas - como exames padronizados - ou prioridades internas, como preparação para o mercado de trabalho. Quando o autor enfatiza que o currículo é um dos elementos essenciais na formação da identidade pessoal, profissional e cidadã do indivíduo, sugere que os conhecimentos e habilidades transmitidos no contexto escolar exercem influência direta nas escolhas futuras de carreira, nos interesses pessoais e também na consciência cidadã dos/as estudantes. Nesse sentido, acredito ser pertinente refletir especialmente sobre a construção da identidade pessoal e profissional do sujeito: o que é ensinado na escola reflete uma escolha feita por terceiros e não pelos próprios/as alunos/as. Portanto, os conteúdos selecionados, assim como as práticas escolares decorrentes desses conteúdos, juntamente com as vivências dos/as estudantes relacionadas a essas práticas, não apenas contribuem para a formação profissional, mas também para a construção das identidades individuais. Considerando que o que é ensinado na escola desempenha um papel fundamental na definição da identidade pessoal e profissional, é evidente que essa identidade é forjada pelo currículo escolar que a escola implementa.

De acordo com Pacheco (1996), o currículo é concebido como um projeto interativo, cuja construção e desenvolvimento implicam unidade, continuidade e interdependência entre as decisões tomadas no nível normativo ou oficial e o processo real de ensino-aprendizagem. O referido autor compreende o currículo como uma prática pedagógica que surge da interação e convergência de diversas estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais,

sociais, escolares), as quais são fundamentadas em interesses concretos e responsabilidades compartilhadas. Dito isso, compreendo que Pacheco (1996) possui uma compreensão mais ampliada acerca de currículo pois o considera como um projeto interativo, no qual as decisões normativas se entrelaçam com o processo real de ensino-aprendizagem, logo é importante a colaboração e interação entre as diferentes partes envolvidas no processo educacional. A abordagem deste autor evidencia a complexidade do currículo, que é influenciado por uma variedade de estruturas e interesses, resultando em uma prática pedagógica que reflete a interação de múltiplos elementos. Assim, percebo que, na visão do autor, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas uma atividade educativa em constante evolução, influenciada por fatores políticos, sociais, culturais e até administrativos. Entendo que, ao falar sobre unidade, continuidade e interdependência no currículo, o autor está sugerindo que deve haver uma coerência no planejamento educacional, em que os diferentes componentes do currículo devem se conectar de forma lógica e progressiva. Por fim, quando Pacheco (1996) expressa a ideia de que o currículo é fundamentado em interesses concretos e responsabilidades compartilhadas, acredito estar evidenciando a necessidade de ser considerada uma variedade de perspectivas ao desenvolver o currículo, o que, ao meu ver, se traduz na inclusão de diferentes vozes e experiências no processo educativo.

Partindo de uma definição mais recente, Lopes e Macedo (2011) afirmam que o currículo escolar vai desde os guias curriculares propostos pelas redes de ensino até aquilo que acontece de fato em sala de aula, ou seja, currículo escolar é uma estrutura que engloba a grade curricular contendo disciplinas/atividades e suas respectivas cargas horárias, os conteúdos das disciplinas/atividades, os planos de ensino elaborados pelos/as docentes e as experiências de aprendizagem propostas e vivenciadas pelos/as alunos/as. As referidas autoras explicam que o que é denominado como currículo possui um elemento comum: a concepção de organização, seja ela previamente planejada ou não, de experiências e situações de aprendizagem conduzidas pelos docentes/redes de ensino, visando efetivar um processo educativo. Nesse sentido, percebo que as autoras apresentam uma definição ampla de currículo escolar, as quais sugerem que o currículo não é apenas um conjunto estático de disciplinas, mas um processo dinâmico que envolve interações entre vários elementos. Ao mencionarem os componentes do currículo escolar, ressaltam sua complexidade, que não se limita apenas ao que é ensinado, mas também como é ensinado e como os/as alunos/as o experimentam. Quando as autoras trazem a ideia de que o currículo envolve a organização de experiências de aprendizagem pelos/as docentes e pelas redes de ensino assinalam a

importância da intencionalidade por trás das práticas educativas e isso me faz refletir sobre os objetivos educacionais, sobre métodos de ensino e sobre como os/as alunos/as são avaliados.

As definições de currículo apresentadas revelam diferentes perspectivas e enfoques e, como dito anteriormente, são conceitos que partem de estudiosos do currículo. E para este estudo, que aborda não só o currículo formal mas o também o currículo real que se traduz nas práticas educativas, é fundamental que as discussões teóricas sejam permeadas pelas vozes dos/as docentes do município de Guapó que enfrentam diariamente os desafios práticos da sala de aula. Nas conversas com os/as referidos/as docentes, quando questionados/as sobre suas concepções de currículo, trazem as seguintes definições “...um norte, do que a gente vai fazer, trabalhar durante o ano” (Araci, transcrição de entrevista, jan 24), “...aqueles conhecimentos que o aluno necessita sair da instituição sabendo, ou é aquilo que vai fazer parte da vida dele... do conhecimento que ele vai ter dentro da escola em todos os sentidos, não só na questão do conhecimento específico da teoria, mas também de prática...” (Ayana, transcrição de entrevista, jan 24), “Um conjunto de conhecimentos historicamente desenvolvidos ao longo do tempo...” (Ubirajara, transcrição de entrevista, jan 24) e “...é o meio, é a ferramenta que vai dar o direcionamento para que nós possamos trabalhar, levar o nosso aluno a obter o conhecimento” (Zaki, transcrição de entrevista, jan 24).

A partir das afirmações acima percebo que os/as docentes de Guapó possuem uma visão centrada no conteúdo do currículo escolar e, assim, o percebem como um conjunto estático de conhecimentos e habilidades a serem transmitidos aos/as alunos/as. Eles expressam uma necessidade ou dependência de um plano predefinido e normativo para seguirem, o qual determina tanto o que deve ser ensinado quanto como deve ser ensinado. A meu ver, são concepções que se aproximam do pensamento de autores como Tyler (1949) e Bobbitt (2004), que defendem que o currículo deve ser projetado com base em metas educacionais específicas, delineando os conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir ao final do processo educativo.

Por sua vez, penso que o currículo é muito mais do que um simples documento normativo que estabelece habilidades e competências a serem desenvolvidas nos alunos. Eu o vejo como uma prática educativa viva, uma experiência concreta vivenciada dentro da sala de aula. Assim, o que é prescrito no currículo oficial deve certamente direcionar nossos planejamentos de aula, mas nem sempre é facilmente aplicável na prática. Em minha experiência como docente, percebo que, embora tenhamos um planejamento inicial para as aulas, é impossível prever exatamente como elas se desdobrarão. Isso porque surgem relatos, contextualizações e reflexões oriundos das participações dos/as alunos/as, que trazem suas

vivências e experiências para a escola. Esses elementos podem alterar completamente o rumo das nossas aulas. Portanto, aquilo que foi meticulosamente planejado muitas vezes se transforma em um rascunho que é passado a limpo no chão da sala de aula. Além disso, o conhecimento de mundo que os/as discentes trazem consigo é uma parte essencial do processo educativo. Nesse sentido, não acredito que o currículo formal seja capaz de contemplar totalmente a complexidade e a diversidade de experiências que alunos/as trazem consigo, as quais enriquecem e moldam o processo ensino-aprendizagem, a individualidade e as necessidades específicas de cada turma e de cada aluno/a, a dinâmica e a imprevisibilidade do ambiente escolar, que muitas vezes nos leva a adaptar e modificar nossos planos para atenderem a realidade que encontramos no chão da sala de aula, onde os desafios e oportunidades surgem de forma inesperada, exigindo uma constante reflexão e adaptação por parte nós docentes.

Todas as concepções de currículo mencionadas acima reforçam que o currículo origina-se de uma construção social e culturalmente situada, moldada por fatores contextuais, como a cultura, a história, as políticas educacionais e as demandas da sociedade, sendo assim, carrega em sua essência, um significado “multifacetado, negociado e renegociado em diversos níveis e campos” (Goodson, 2001, p. 67), pois envolve vários atores, desde instâncias governamentais e órgãos reguladores até as escolas e os/as próprios docentes, cada qual desempenhando seu papel na definição e implementação do currículo, trazendo suas perspectivas, experiências e interesses para o processo.

Noto, portanto, que uma definição de currículo pode variar dependendo da perspectiva adotada por diferentes estudiosos ou profissionais da comunidade escolar e cada uma delas tem relação com as concepções, de quem as define, em relação à educação, ao processo de ensino aprendizagem, bem como entendimentos sobre a sociedade e o perfil de ser humano que se pretende formar, portanto depende precisamente do posicionamento de quem pretende delimitar esse campo (Silva, 2007). Os diferentes significados e concepções de currículo colocam em evidência a multiplicidade de olhares e discursos que podem se incidir sobre ele.

Assim, compreendo que “não é possível responder *o que é currículo* apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 19, ênfase no original), ou seja, os conceitos de currículo são dinâmicos, estão em constante evolução, são moldados pelas diversas perspectivas, valores e interesses presentes em contextos específicos, portanto são localizados e não podem se constituírem como verdades absolutas e universalizadas.

2.2 A consolidação do currículo como campo de conhecimento da educação e a constituição das teorias curriculares

Para uma melhor compreensão das discussões sobre currículo e da forma como ele é visto atualmente, é fundamental explorar suas origens históricas, uma vez que currículo não é um conceito estático, mas sim um processo em constante evolução, sujeito a construções, modificações e reconstruções em diversos contextos e períodos históricos.

De acordo com Schubert (1986), no período anterior a 1900, a educação era vista como responsabilidade familiar e o currículo era centrado em valores tradicionais do ocidente e no desenvolvimento de habilidades profissionais. No século XIII, o currículo era baseado nas doutrinas do escolasticismo de São Tomás de Aquino, com conhecimentos transmitidos com base em valores cristãos e rigidamente impostos aos estudantes. Com a Reforma Protestante, iniciada em 1517, liderada por Martin Luther e John Calvin, houve mudanças curriculares e a educação das crianças passaram a se basear na reforma da igreja, na disciplina rigorosa imposta pelos pais e na transmissão de conteúdos encontrados nos clássicos da cultura ocidental.

Por sua vez, afirma Gesser (2002) que, ainda no século XVI, vários educadores começaram a argumentar que a educação baseada nos clássicos da antiguidade não era suficiente. Surgiu então um movimento centrado nas experiências de vida e observação, que impulsionou o Iluminismo. Durante esse período, influenciado pelas descobertas científicas, houve uma mudança metodológica e crítica das convicções educacionais baseadas em princípios religiosos e o currículo passou a ser baseado na razão, no método científico e nas experiências.

Conforme explica Silva (2007), o movimento iluminista impactou significativamente na educação e foi fundamental para o aparecimento do campo de currículo. Porém, foi somente no final do século XIX e início do século XX que, nos Estados Unidos, o currículo se constituiu como um campo sistemático de trabalho na educação impulsionado por mudanças sociais decorrentes da sociedade industrial e urbana marcadas pelo crescimento do jornalismo popular, pelo avanço das vias férreas e pela imigração em massa.

Nos explica Silva (2007) que, assim que o currículo foi constituído como campo de estudo especializado, as teorias do currículo começaram a surgir e, conseqüentemente começaram a projetar, implementar e avaliar currículos escolares em diversos contextos educacionais, envolvendo a exploração de questões relacionadas aos objetivos educacionais, aos conteúdos ensinados, aos métodos de ensino, às estratégias de avaliação e ao contexto social e cultural.

Atualmente, podemos identificar três conjuntos de teorias sobre currículo: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas. Cada uma dessas abordagens revela diferentes posicionamentos filosóficos, refletindo as formas de compreender e interpretar o mundo, o ser humano, a escola, o aluno, a educação e a sociedade (Santos; Melo; Lima, 2020).

2.2.1 As teorias tradicionais

Para Freire e Vieira (2019) as *teorias tradicionais* são fundamentadas em modelos convencionais, que não têm como objetivo problematizar as instituições de ensino ou explorar os processos de configuração da vida social em relação à construção do currículo e ao processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem resulta em um apagamento das questões econômicas, políticas e culturais que influenciam a elaboração do currículo, reduzindo-o a um mero conjunto de conteúdos a serem ensinados, sem abordar as discussões sobre a estrutura social que determina o que deve ou não ser ensinado e os motivos subjacentes a essa seleção. Tais teorias tem como expoentes os autores Bobbit, Tyler e Dewey.

De acordo com Silva (2007), Bobbit foi o principal representante das teorias tradicionais e desempenhou um papel crucial com a publicação do seu livro *The Curriculum*, em 1918, no qual defende uma concepção de currículo baseada em uma lógica de eficiência, em que especialistas são responsáveis por identificar as habilidades a serem desenvolvidas pela escola e elaborar os instrumentos de avaliação dessas habilidades. O referido autor assevera que nessa abordagem, a escola opera semelhante a uma empresa comercial ou industrial, com a incumbência de assegurar que os objetivos educacionais estejam alinhados com as demandas profissionais da vida adulta. Alguns anos depois, em 1940, Ralph Tyler publica o livro *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. De acordo com Silva (2007) Tyler consolidou a teoria de Bobbitt ao propor que o desenvolvimento do currículo deve responder às seguintes questões:

[...] que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (Silva, 2007, p. 25).

Em uma abordagem mais progressista, porém ainda tradicional, encontra-se a teoria de Dewey, na qual a preocupação com a democracia é mais evidente do que com o funcionamento econômico (Silva, 2007), já que em sua abordagem, ele não demonstra tanta preocupação com a preparação para a vida ocupacional adulta. De acordo com

Westbrook (2010), Dewey enfatizava a importância da aprendizagem experiencial, da participação ativa dos alunos no processo educativo e da conexão entre escola e vida cotidiana, mas também reconhecia a necessidade de uma estrutura organizada na educação escolar; acreditava que a escola deveria fornecer um ambiente onde os/as alunos/as pudessem explorar seus interesses e experiências, mas também valorizava a importância do currículo em fornecer uma direção e orientação para essa exploração; enfatizava que o conhecimento deveria ser significativo e contextualizado para os/as alunos/as, mas reconhecia a necessidade de continuidade e acumulação de conhecimento. Ou seja, apesar de possuir alguns ideais progressistas, a abordagem de Dewey está mais alinhada com concepções tradicionais do currículo.

Diante do exposto sobre as teorias tradicionais do currículo, percebo que elas caminham no sentido totalmente contrário à perspectiva decolonial, uma vez que perpetuam uma visão homogênea e hierárquica do conhecimento, não se preocupam com a inclusão de epistemologias diversas, não reconhecem e não valorizam vozes subalternas e nem contextos culturais. Pelo contrário, centram-se na eficiência, na preparação para a vida profissional e tratam o conhecimento como algo universal, pronto e acabado, abordam a educação como um processo técnico e linear ignorando as dimensões econômicas, políticas e culturais que influenciam a construção curricular.

Nesse sentido, podemos dizer que as teorias tradicionais do currículo servem principalmente a interesses de manutenção de estruturas de poder e de reprodução social. Ao perpetuar uma visão homogênea e hierárquica do conhecimento, elas favorecem a manutenção do status quo pois, ao tratar o conhecimento como algo universal e pronto, elas reforçam os valores e saberes dominantes associados às elites culturais e econômicas, excluindo as epistemologias marginalizadas; o preparo para o mercado de trabalho pois enfatizam a eficiência e a formação técnica atendendo às demandas de uma sociedade industrial e capitalista; a reprodução das desigualdades sociais pois ignoram as dimensões culturais, políticas e econômicas que influenciam a construção do currículo; o controle e a padronização do ensino, alinhando-o a interesses políticos e econômicos que visam a conformidade e a estabilidade social. Dito de outra forma, as teorias tradicionais servem aos interesses de quem deseja preservar uma visão única de conhecimento, garantindo que as estruturas sociais e econômicas vigentes sejam mantidas e reproduzidas, sem abertura para a pluralidade de saberes e para a transformação social.

2.2.2 As teorias críticas

Cerca de duas décadas depois, durante os anos de 1960 a 1970, a sociedade começou a vivenciar um período de intensos movimentos sociais. Explica Malta (2013) que nesse contexto surgiram as *teorias críticas*, que buscaram questionar o conhecimento corporificado no currículo e mudar o foco nos conceitos puramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. Elas baseiam o seu plano teórico nas concepções marxistas e tem como expoentes autores da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer e Theodor Adorno, os quais compreendem que tanto a escola como a educação em si, são instrumentos de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais propriamente constituídas no seio da sociedade capitalista na medida que reforça e legitima a marginalização cultural escolar. De acordo com Mota (2013), neste período a Sociologia da Educação desempenhou um papel fundamental nas discussões sobre currículo, emergindo como o cerne das questões a serem abordadas, a partir da qual, passou-se a analisar, de forma aprofundada, os aspectos internos das escolas e suas relações com as desigualdades sociais existentes.

Em 1970, em seu livro *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*, Michel Young sustentou que o currículo escolar espelhava a distribuição de poder na sociedade em geral, resultando na existência de uma estratificação entre conhecimento e estratificação social dentro da escola, o que implicava no reconhecimento de que certos conhecimentos não eram acessíveis de forma igualitária a todas as camadas sociais, criando disparidades educacionais entre elas. Desse modo, a década de 70 foi um marco nos estudos curriculares, pois foi nessa época que começaram movimentos para questionar a neutralidade do currículo bem como relacioná-lo ao contexto social, cultural, ideológico e de poder, ou seja, o foco voltou-se para compreender como o currículo beneficia ou oprime grupos e classes sociais (Moreira; Silva, 2005).

Para Freire e Vieira (2019):

Esses movimentos trouxeram à tona a discussão sobre as diversas formas de opressão e colonização do outro, suscitando uma discussão sobre os marginalizados na sociedade, principalmente, sobre a pobreza e desigualdade social, incluindo, aqui, àquelas materializadas pelo currículo escolar em que predomina a língua, a cultura e os saberes das classes privilegiadas economicamente (Freire; Vieira, 2019, p. 6)

Assim, conforme explicam Freire e Vieira (2019), as teorias críticas do currículo emergem para questionar os conhecimentos previamente naturalizados no currículo, que vão além de meros conteúdos, objetivos, competências e metodologias, para abarcar a prática pedagógica relacionada à dinâmica da vida social e à luta de classes, estando intrinsecamente

ligadas à cultura. Dessa forma, com um cunho marxista, elas colocam a educação não como um investimento, mas como um direito social, defendendo a formação de cidadãos críticos capazes de atuar na sociedade de modo a transformá-la, tornando-a mais justa (Mota, 2013).

As teorias críticas, a meu ver, representam uma primeira tentativa de justiça social no âmbito educacional. Percebo que elas oferecem uma análise potente das dinâmicas de poder na educação, porém destaco que as teorias críticas do currículo falham em alguns aspectos. Noto que elas estão muito focadas em analisar a luta de classes e as desigualdades econômicas e acabam deixando de lado outras formas de opressão, como as relacionadas à sexualidade/gênero, à raça/etnia e à crença. Nesse sentido, acredito que essa abordagem de cunho marxista acaba sendo reducionista, uma vez que não leva em conta a interseccionalidade das diversas formas de desigualdade que permeiam o ambiente escolar. E, embora destaquem a reprodução das desigualdades sociais pela educação, oferecem poucas soluções práticas e concretas para transformar essa realidade. Ainda que configurem um esforço de mudança e de justiça, as teorias críticas estão longe da perspectiva decolonial, pois enfatizam a crítica teórica, ao passo que na decolonialidade a preocupação está muito mais voltada na transformação prática das estruturas educacionais, através da inclusão e valorização das epistemologias marginalizadas, promovendo a decolonização do currículo.

2.2.3 As teorias pós-críticas

Mais tarde, por volta de 1970 e 1980, surgem as teorias pós críticas, as quais são um movimento intelectual que não representam uma teoria unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos políticos, estéticos, epistemológicos, os quais propõem uma ideia de mudança de paradigmas, criticando os padrões rígidos da modernidade e propondo o rompimento com a lógica, positivista, tecnocrática e racionalista (Malta, 2013).

As teorias pós-críticas têm como fundamento o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana. Elas buscam elaborar uma concepção de currículo que se abre ao diálogo com as categorias de identidade, alteridade e diferença. Nesse contexto, o currículo assume um papel fundamental ao ressaltar a importância da formação humana integral, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de enxergar através da perspectiva social do outro e de compreender e respeitar as diferenças étnico-raciais, sexuais, religiosas e de gênero (Freire; Vieira, 2019).

Dessa forma, as teorias pós-críticas propõem um espaço de aprendizagem onde os estudantes possam explorar e valorizar suas próprias identidades e também compreender e

respeitar as singularidades dos/as demais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais tolerante, na qual as múltiplas vozes e perspectivas são consideradas. Nesse sentido, podemos afirmar que as teorias pós-críticas do currículo estão perfeitamente alinhadas à perspectiva decolonial porque representam uma tentativa de dar ouvidos aos grupos subalternizados por um sistema excludente e padronizador e priorizam uma concepção de ensino centrada na diferença e na diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, de crença, de orientação sexual.

Importante salientar que as teorias do currículo, em suas diversas abordagens, não se anulam nem se superam ao longo do tempo, mas coexistem de maneira simultânea no cenário educacional contemporâneo. Cada uma delas reflete visões de mundo, contextos sociais e objetivos educacionais específicos, e, por isso, continuam a influenciar diferentes práticas pedagógicas e políticas curriculares. Enquanto algumas escolas e sistemas de ensino podem adotar uma perspectiva mais tecnicista ou tradicional, outras podem se orientar por visões críticas e essa coexistência reflete a complexidade e a pluralidade das demandas educacionais e sociais, mostrando que não há uma única teoria dominante, mas um mosaico de abordagens que dialogam com realidades variadas e necessidades distintas.

2.3 O currículo como criação das teorias curriculares e seus efeitos discursivos

Independentemente do tipo de abordagem em que cada uma delas se assentam, as teorias curriculares carregam, conforme Silva (2007), uma descrição simbólica e linguística da realidade e não se limitam apenas a descobrir, descrever e explicar a realidade, mas estão intimamente ligadas à sua produção. Nesse sentido, ao descrever seu objeto, as teorias o inventam, portanto, o currículo é produto da criação das teorias, às quais estão envolvidas em um processo circular, ou seja, descrevem como descoberta algo que elas próprias criaram, e, por um artifício retórico, aquilo que elas criaram acaba parecendo uma descoberta. Assim, a realidade é concebida com base nos processos linguísticos de significação e relações de poder (Mata, 2013)

Nesse sentido, de acordo com Silva (2007), falar em teorias do currículo equivale a falar em discursos curriculares, pois as teorias do currículo são carregadas de asserções sobre a realidade e acabam tendo o poder de fazer com que a realidade se torne o que elas dizem que é ou deveria ser, ou seja, elas são capazes de direcionar a construção curricular e moldar a própria experiência educativa com base em uma questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo: *o que, como e porque deve ser ensinado?*

Importante lembrar que um currículo tem o poder de transformar as pessoas que vão vivenciá-lo e experienciá-lo. Assim, nas teorias do currículo, há também uma outra importante pergunta: *o que elas ou eles devem se tornar?* Silva (2007) diz que essa pergunta precede a pergunta “o que?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoas que elas consideram ideal e traz alguns questionamentos:

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (Silva, 2007, p. 15).

Nesse sentido, Moreira e Silva (2005) afirmam que o currículo é um artefato social e cultural moldado por fatores como valores culturais, políticos e econômicos, bem como por influências de grupos dominantes e estruturas de poder. Ele não é neutro, nem desinteressado, mas está enraizado em relações de poder e transmite visões sociais específicas e interessadas, ou seja, as escolhas feitas em relação ao que é incluído ou excluído do currículo refletem ideologias e prioridades específicas, as quais são fidedignas ao tipo de abordagem da teoria curricular que o concebeu.

Dessa forma, compreender que o currículo é produto das teorias curriculares implica reconhecer que ele possui efeitos discursivos que vão muito além do simples conteúdo ensinado. Entendo que, ao ser concebido por teorias curriculares, o currículo adquire características que vão além da seleção de componentes curriculares e temas a serem abordados, uma vez que cada teoria curricular traz consigo uma visão de mundo, valores e ideologias que são incorporados ao currículo e acabam por influenciar a forma como o conhecimento é apresentado, interpretado e internalizado pelas/os alunas/os.

Nesse sentido, o currículo se torna um espaço onde os discursos são produzidos e vão gerar efeitos tanto no âmbito individual, quanto no âmbito social, influenciando por exemplo na construção de identidades, na reprodução de ideologias dominantes, no silenciamento e no apagamento de temáticas insurgentes, na normatização e padronização de conhecimento como também na resistência e subversão abrindo caminho para que os discursos dominantes sejam contestados. Portanto, o entendimento acerca das teorias curriculares precede a compreensão dos efeitos discursivos do currículo, a partir da qual nos tornamos capazes de refletir, criticar, questionar e transformar as relações de poder presentes no contexto educacional.

2.4 Leis, resoluções e parâmetros preponderantes na organização da educação e dos currículos escolares em vigor

Após a redemocratização do país em 1985, tivemos algumas leis, resoluções e parâmetros publicados que foram importantes para estruturação da educação e organização dos currículos escolares, dentre os quais podemos mencionar: a Constituição Federal de 1988, a Lei 9.394 de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio em 1998, a BNCC em 2017 e o DCGO Ampliado em 2020.

Em 1988 foi promulgada a 5ª Constituição Brasileira que, a respeito da educação, trouxe muitos avanços, entre os quais: o acesso ao ensino público obrigatório e gratuito como direito público subjetivo; foi assegurado às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; a educação tornou-se um direito de todos e um dever do estado e da família, contando com a colaboração da sociedade; foi estabelecido a obrigatoriedade da fixação de conteúdos mínimos, em âmbito nacional, para o ensino fundamental, tendo em vista o respeito aos valores nacionais e regionais, entre outros.

Em seguida, a criação da 3ª LDB através da promulgação da Lei Federal 9.394 em 1996, instituiu uma política curricular expressa em seu artigo 26, que diz:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil, 1996, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deve estabelecer diretrizes para a educação básica, orientando os currículos e seus conteúdos mínimos para garantir uma formação básica comum. O Conselho Nacional de Educação (CNE), recriado pela lei nº 9.131/1995 (Brasil, 1995), é o órgão responsável por normatizar e supervisionar a educação nacional, e desde 1998 vem desenvolvendo Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todos os níveis, etapas e modalidades de educação no Brasil. Essas diretrizes apresentam uma proposta curricular de abrangência nacional com força de lei, permitindo, no entanto, uma parte diversificada para contemplar as especificidades regionais e locais. Em decorrência dessa estrutura, muitos gestores estaduais e municipais elaboram e distribuem, em suas redes escolares, parâmetros, guias, orientações e outros documentos que visam interpretar e detalhar as DCNs para cada nível e etapa da educação.

Palma Filho (2010) destaca que em 1997 o Ministério da Educação publicou um conjunto de textos que recebeu o nome de “Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs” para o ensino fundamental, composto por 10 volumes que distribuem os conteúdos da seguinte forma:

- 1) introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- 2) Língua Portuguesa;
- 3) Matemática;
- 4) Ciências Naturais;
- 5) História e Geografia;
- 6) Arte;
- 7) Educação Física;
- 8) Apresentação dos temas transversais e Ética;
- 9) Meio ambiente e saúde e
- 10) Pluralidade Cultural e orientação Sexual.

Esse mesmo autor, explica que no ano seguinte, em 1998 o MEC tornou público também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, em volume único. Nos referidos PCNs, as competências, as habilidades e os conteúdos de aprendizagem foram agrupados em três grandes áreas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”; “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias”.

Considerando o currículo como um campo permeado por disputas, os conhecimentos associados a ele acabam por refletir essas disputas nas quais os atores envolvidos empregam uma variedade de recursos ideológicos e materiais para alcançarem seus objetivos, tanto individuais quanto coletivos (Goodson, 1995), ou seja, as decisões sobre quais conhecimentos devem ser incluídos no currículo, como eles devem ser ensinados e avaliados, e quais valores e perspectivas devem ser privilegiados são resultado de relações de poder refletidas no contexto educacional. Assim, diversos atores, como formuladores de políticas educacionais, especialistas em educação, grupos de pressão, professores/as, estudantes e comunidades locais, têm diferentes visões e objetivos em relação ao currículo. Portanto, as diferentes perspectivas ideológicas, culturais e políticas presentes na sociedade influenciam o processo de configuração do currículo.

Não obstante, se observarmos a história da educação no Brasil, é possível perceber que o currículo escolar sempre foi pensado, organizado e continuamente moldado para atender aos interesses das classes dominantes, refletindo as necessidades e ideologias dos grupos que detêm o poder. Desde a colonização, em vários momentos da história, a influência da Igreja

Católica foi preponderante, a qual determinava o conteúdo e a estrutura da educação com foco na doutrinação religiosa e na formação moral alinhada aos preceitos cristãos. Com a chegada do século XX e a crescente industrialização, o mercado de trabalho passou a exercer uma influência significativa, promovendo uma educação técnica e profissionalizante voltada para a formação de mão-de-obra qualificada atendendo aos anseios do neoliberalismo. Assim, o currículo escolar brasileiro tem oscilado entre esses pólos de poder, ora reforçando valores religiosos e conservadores, ora ajustando-se às demandas econômicas e tecnológicas, sempre com o objetivo de perpetuar a hegemonia das elites e manter a estrutura social vigente.

Foi somente a partir de 1997, que começou a ser consolidado uma proposta de educação voltada para a cidadania como princípio norteador de aprendizagens. Essa proposta orientou, portanto, a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos/as alunos/as. A inclusão das questões sociais no currículo escolar se deu através de temas transversais discutidos e incorporados às áreas das Ciências Sociais e da Natureza, chegando mesmo, em algumas propostas, a constituir novas áreas, como é o caso dos temas Meio Ambiente e Saúde (Brasil, 2019). Os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos PCNs, em 1996, acompanhando a reestruturação do sistema de ensino e eram seis: trabalho e consumo; saúde; ética; orientação sexual; pluralidade cultural e meio ambiente.

Na leitura dos PCNs percebo que as temáticas *gênero, sexualidade, raça, crença e etnia* aparecem no texto da seguinte forma: *gênero, sexualidade* são discutidos dentro de “orientação sexual” e *raça, crença e etnia* são discutidos dentro de "pluralidade cultural", sendo abordados desde a 1ª série.

Nos PCNs, a presença da pluralidade cultural como tema transversal é explicada da seguinte forma:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural (Brasil, 1997, p. 27)

Ao passo que sobre “orientação sexual”, os PCNs explicam que:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões

relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. O trabalho de Orientação Sexual visa propiciar aos jovens a possibilidade do exercício de sua sexualidade de forma responsável e prazerosa. Seu desenvolvimento deve oferecer critérios para o discernimento de comportamentos ligados à sexualidade que demandam privacidade e intimidade, assim como reconhecimento das manifestações de sexualidade passíveis de serem expressas na escola. Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. A abordagem do corpo como matriz da sexualidade tem como objetivo propiciar aos alunos conhecimento e respeito ao próprio corpo e noções sobre os cuidados que necessitam dos serviços de saúde. A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis. O trabalho de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS possibilita oferecer informações científicas e atualizadas sobre as formas de prevenção das doenças. Deve também combater a discriminação que atinge portadores do HIV e doentes de AIDS de forma a contribuir para a adoção de condutas preventivas por parte dos jovens (Brasil, 1997, p. 28).

A inclusão dessas temáticas no currículo representou um avanço significativo no contexto educacional, como resposta às demandas por uma abordagem pedagógica inclusiva e sensível à diversidade social e cultural que caracteriza a sociedade brasileira. A presença dessas temáticas no currículo é uma forma de não apenas reconhecer a complexidade e a multiplicidade de identidades presentes na nossa sociedade, mas também uma forma de buscar proporcionar um espaço educativo que promova o respeito e a valorização das diferenças. É importante destacar que os PCNs não tinham força de lei, logo, possuíam um caráter meramente orientativo, ou seja, podiam ser adaptados às realidades de cada sistema de ensino. Ademais, não apresentavam conteúdos e objetivos detalhados por níveis, e efetivaram-se como um marco de referência e objetivos gerais que orientavam a organização do trabalho docente (Brasil, 2019). Vale lembrar também que apenas em 2015, atendendo ao que, de fato era estipulado no artigo 26 da LDB, é que iniciou-se a elaboração da BNCC - que constitui-se de fato como um documento normativo - e mais tarde, em 2018 do Documento Curricular para Goiás.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular - BNCC

De acordo com Borges (2020), os estudos para a elaboração da BNCC começaram em 2015, ainda no governo Dilma Rousseff. Três versões foram criadas antes da final. A primeira, em 2015, contou com a participação de 120 profissionais e especialistas, e ficou em consulta até março de 2016. A segunda versão, de março de 2016, foi discutida por 9.000

educadores em seminários realizados pela UNDIME e CONSED. Em 2016, com a mudança política resultante da queda do governo PT, o presidente interino Michel Temer assumiu com uma agenda neoliberal, influenciando o contexto das discussões sobre a BNCC. A terceira versão, debatida nesse cenário, foi revisada em 2017 e submetida ao Conselho Nacional de Educação, sendo completada com a inclusão do ensino médio e homologada em 2018.

Conforme texto introdutório da BNCC, ela é definida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é referência nacional obrigatória para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, além das propostas pedagógicas das instituições escolares. Integrando a política nacional da Educação Básica, a BNCC visa contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações em âmbito federal, estadual e municipal. Essas ações incluem a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada ao pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

A BNCC define aprendizagens essenciais com o objetivo de assegurar aos/às estudantes, ao longo da Educação Básica, o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida “como 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” (Brasil, 2018). Tais competências elucidam que a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013, p. 50). De acordo com Brasil (2019), as competências gerais da Educação Básica definidas na BNCC são 10:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

As referidas competências gerais estabelecidas na BNCC refletem uma perspectiva de formação integral que busca, supostamente, articular conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessários à construção de uma sociedade democrática, inclusiva e sustentável. Contudo, ao mesmo tempo em que se apresenta como uma proposta ampla e interdisciplinar, há tensionamentos que emergem da sua aplicação prática. Percebo que a centralidade em valores como autonomia, empatia e responsabilidade ética aponta para um sujeito idealizado, capaz de equilibrar desenvolvimento pessoal e comprometimento coletivo, o que, embora seja desejável, pode desconsiderar desigualdades estruturais que limitam o acesso a recursos e oportunidades educativas. Além disso, o discurso normativo das competências pode ocultar o caráter político e cultural do currículo, reforçando uma lógica tecnicista que prioriza

resultados mensuráveis em detrimento de processos formativos contextualizados e críticos. Não obstante, essa abordagem, ao se alinhar com tendências globais de padronização educacional, também suscita questionamentos sobre a capacidade de atender à diversidade cultural e social do Brasil, sobretudo em relação às populações historicamente marginalizadas. Portanto, a implementação das competências gerais exige reflexão sobre como elas podem efetivamente contribuir para uma formação emancipadora e equitativa, evitando o risco de reproduzir desigualdades e invisibilizar a pluralidade de experiências e saberes presentes no contexto educacional brasileiro.

2.6 O Documento Curricular de Goiás - DCGO Ampliado

O DCGO Ampliado é resultado de uma ação cultural coletiva em torno da implementação da BNCC no Estado de Goiás e envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com professores/as da Educação Básica e da Educação Superior, via (re)elaboração curricular. Em 2018, a assinatura do Termo de Intenção de Colaboração entre Consed/Seduc e Undime Goiás deu início aos trabalhos colaborativos para a elaboração do DCGO, realizados de fevereiro a novembro daquele ano. A Portaria n.º 0869, posteriormente revogada pela Portaria n.º 2610/2018, instituiu a Equipe de Currículo responsável pela implementação da BNCC na Educação Básica do estado (Goiás, 2020).

A Portaria n.º 2548/2018 instituiu a Comissão Estadual de Implementação da BNCC em Goiás, composta por profissionais da educação de diversas instituições. Com caráter consultivo, a comissão acompanhou as ações da Equipe de Currículo e promoveu a participação das escolas. Foram criados Grupos de Trabalho (GTs) com professores e pesquisadores para elaborar o DCGO, ampliando discussões com profissionais da Educação Básica e Superior. Além disso, 40 Comissões Regionais foram formadas para garantir a implementação da BNCC em todo o estado de forma democrática e representativa (Goiás, 2020).

As 40 Comissões Regionais foram estruturadas considerando o número de municípios em cada jurisdição, com membros da Seduc e das Secretarias Municipais de Educação, garantindo a colaboração entre os entes federados. Essas comissões atuaram como agentes catalisadores da implementação da BNCC, levando as orientações da Equipe de Currículo às suas respectivas instituições. A criação das comissões também considerou a grande extensão territorial de Goiás, com seus 246 municípios, incluindo vilarejos, povoados e distritos (Goiás, 2020).

A Equipe de Currículo de Goiás, em colaboração com profissionais da educação, elaborou o DCGO, alinhado à BNCC e respeitando as diversidades dos municípios goianos. O processo incluiu a criação da Equipe de Currículo, Comissão Estadual, Grupos de Trabalho e Comissões Regionais, além da inclusão de articuladores dos Conselhos de Educação. As ações foram orientadas pelo MEC através do Programa de Apoio à Implementação da BNCC e complementadas por estudos da BNCC, do Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás, de vários Documentos Curriculares de municípios goianos, de Documentos Curriculares de outros Estados, de Diretrizes Curriculares Nacionais, dentre outros, que proporcionaram à Equipe a formação necessária (Goiás, 2020).

A socialização da primeira versão do DCGO envolveu a participação de muitos profissionais da educação, com foco em respeitar as diversidades e regionalidades dos municípios goianos. A participação ativa dos/as docentes em sala de aula foi essencial, com o objetivo de construir o documento de forma democrática. Para promover a socialização, ocorreram reuniões formativas, webconferências, seminários regionais, consulta pública e um seminário estadual. A reunião formativa, realizada em Goiânia, teve como objetivo formar multiplicadores para organizar seminários regionais e orientar a participação na consulta pública, que ocorreu de 24 de agosto a 23 de setembro de 2018. Durante a consulta, os textos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foram disponibilizados para análise, permitindo às pessoas participantes sugerirem alterações ou incluir novos conteúdos, garantindo uma construção coletiva e participativa do documento (Goiás, 2020).

Após a análise das contribuições, uma nova versão do DCGO foi escrita e submetida ao Conselho Estadual de Educação - CEE em 19 de outubro de 2018 para avaliação e aprovação. O documento foi disponibilizado ao público digitalmente e discutido em duas audiências públicas: a primeira em 14 de novembro com profissionais da Secretaria Estadual de Educação - SEDUC e escolas particulares, e a segunda em 29 de novembro com secretarias municipais de educação e outras entidades. Após a inclusão de sugestões, o DCGO foi aprovado por unanimidade em 6 de dezembro de 2018 (Goiás, 2020).

Em 2019, o Regime de Colaboração Pleno foi pactuado entre Consed/SEDUC e Undime para dar continuidade à implementação do DCGO. Durante um encontro em maio, as equipes técnicas das redes estadual e municipais socializaram as ações em andamento para efetivar o DCGO nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Foi destacado que o DCGO atende às necessidades da Educação Infantil, com objetivos de aprendizagem organizados por faixas etárias, mas sem uma rigidez temporal. Algumas redes municipais também indicaram a inclusão de aspectos locais (Goiás, 2020).

Diante da necessidade de maior integração entre as redes de ensino estadual e municipais, a Coordenação Estadual do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC Goiás propôs que os desdobramentos do DCGO fossem elaborados de forma conjunta, visando políticas públicas integradas nas áreas de formação continuada, produção de materiais, acompanhamento de aprendizagem e avaliação. Para isso, foi organizada uma Equipe Ampliada de Currículo, composta por redatores do ProBNCC e outros profissionais, com o objetivo de desenvolver três principais desdobramentos:

1. Escrever habilidades por ano para os componentes curriculares de Arte e Educação Física, que no DCGO estavam organizados em blocos de anos.
2. Articular conteúdos aos objetos de conhecimento e habilidades.
3. Ordenar habilidades por ano, respeitando a progressão dos conhecimentos.

O II Encontro com a Equipe Ampliada de Currículo, realizado em junho, deu continuidade a esse processo e os trabalhos foram finalizados em setembro. Assim, o DCGO Ampliado se consolidou como um documento resultante de uma escrita coletiva (Goiás, 2020).

Importante ressaltar que existe uma diferença entre DCGO e DCGO Ampliado, a qual está no processo de detalhamento e desenvolvimento das habilidades e conteúdos curriculares. O DCGO foi elaborado com base na BNCC e adaptado às especificidades e diversidades dos municípios de Goiás, estabelecendo diretrizes gerais para o ensino, organizando as habilidades por etapas de ensino e compondo um currículo básico a ser seguido por todas as escolas no estado. No caso de algumas disciplinas, como Arte e Educação Física, as habilidades foram organizadas em blocos (Arte em três blocos de 3 anos e Educação Física em quatro blocos, sendo o primeiro para o 1º e 2º anos, o segundo para o 3º, 4º e 5º anos, o terceiro para o 6º e o 7º anos e o quarto para o 8º e 9º anos) e não detalhadas ano a ano.

Por sua vez, o DCGO Ampliado é uma versão mais detalhada do DCGO, elaborada posteriormente, como parte dos desdobramentos do currículo original, o qual inclui: habilidades por ano para os componentes curriculares que, no DCGO, estavam organizados em blocos (como Arte e Educação Física); conteúdos articulados aos objetos de conhecimento e habilidades; progressão das habilidades, de forma que haja uma continuidade e integração dos conhecimentos ao longo dos anos escolares. Assim, o DCGO Ampliado refina e amplia sua versão anterior, detalhando melhor as habilidades e conteúdos por ano e atendendo às necessidades de maior orientação para a prática pedagógica em disciplinas como Arte e Educação Física.

CAPÍTULO 3

MANIFESTAÇÕES E APAGAMENTOS CURRICULARES: OS TEMAS INSURGENTES NO CURRÍCULO FORMAL

Dedico este capítulo à discussão da BNCC e o DCGO Ampliado, refletindo inicialmente sobre a inserção de temas transversais no currículo formal a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, bem como o apagamento daqueles considerados insurgentes com a publicação da BNCC e o retorno de tais temáticas com a construção do DCGO Ampliado. Ao final faço uma reflexão sobre os referidos documentos normativos e sua relação com as colonialidades e com a política educacional de cunho neoliberal.

3.1 Manifestações e apagamentos de temas insurgentes na BNCC

A implementação da BNCC trouxe algumas mudanças em relação aos temas que atravessam os diversos componentes curriculares. A primeira delas é que eles receberam uma outra nomenclatura e passaram a ser chamados também de *contemporâneos*. A inclusão desse termo para complementar o *transversal*, segundo Brasil (2019):

evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica, por meio de uma abordagem que integra e agrega permanecendo na condição de não serem exclusivos de uma área do conhecimento, mas de serem abordados por todas elas de forma integrada e complementar (Brasil, 2019, p. 12).

A segunda mudança diz respeito a quantidade de temas, que nos PCNs eram apenas 6 e na BNCC passam a ser 15 Temas Contemporâneos Transversais: 1 - direitos da criança e do adolescente; 2 - educação para o trânsito; 3 - educação ambiental; 4 - educação alimentar e nutricional; 5 - processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; 6 - educação em direitos humanos; 7 - educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; 8 - saúde; 9 - vida familiar e social; 10 - educação para o consumo; 11 - educação financeira; 12 - educação fiscal; 13 - trabalho; 14 - ciência e tecnologia; 15 - diversidade cultural.

Na BNCC, os referidos temas são contemplados em habilidades dos componentes curriculares, ficando a cargo dos sistemas de ensino e suas respectivas instituições escolares, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018).

A terceira alteração diz respeito à importância desses temas. Enquanto nos PCNs eram recomendações, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), conforme as Resoluções CNE/CEB N° 7/2010 e N° 12/2012, esses temas foram estabelecidos como obrigatórios. Na

BNCC, eles passaram a ser considerados conteúdos essenciais para a Educação Básica, devido à sua contribuição para o desenvolvimento das habilidades associadas aos componentes curriculares. Outro aspecto crucial das DCNs foi a confirmação da transversalização como critério orientador das práticas pedagógicas sistematizadas (Brasil, 2019).

A quarta mudança complementa a terceira e refere-se à fundamentação legal dos temas atuais "que afetam a vida humana em escala local, regional e global" (Brasil, 2017, p.19). Considerando que os estudantes têm direito a uma formação que lhes permita interagir de forma ativa com a vida social e o mundo ao qual pertencem, a inclusão desses temas favorece a integração dos conteúdos científicos com os conteúdos sociais e políticos, ambos considerados essenciais. Entretanto, mantém-se a orientação de que os sistemas de ensino abordem esses temas de forma transversal, por meio de abordagens intra, inter e transdisciplinares (Brasil, 2019).

Importante destacar que, com a expansão dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) de 6 para 15 na BNCC, o tema "Pluralidade Cultural" passa a ser chamado "Diversidade cultural" e acrescenta-se "Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena", ao passo que o tema "Orientação Sexual" não só foi apagado, como foram suprimidos também os termos *gênero e sexualidade* das competências e dos conteúdos deste documento referente aos anos iniciais do ensino fundamental.

Entendo que o termo "apagamento" está associado à materialidade verbal do currículo e refere-se à ausência de determinados conteúdos, temas ou perspectivas em um currículo formal. Dito de outra forma, o apagamento está relacionado à seleção e organização dos conteúdos curriculares, onde certas vozes, culturas, conhecimentos ou experiências são deixados de fora, tornando-se invisíveis ou negligenciados no currículo formal. Nesse sentido, não podemos ignorar a força que a epistemologia colonial/ocidental ainda tem nos currículos, porque mesmo que as colonialidades tenham sido colocadas em xeque quando os PCNs trouxeram para o centro outras pessoas com suas epistemologias e suas formas de ser, estar e acreditar, a BNCC as colocaram de volta nas margens, demonstrando que os currículos, especialmente em países colonizados como o Brasil, "são espaços privilegiados de imposição da epistemologia ocidental, incluindo sua visão de mundo, de natureza e de ser humano (Pavan, 2024, p. 2).

Assim, dentre os temas abordados neste estudo – *gênero, sexualidade, raça, crença e etnia* –, apenas os três últimos estão presentes na BNCC. *Raça* e *etnia* são abordados nos

objetos de conhecimento/conteúdos e habilidades dos componentes curriculares de Arte, Geografia e História. Já o tema *crença* é contemplado exclusivamente na disciplina de Ensino Religioso.

O componente curricular Arte é o primeiro a trazer dois dos temas insurgentes (*raça* e *etnia*). O referido componente curricular organiza os objetos do conhecimento/conteúdos, bem como as habilidades de forma integrada, ou seja, todos são comuns do 1º ao 5º ano. Noto que somente uma habilidade abre margem para discussões sobre *raça* e *etnia* quando estabelece que os/as alunos/as devem conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, o que inclui as culturas indígenas, africanas e europeias, conforme ilustrado no quadro 7.

Quadro 7 - Raça e etnia em ARTE na BNCC

Componente curricular ARTE	
1º ao 5º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
Patrimônio cultural	(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

FONTE: Brasil, 2018

Em Geografia, há três habilidades que trazem discussões sobre *raça* e *etnia* e aparecem somente a partir do 4º ano, conforme ilustrado no quadro 8, quando falam sobre a presença de elementos de diferentes culturas nos lugares de vivências dos/as alunos/as, sobre a valorização do que é próprio de cada uma dessas culturas, as migrações e as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais.

Quadro 8 - Raça e etnia em GEOGRAFIA na BNCC

Componente curricular GEOGRAFIA	
4º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.

Processos migratórios no Brasil	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
5º ano	
Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

FONTE: Brasil, 2018

Em História há também a presença dos temas *raça* e *etnia* e começam a aparecer a partir do 3º ano. Nesta série escolar, há uma habilidade que instiga os/as alunos/as a estabelecerem comparações de pontos de vista sobre aspectos sociais e presença de diferentes grupos sociais e culturais, destacando as culturas africanas, indígenas e de migrantes. No 4º ano surgem habilidades que enfatizam as discussões sobre processos migratórios que contribuíram para a formação do Brasil. Por sua vez, no 5º ano é abordado sobre os povos indígenas originários e os povos africanos em relação às tradições orais e à valorização da memória como formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades. O quadro 9 ilustra a presença dos temas *raça* e *etnia* no componente curricular História.

Quadro 9 - Raça e etnia em HISTÓRIA na BNCC

Componente curricular HISTÓRIA	
3º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
4º ano	
Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
5º ano	
As tradições orais e a valorização da memória	(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.

FONTE: Brasil, 2018

O tema *crença*, como mencionado anteriormente, aparece apenas em Ensino Religioso que se caracteriza como um componente curricular muito rico, com habilidades que direcionam discussões que permeiam as religiões e as filosofias de vida quanto as suas manifestações, espaços que ocupam, símbolos sagrados, alimentos sagrados, tradições e instituições religiosas, respeito às celebrações, indumentárias, nomes das divindades, entre outros, conforme ilustrado no quadro 10.

Quadro 10 - Crença em ENSINO RELIGIOSO na BNCC

Componente curricular ENSINO RELIGIOSO	
1º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
Sentimentos, lembranças, memórias e saberes	(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.
2º ano	
Memórias e símbolos	(EF02ER04) Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.
Símbolos religiosos	(EF02ER05) Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.
Alimentos sagrados	(EF02ER06) Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas. (EF02ER07) Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.
3º ano	
Espaços e territórios religiosos	(EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos. (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
Práticas celebrativas	(EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas. (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades.
Indumentárias religiosas	(EF03ER05) Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF03ER06) Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas.
4º ano	
Ritos religiosos	(EF04ER01) Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário. (EF04ER02) Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas. (EF04ER03) Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).

	(EF04ER04) Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas.
Representações religiosas na arte	(EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.
Ideia(s) de divindade(s)	(EF04ER06) Identificar nomes, significados e representações de divindades nos contextos familiar e comunitário. (EF04ER07) Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.

FONTES: Brasil, 2018

Na BNCC, os demais componentes curriculares como Português, Matemática, Ciências e Educação Física não abordam, mesmo que indiretamente, nenhum tema insurgente em seus objetos do conhecimento/conteúdos ou habilidades. Em um documento de caráter obrigatório que tem 600 páginas, boa parte delas destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, percebo que apenas o tema *crença* é o que tem um pouco mais de espaço. Poucas são as habilidades dedicadas aos temas *raça* e *etnia* e nenhuma a *gênero* e *sexualidade*.

3.2 Manifestações de temas insurgentes no DCGO Ampliado

Todos os temas insurgentes que são foco deste estudo - *gênero*, *sexualidade*, *raça*, *crença* e *etnia* - se fazem presentes no DCGO Ampliado. O tema *gênero* é contemplado nos componentes curriculares Arte e História; *sexualidade* é abordada em Ciências da Natureza; *raça* e *etnia* são tratados em Arte, Geografia e História; e *crença* é explorada em Geografia e História.

Em um trecho do documento afirma-se que o DCGO Ampliado:

deu espaço também aos eixos temáticos e os temas sensíveis. Sendo esses temas da contemporaneidade de relevância social, intelectualmente complexo e politicamente importantes para o presente e o futuro. As questões sensíveis, mesmo que silenciadas ou caladas por movimentos oficiais e hegemônicos diversos, insistem em surgir no espaço escolar, pois são latentes na sociedade e perpassam os espaços e os sujeitos da escola. Os temas aqui denominados “sensíveis” podem ser também denominados por autores diversos como temas “difíceis”, “controversos”, “temáticas socialmente vivas” ou “conflitantes” (Goiás, 2020, p. 94-95).

Quando os/as estudantes acessam e debatem fontes e documentos históricos sobre eixos temáticos e temas sensíveis, eles não apenas contextualizam os conteúdos, mas também têm a oportunidade de adotar uma postura mais significativa e integradora. O acesso e a contextualização desses temas revelam as condições históricas, políticas e sociais que

possibilitaram a perpetuação de questões como racismo, violência e desigualdade até os dias atuais. Esse ensino e aprendizagem contextualizados possibilitam que os/as estudantes reflitam sobre suas próprias posturas diante dessas questões contemporâneas e contribuam para o desenvolvimento de competências críticas (Goiás, 2018).

Nesse sentido foi elaborado no DCGO Ampliado uma seção intitulada “Educação Goiana: temas contemporâneos e diversidades”, a qual é iniciada com os seguintes dizeres:

Com o intuito de atingir o maior quantitativo e diversidade de estudantes e de instituições que fazem parte da educação em Goiás, sejam elas públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas, o Documento Curricular para Goiás propõe uma prática inclusiva para legitimar o direito: “a educação com qualidade para todos e todas”, conforme garante o Art. 26º da Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948), o Art. 205º da Constituição Brasileira (1988) e o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) (Goiás, 2020, p. 419).

No DCGO Ampliado procurou-se abranger as particularidades, singularidades e especificidades da educação em Goiás, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental se preocupando com a pluralidade na educação goiana, a qual reside na compreensão de um conjunto de fatores interligados e interativos. O documento destaca que essa diversidade merece a atenção dos/as professores/as e das escolas em seus planejamentos e práticas pedagógicas, uma vez que essa heterogeneidade está contemplada no DCGO Ampliado através das habilidades dos componentes curriculares e é assegurada por políticas públicas e documentos oficiais relacionados à educação (Goiás, 2020). Assim, a referida seção discute algumas modalidades de educação e em seguida aborda alguns temas transversais - nesta parte do texto chamados de contemporâneos - como: Educação Ambiental; Educação no Trânsito; Educação Fiscal e Financeira; Educação Política e Eleitoral; Educação para Grupos Juvenis; Educação Alimentar e Nutricional; Educação em Comunidades de Migrantes Internacionais; Sexualidade e Cuidados com o Corpo.

Diferente da BNCC, onde apenas *raça* e *etnia* são listadas como temas transversais, excluindo *gênero* e *sexualidade* e trazendo *crença* de forma contextualizada em objetos do conhecimento/conteúdos e habilidades de Ensino Religioso, percebo que no DCGO Ampliado acontece o contrário. De todos os temas insurgentes, *sexualidade* é a única que aparece separadamente como um tema nomeado como contemporâneo (transversal) em uma parte do documento que se dedica a explicar contemporaneidades e diversidades. Porém, os demais temas insurgentes apesar de não serem listados e nomeados como temas contemporâneos, aparecem ao longo do texto, ora como objetos do conhecimento/conteúdos, ora como habilidades ou ainda como sugestão de projeto investigativo.

Acerca do tema *sexualidade* consta no DCGO Ampliado que:

ela pode ser abordada na Educação Infantil e Ensino Fundamental de maneira gradativa, cabendo ao professor mediar essa temática. Apesar de ter uma importante função preventiva, a educação sexual não devia cumprir um papel meramente informativo, mas sim com foco no desenvolvimento do indivíduo no respeito por si próprio, e, conseqüentemente pelo outro (Goiás, 2020, p. 424).

Assim, percebe-se a presença da referida temática no componente curricular Ciências da Natureza. No DCGO Ampliado, a sexualidade é entendida como uma dimensão integral do ser humano, abrangendo aspectos biológicos, emocionais, afetivos, culturais e sociais, e constitutiva da identidade e das relações interpessoais. O documento destaca a necessidade de abordá-la de forma crítica e ética no contexto educacional, promovendo o respeito à diversidade, à equidade de gênero e aos direitos humanos, bem como combatendo preconceitos e discriminações. É possível perceber no documento que a concepção de *sexualidade* nos anos iniciais do ensino fundamental é uma construção gradual, que evolui de temas de autocuidado e proteção no 1º ano, passando pelo entendimento das mudanças corporais no 3º ano, até discussões mais biológicas e relacionadas à puberdade no 5º ano. Nesse sentido, percebo que as abordagens respeitam o nível de maturidade das crianças, enfatizando o conhecimento do corpo, o respeito aos outros e a prevenção de abusos, integrando sexualidade ao desenvolvimento físico e emocional. O quadro 11 ilustra o tema *sexualidade* no componente curricular Ciências da Natureza.

Quadro 11 - *Sexualidade* em CIÊNCIAS DA NATUREZA no DCGO Ampliado

Componente curricular CIÊNCIAS DA NATUREZA	
1º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
Atitudes de autocuidado	(GO-EF01CI09) Identificar e adotar atitudes de autocuidado para preservação da integridade física e emocional, com atenção ao combate ao abuso sexual infantil.
3º ano	
Características e desenvolvimento dos animais: Morfologia e hábitos dos animais	(EF03CI05-A) Identificar as diferentes fases da vida do ser humano, analisando as mudanças ocorridas em seu corpo desde o nascimento. (EF03CI05-C) Descrever e comunicar às alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios, terrestres ou aquáticos, destacando o ser humano.
5º ano	
Alterações morfofisiológicas decorrentes da puberdade	(EF05CI14-A) Identificar e discutir as principais mudanças que ocorrem no organismo durante a puberdade, associando à ação dos hormônios

	sexuais.
Sistema genital	(EF05CI14-B) Identificar as partes integrantes do sistema genital, explicando os processos que possibilitam a reprodução humana.

FONTE: Goiás, 2020.

No componente curricular Arte, os temas *gênero, raça e etnia* são mencionados do 1º ao 5º ano em habilidades que falam sobre o reconhecimento da diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural levando os/as alunos/as a refletirem sobre si e sobre as outras pessoas, valorizando as diferentes identidades, como ilustrado no quadro 12:

Quadro 12 - Gênero, raça e etnia em ARTE no DCGO Ampliado

Componente curricular ARTE	
1º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
Matrizes Estéticas e Culturais: Diversidade de gênero, racial, étnica, política, social	(GO-EF01AR19-C) Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica, política, social, a partir das experiências teatrais, bem como fazer registros verbais e/ou não verbais: oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual, entre outras formas.
2º ano	
Matrizes Estéticas e Culturais: Diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural	(GO-EF02AR19-C) Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural, refletindo sobre si mesmo e sobre o outro, a partir das experiências teatrais, e fazer registros verbais e/ou não verbais: oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual.
3º ano	
Matrizes Estéticas e Culturais: Diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural	(GO-EF03AR44) Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural, refletindo e dialogando sobre si mesmo e sobre o outro, a partir das experiências teatrais, assim como fazer registros verbais e/ou não verbais por meio de oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual.
4º ano	
Matrizes Estéticas e Culturais: Diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural	(GO-EF04AR38-A) Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural, refletindo e dialogando sobre si mesmo e sobre o outro, a partir das experiências teatrais, e fazer sínteses e registros verbais e/ou não verbais, por meio de oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual.
5º ano	
Matrizes Estéticas e Culturais: Diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural	(GO-EF05AR38-A) Reconhecer a diversidade de gênero, racial, étnica, política, social e cultural, refletindo e dialogando sobre si mesmo e sobre o outro, a partir das experiências teatrais, e fazer sínteses e registros verbais e/ou não verbais, por meio de oralidade, escrita, desenho, expressão corporal, audiovisual, valorizando as diferentes identidades.

FONTE: Goiás, 2020.

No componente curricular História, as temáticas *raça e etnia* também são mencionadas do 1º ao 5º ano, em habilidades que tratam sobre diversidade étnica, social e cultural; reconhecimento do modo de vida dos indígenas, afrodescendentes, ciganos, comunidades tradicionais, migrantes e imigrantes; as descendências das pessoas e os confrontos culturais e étnicos; as relações desiguais de poder e cultura estabelecidas após a invasão da América; a importância do respeito e a valorização das diferenças com a perspectiva de desconstruir e eliminar estereótipos e preconceitos e percepção de conflitos, lutas e resistências dos povos indígenas e negros africanos escravizados, no Brasil e em Goiás.

Destaco que este componente curricular traz para o 5º ano discussões sobre *gênero* quando estabelece que os/as alunos/as devem conhecer e refletir sobre os papéis sociais das mulheres africanas e indígenas na formação social e identitária do povo brasileiro e também traz o tema *crença* quando estabelece que a diversidade religiosa deve ser compreendida como princípio ético e que as crenças devem ser respeitadas e valorizadas pois constituem liberdade de expressão entre os povos e as culturas. O quadro 13 demonstra os temas *raça, etnia, gênero e crença* no componente curricular História.

Quadro 13 - Raça, etnia, gênero e crença em HISTÓRIA no DCGO Ampliado

Componente curricular HISTÓRIA	
1º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
A escola e a diversidade do grupo social envolvido: Diversidade étnica e cultural	(GO-EF01HI04-A) Conhecer e refletir sobre a diversidade étnica, social e cultural de sua origem e de outras crianças, valorizando a importância da convivência entre os diferentes, respeitando as pessoas como elas são, independentes de sua etnia, raça, cor ou religião.
2º ano	
A noção do “Eu” e do “Outro”: comunidade, convivências e interações entre pessoas: Diversidade social e cultural	(GO-EF02HI03-B) Reconhecer o modo de vida de diferentes grupos sociais como: indígenas, afrodescendentes, ciganos, comunidades tradicionais, migrantes e imigrantes.
3º ano	
O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive: Diversidade étnico-cultural na história das cidades e os municípios	(GO-EF03HI03-A) Reconhecer a descendência das pessoas que pertencem a sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes. Contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos momentos históricos regionais e nacionais.
4º ano	
Agrupamentos humanos e diversidade étnica-racial	(GO-EF04HI02-A) Refletir sobre o encontro entre dois mundos: Europa, América/Brasil, identificando as relações desiguais de

Choque de culturas: conflitos e relação de poder	poder e cultura estabelecidas a partir desse momento. (GO-EF04HI02-B) Perceber os conflitos, lutas e resistências dos povos indígenas com a chegada dos brancos portugueses e negros africanos escravizados, no Brasil e em Goiás, bem como, por seus descendentes no passado e no presente.
Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(GO-EF04HI10-A) Refletir sobre a presença de povos/etnias indígenas no território brasileiro, a chegada de europeus, via expansão marítima e a diáspora forçada de africanos para a constituição da sociedade brasileira, comparando semelhanças e diferenças no passado e no presente.
5º ano	
Respeito, princípio, ética e sua relação com a pluralidade étnica, cultural e religiosa, do povo brasileiro	(GO-EF05HI02-A) Conhecer e refletir sobre os primeiros contatos entre as culturas indígenas, europeias e africanas, no contexto da colonização e na formação do povo brasileiro, analisando suas divergências e convergências em relação à história, cultura, religião, arte e educação. (GO-EF05HI02-B) Reconhecer e valorizar a diversidade e a pluralidade cultural, étnico-racial brasileira, demonstrando a importância do respeito e a valorização das diferenças, na perspectiva de desconstruir e eliminar estereótipos e preconceitos.
Cultura imaterial e pluralidade cultural e étnica	(GO-EF05HI03-A) Identificar as principais influências culturais do povo brasileiro em relação ao conhecimento científico e popular, na perspectiva de compreender a contribuição de cada povo, indígena, europeu e africano, na constituição da nossa sociedade.
Importância das mulheres na constituição da sociedade brasileira	(GO-EF05HI03-B) Conhecer e refletir sobre os diferentes papéis sociais das mulheres africanas e indígenas, na formação social e identitária do povo brasileiro.
Diversidade religiosa, respeito e liberdade de expressão	(GO-EF05HI03-C) Compreender a diversidade religiosa como princípio ético, respeitando e valorizando a liberdade de expressão entre os povos e as culturas.

FONTE: Goiás, 2020.

No componente curricular Geografia, aparecem os temas *raça, etnia e crença* a partir do 3º ano quando fala sobre a contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. No 4º ano é abordado sobre diversidade étnico-cultural de forma a levar os/as alunos/as a identificarem elementos das culturas indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas reconhecendo e valorizando o que é próprio de cada uma delas, além de aprenderem a identificar e descrever territórios étnico-culturais. Por fim, o 5º ano é contemplado com habilidades que falam sobre conhecer e respeitar as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais brasileiras, identificando as desigualdades sociais entre elas. O quadro 14 detalha os objetos do conhecimento e as habilidades relacionados aos temas *raça, etnia e crença* no componente curricular Geografia.

Quadro 14 - Os temas *raça, etnia e crença* em GEOGRAFIA no DCGO Ampliado

Componente curricular GEOGRAFIA
--

3º ano	
Objeto do conhecimento/conteúdo	Habilidade
Aspectos culturais, sociais e econômicos da comunidade	(EF03GE02-B) Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens, desenvolvendo respeito por essas diferenças.
Povos e comunidades tradicionais	(EF03GE03-A) Reconhecer os diferentes povos e comunidades tradicionais: indígenas, quilombolas, cerradeiros, ribeirinhos e migrantes, seus modos de vida em lugares distintos, com ênfase no território goiano.
Festas tradicionais, culturais e religiosas de Goiás	(EF03GE03-B) Conhecer as festas tradicionais, culturais e religiosas do estado de Goiás.
4º ano	
Diversidade étnico-cultural	(EF04GE01-B) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas: indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, européias e asiáticas.
Cultura e identidade	(EF04GE01-C) Reconhecer e valorizar o que é próprio de cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, goiana, regional e brasileira.
Territórios étnico-culturais: Diversidade étnico-cultural brasileira Territórios étnico-culturais Territórios indígenas e quilombolas	(EF04GE06-A) Identificar e descrever territórios étnico-culturais, tais como as terras indígenas, as comunidades remanescentes de quilombos, dos ribeirinhos, os assentamentos e dos ciganos, em Goiás e no Brasil. (EF04GE06-B) Reconhecer a legitimidade da demarcação dos territórios indígenas e quilombolas.
5º ano	
Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais: Diferenças étnico-raciais e culturais brasileiras Desigualdades sociais em Goiás	(EF05GE02-A) Conhecer e respeitar as diferenças étnico-raciais e étnico-culturais brasileiras: indígena, africana, europeia e asiática. (EF05GE02-B) Identificar as desigualdades sociais entre grupos de diferentes territórios, com ênfase em Goiás.

FONTE: Goiás, 2020.

Importante destacar que o DCGO Ampliado apesar de abordar o tema *crença* dentro de variados componentes curriculares, o Ensino Religioso não faz parte do documento enquanto componente curricular. No DCGO Ampliado há a seguinte nota de rodapé: “O Ensino Religioso, que na BNCC vem como área de conhecimento, não está em discussão na construção curricular, pois o Ministério da Educação ainda definirá como deverá ser incluído nos currículos dos estados” (Goiás, 2020, p. 53).

3.3 Algumas considerações sobre temas insurgentes no currículo formal

A mera inserção de temas insurgentes nos PCNs não tinha como garantir sua efetiva implementação nas escolas, uma vez que não possuíam caráter normativo, porém começaram a influenciar o surgimento de ações e projetos como o projeto *Escola sem Homofobia*, que de acordo com Soares (2015, online), foi criado em 2004 pelo governo do Presidente Lula com o propósito de combater a violência e a discriminação contra a comunidade LGBTQIAPN+ levando a discussão sobre gênero e sexualidade para as salas de aula. No entanto, em 2011, o governo de Dilma Rousseff suspendeu o projeto após a “bancada evangélica” realizar duras críticas ao programa e argumentarem que o chamado "kit gay" (como pejorativamente era denominado) estimularia o homossexualismo e a promiscuidade.

Importante lembrar que no mesmo ano em que foi criado o *Programa Brasil sem Homofobia*, foi criado também o *Programa Escola sem Partido*. Este último começou a ganhar notoriedade e a influenciar as políticas educacionais, resultando na exclusão de qualquer referência a *gênero e sexualidade* no texto do PNE em 2014. No ano seguinte, esses termos foram retirados também de muitos Planos de Educação no país e, em 2017, da BNCC para a primeira fase do ensino fundamental.

Assim, percebo que tal fato está relacionado a uma série de fatores sociopolíticos e culturais. Discutir gênero e sexualidade desafia normas e valores tradicionais que estão enraizados em muitas culturas e religiões da nossa sociedade. Essas discussões não só questionam estruturas de poder patriarcais e heteronormativas como também contribuem para uma compreensão das identidades de gênero e das orientações sexuais. Assim, não se pode discutir orientação sexual, quando a sociedade tende a favorecer a heterossexualidade em detrimento de outras orientações sexuais (Grosfoguel, 2010), da mesma forma não é interessante discutir gênero se está posto o binômio homem/mulher.

Nesse sentido, acredito que ao tratarmos da temática de gênero, seja importante também lembrarmos que existe uma estrutura sexista binária ocidental que promove hierarquia sobre os sexos. Sob essa perspectiva, Pessoa (2019) explica que um dos sexos é sistematicamente valorizado em detrimento do outro, com predominância do masculino sobre o feminino e o patriarcado europeu em detrimento de outros tipos de relação entre os sexos.

De acordo com Alves e Corrêa (2009), houve um declínio das estruturas patriarcais de ordenamento das relações tanto no âmbito privado quanto no público no Brasil, já que hoje as trajetórias das mulheres assemelham-se às dos homens no que diz respeito ao acesso à educação, às opções profissionais e às escolhas conjugais. Porém, ainda assim, “temos ainda problemas sérios como a violência contra a mulher, a cultura do estupro, a desigualdade

salarial entre homens e mulheres, o acesso das mulheres ao poder e os assassinatos de travestis e transgêneros” (Pessoa, 2019, p. 48), o que para Lemes e Frank (2020) é um problema estrutural, que transforma a diferença em desigualdade entre homens e mulheres e se manifesta de várias formas, principalmente cultural e discursivamente.

É relevante destacar que a inclusão dessas temáticas nos currículos escolares é percebida por alguns grupos conservadores e religiosos, especialmente por pessoas associadas ao movimento Escola sem Partido, como uma ameaça aos seus valores e crenças. Esses grupos têm promovido uma agenda que se opõe à inserção de assuntos que eles rotulam como "ideologia de gênero" nos programas educacionais. Logo tais grupos não percebem os benefícios desse tipo de discussão nas escolas, dos quais destaco: compreensão e respeito à diversidade; prevenção de abusos e violência sexual, uma vez que se ensinadas sobre seus corpos, consentimentos e limites, as crianças podem proteger-se de situações de risco e reconhecer comportamentos inadequados; construir relacionamentos baseados no respeito mútuo, na comunicação e na compreensão.

Nesse sentido, acredito que a exclusão dessas temáticas na BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental representou um retrocesso e pode trazer algumas consequências negativas como: os/as alunos/as podem desenvolver preconceitos e intolerância, dificultando a formação de um ambiente escolar inclusivo; além disso, eles/elas podem ficar desinformados em relação a higiene, puberdade, e aspectos básicos da saúde sexual, bem como se sentirem confusos ou ansiosos em relação às mudanças corporais e emocionais que experimentam.

No que tange as discussões acerca de *raça* e *etnia* são temas que, apesar de estarem nos PCNs, só foram reconhecidos de fato como imprescindíveis e urgentes nos currículos escolares, tendo se tornado objeto de lei em 2003 (Lei 10.639) e posteriormente reformulada, em 2008 (Lei nº 11.645), depois de muita luta dos movimentos negros e indígenas que reivindicavam visibilidade das suas questões históricas e sociais. Acredito que as temáticas *raça* e *etnia* são consideradas insurgentes porque desafiam diretamente as estruturas de poder e os sistemas de privilégio que historicamente enaltecem o branco europeu e marginalizam demais grupos raciais e étnicos. Assim, ao abordar questões como o racismo, a discriminação e a desigualdade racial, o currículo confronta as narrativas dominantes e levam alunos/as a refletirem criticamente sobre as práticas sociais e institucionais que perpetuam injustiça.

No entanto, essas temáticas, a meu ver, não são excluídas do currículo formal porque as lutas dos movimentos negros e dos povos indígenas são de longa data e possuem um histórico de organização e mobilização política consolidado. Além disso, essas comunidades articulam muito bem as suas demandas e acabam conquistando aliados importantes tanto na

sociedade civil quanto nas esferas governamentais, culminando em leis que garantem a inclusão dos referidos temas nos currículos escolares. Como objeto de leis, para serem excluídos, seria necessário um amplo debate legislativo.

Em relação à *crença*, podemos afirmar que este é outro tema insurgente, pois abre espaço para questionamentos a um elemento estabelecido como ideal na sociedade, o Cristianismo. Porém, a sociedade brasileira é plural, aqui coexistem uma variedade de crenças e sistemas de valores. Nesse sentido, a introdução de conteúdos relacionados à crença pode suscitar debates sobre pluralidade religiosa, liberdade de expressão e laicidade do Estado, ou seja, não é possível - pelo menos nos documentos formais - privilegiar o Cristianismo em detrimento de outras crenças. Acredito que a presença do tema *crença* no currículo formal reflete um reconhecimento forçado da importância da diversidade religiosa, uma vez que se houvesse uma tentativa de silenciar outras crenças no currículo educacional, isso implicaria também na exclusão do cristianismo, que apesar de ser a crença predominante no país, seria igualmente afetada.

Ainda assim, acredito ser importante observar que, embora a temática *crença* não tenha sido suprimida da BNCC, ela está presente apenas no componente curricular de Ensino Religioso, o qual é ofertado obrigatoriamente pelas instituições escolares, porém a matrícula nesse componente é facultativa revelando uma aparente contradição. Em um país majoritariamente cristão, instituir o Ensino Religioso como componente curricular obrigatório no qual há a possibilidade de abordagem de crenças diversas pode não ser considerado interessante, pois possibilita que o Cristianismo tenha seu espaço disputado por outras crenças e filosofias de vida. Dessa forma, podemos questionar a eficácia da inclusão das crenças no currículo, considerando que os/as alunos/as podem não acessar esses conteúdos no ensino religioso. No que depender da BNCC, o acesso amplificado e contextualizado às diversas crenças está restrito a este componente curricular. Por sua vez, no DCGO Ampliado, o contato dos/as alunos/as com esses conteúdos fica restrito ao momento em que aparecem em outros componentes curriculares, como História, o que pode limitar o impacto dessa abordagem na formação de uma compreensão mais ampla e respeitosa da diversidade religiosa.

3.4 A BNCC e o DCGO Ampliado: frutos de uma política educacional neoliberal e neocolonial

Segundo Diógenes e Silva (2020), desde a década de 1980, as políticas educacionais brasileiras têm se alinhado aos princípios neoliberais. Nesse sentido, ao tratar da BNCC, observo que ela se configura como uma política normativa de caráter neoliberal para a

Educação Básica no Brasil uma vez que impõe diretrizes e padrões uniformes para a Educação Básica em todo o país, o que reflete uma tendência de controle e padronização típica de políticas neoliberais. É importante ressaltar que a construção da BNCC foi marcada pela influência de interesses de organismos internacionais, como o Banco Mundial - BM, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a Fundação Lemann, que historicamente promovem agendas neoliberais em países em desenvolvimento (Rodrigues e Rodrigues, 2024). Essas instituições defendem a adoção de políticas educacionais que priorizem a formação de capital humano para o desenvolvimento econômico.

Como mencionado anteriormente, a BNCC estabelece competências e habilidades que todos/as os/as estudantes devem desenvolver e muitas delas são essenciais para a preparação e integração futura dos/as estudantes ao mercado de trabalho transformado pelas novas tecnologias e processos produtivos (Freitas, 2018), reforçando sua conexão com o neoliberalismo⁴, o que se revela na maneira como os conteúdos são estruturados e apresentados. Além disso, ela dá ênfase às disciplinas tradicionais e mesmo que listando 15 temas contemporâneos transversais, fragmenta o conhecimento em áreas específicas, consolidando um modelo de educação que privilegia o pensamento linear em detrimento de abordagens interdisciplinares e transversais.

Dito de outra forma, o texto da BNCC materializa uma pedagogia das competências, o que de acordo com Zanotto e Sandri (2018) significa a reafirmação de um modelo de gestão inspirado na lógica empresarial, onde a responsabilização individual é enfatizada no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Assim, a proposta de competências, alinhada às demandas empresariais, promove a padronização curricular e reforça um controle mais rigoroso sobre o trabalho docente, evidenciando a BNCC como uma expressão de “um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo” (Dourado e Siqueira, 2019, p. 295), as quais tendem a preparar os/as estudantes para o mercado de trabalho globalizado, seguindo uma lógica capitalista e neoliberal, priorizando a formação de indivíduos prontos para atender às demandas do capital. Não obstante, a BNCC pode ser vista como uma extensão do projeto colonial de exploração e dominação econômica, pois materializa uma educação transformada

⁴ De acordo com dicionário Oxford Languages (2024), neoliberalismo é doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, na primeira metade do século XX, voltada para a adaptação dos princípios do liberalismo clássico às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado

em instrumento para maximizar o capital humano, com foco em resultados mensuráveis e objetivos econômicos.

Destaco que a BNCC, por ter um viés formativo e preparatório voltado para integração das pessoas ao mercado, acaba marginalizando a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de compreender, debater e defender questões sociais, raciais, de gênero, de sexualidade, de crenças e étnicas. Assim, percebo uma aproximação entre a política educacional neoliberal e as colonialidades presentes no currículo escolar, uma vez que o neoliberalismo, com seu foco em eficiência, produtividade e adaptação ao mercado, promove uma visão instrumental da educação, centrada no desenvolvimento de competências técnicas e econômicas que atendam às demandas do capital global e, com esse enfoque acaba reforçando uma lógica de poder e saber que desvaloriza conhecimentos locais, culturas indígenas, afrodescendentes e outras formas de saberes não-hegemônicos, sustentando, assim, as colonialidades no currículo. Essas colonialidades se manifestam na manutenção de um currículo eurocêntrico, que silencia vozes e perspectivas não ocidentais, negando a pluralidade de identidades e experiências sociais, raciais e culturais. Dessa forma, a política educacional neoliberal, ao privilegiar a preparação para o mercado de trabalho e excluir uma educação crítica, fortalece as desigualdades e perpetua as hierarquias de poder que têm raízes no colonialismo.

Nesse sentido, entendo a BNCC como um documento carregado de hipocrisia e contradições diante da carência proposital de habilidades/conteúdos que abram espaço para discussões que tirem das margens tudo que as colonialidades subalternizam. É hipócrita e contraditória porque na descrição de suas várias competências, se propõe a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos, colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, valorizar as diversas expressões artísticas e culturais, tanto locais quanto globais, além de estimular a prática da empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, promovendo o respeito mútuo, os direitos humanos e a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, incluindo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem qualquer forma de preconceito, mas exclui, negligencia e coloca de forma pontual conteúdos/conhecimentos que viabilizariam o que - falsamente - se propôs.

Por conseguinte, concordo com Sússekind (2019, p. 92) quando afirma que “[...] a BNCC é arrogante, indolente e malévola, e, com suas ignorâncias, produz injustiças, invisibilidades e inexistências, coisificando os conhecimentos [...]”. Essa mesma autora chama a atenção para esse modo displicente e preguiçoso de pensar e praticar as políticas de conhecimento e as políticas curriculares, o qual se alinha “[...] a um modo de conhecimento

monocultor que tem preguiça de reconhecer outros modos e outras experiências de conhecimento [...]” e “[...] dominado pela preguiça de reconhecer o “outro”, o conhecimento que se configurou como ocidental, eurocêntrico, capitalista, colonial, branco e heteropatriarcal e se tornou hegemônico [...]”, “[...] se reconhece único, melhor, total e, até mesmo, neutro. Torna-se não só hegemônico, mas único” Sússekind (2019, p. 93).

Partindo para o contexto regional, após a elaboração e implementação da BNCC foi construído o Documento Curricular para Goiás. Ressalto que, como o referido documento é fundamentado na BNCC, não há como o DCGO Ampliado ser muito diferente em relação a sua estrutura, a seus objetivos e às competências e habilidades que determina. De acordo com a DCGO Ampliado (2020):

A exemplo da BNCC, o DCGO também é regido pelas dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica, bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais se articulam aos direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil e são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; assim como dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento e das habilidades (Goiás, 2020, p. 42)

Nesse contexto, saliento que muitas das comissões envolvidas na elaboração da BNCC em Goiás também foram responsáveis pela criação do DCGO Ampliado, incluindo a equipe que desenvolveu o Guia de Implementação da BNCC. Tal fato explica tanta similaridade entre ambos os documentos. Esse guia tem servido como referência nacional para gestores municipais e estaduais no processo de implementação da BNCC desde 2017, funcionando como um modelo a ser seguido (Silva, 2022). Ressalto que o DCGO Ampliado apesar de ser basicamente uma cópia da BNCC, oferece maior detalhamento, trazendo especificidades regionais, sugestões pedagógicas e contextualizações. Além disso, o texto do DCGO Ampliado expressa que houve uma preocupação em:

destacar as abordagens dos povos indígenas, ciganos, descendentes africanos, comunidades de descendentes imigrantes de várias partes do mundo que se encontram radicados no estado de Goiás. A busca não foi apenas em apresentá-los, mas intencionou-se trazer à tona as suas contribuições políticas, culturais, científicas e sociais na formação da sociedade brasileira, bem como na construção da goianidade, para que o estudante compreenda a inter-relação e a interdependência dos fatos micro e macro na construção da teia do saber histórico (Goiás, 2020, p. 93).

E ao abordar as contribuições de comunidades diversas, o DCGO Ampliado apresenta no componente curricular Arte “pontos comuns e caros à educação na contemporaneidade” e incentiva que professores/as e estudantes:

interajam com as práticas artísticas/culturais relacionadas ao universo feminino, homossexual, afro-brasileiro, indígena, da cultura infanto-juvenil e dos sujeitos com necessidades especiais do território goiano, por exemplo, com o objetivo de ampliar as aprendizagens para além do universo masculino e europeu, que historicamente dominou os currículos da Educação Básica (Goiás, 2020, p. 93).

Ainda assim, ao estudar o DCGO Ampliado, percebo que ele também expressa, em certa medida, as influências de uma política educacional neoliberal e, mesmo buscando adaptar-se à realidade local, ainda mantém estruturas e práticas que remetem a uma visão hegemônica do conhecimento, como a segmentação do conhecimento em disciplinas e a hierarquização de temas e conteúdos. Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo formal se mostra como uma instituição histórica de poder, que carrega tradições coloniais que dificilmente podem ser completamente subvertidas dentro de um documento oficial, especialmente em um sistema educativo que, em sua essência, foi moldado por essas mesmas práticas. Embora o DCGO Ampliado constitua um documento mais inclusivo do que a BNCC, em termos de participação podemos questionar: Qual foi a contribuição de representantes de comunidades indígenas, ciganas e quilombolas? Quantas pessoas com necessidades especiais estiveram envolvidas em sua elaboração? Quantas mulheres e pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ participaram da construção do documento? Seria o DCGO Ampliado, um documento que reconhece vozes femininas, especialmente de mulheres negras e indígenas, como agentes de conhecimento e de transformação social? Essas informações não foram tornadas públicas. Destarte, compreendo que sua abordagem às cosmovisões diversas ainda é limitada, refletindo mais uma tentativa de inclusão simbólica do que uma verdadeira transformação do olhar sobre o conhecimento.

Nesse sentido, apesar de o DCGO Ampliado apresentar uma preocupação maior com a diversidade do que a BNCC, ele ainda não se configura como um documento verdadeiramente transformador. A segmentação do conhecimento em disciplinas e a rigidez na definição de quais temas devem ser tratados em cada área curricular limitam a flexibilidade necessária para a criação de um espaço verdadeiramente crítico e decolonial. Por fim, saliento que embora o DCGO Ampliado seja mais inclusivo e possibilite, em certa medida, um trabalho crítico em sala de aula, ele não escapa às limitações impostas por uma estrutura curricular que segue o modelo neoliberal e neocolonial.

CAPÍTULO 4

SILENCIAMENTOS CURRICULARES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: ENTRE O CURRÍCULO FORMAL E AS INFLUÊNCIAS POLÍTICAS, CULTURAIS E SOCIAIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE GUAPÓ

Neste capítulo discuto as práticas educativas de docentes de escolas municipais de Guapó, refletindo até que ponto elas são orientadas pelo currículo formal e como são influenciadas pelas dinâmicas de poder, além de fatores políticos, culturais e sociais. Também abordo elementos que permeiam e impactam o trabalho docente, como a consciência sobre o papel social da escola, as formações inicial e continuada, as crenças e filosofias pessoais dos/as docentes, e as decisões tomadas pela SME de Guapó e pelo grupo gestor das escolas. As discussões são fundamentadas em conversas realizadas com os/as docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando uma visão abrangente e crítica sobre a realidade educacional da referida rede de ensino.

4.1 O currículo experienciado por docentes da Rede Municipal de Ensino de Guapó

Como visto anteriormente, a BNCC e o DCGO Ampliado apresentam abordagens distintas em relação à inclusão de temas como *gênero*, *sexualidade*, *raça*, *crença* e *etnia*. Enquanto a BNCC tende a apagar as discussões sobre *gênero* e *sexualidade* de seu texto, integra questões de *raça*, *crença* e *etnia* em algumas competências, habilidades e objetos do conhecimento. Por sua vez, o DCGO Ampliado não negligenciou nenhum desses temas. Pelo contrário, no referido documento eles atravessam as habilidades e objetos do conhecimento/conteúdos de vários componentes curriculares, oferecendo aos/às docentes a oportunidade de trabalhar cada um deles de maneira transdisciplinar.

Sabendo que há dissenso entre ambos documentos em relação às discussões que devem ou não fazer parte do currículo e que os dois são a base para a realização dos planejamentos das aulas, passemos a refletir sobre as práticas educativas, pensando até que ponto elas são direcionadas pelo currículo formal e como estão sujeitas às dinâmicas de poder e às influências políticas, culturais e sociais, observando também outros fatores extremamente importantes porque podem permear e impactar o trabalho docente como a consciência sobre o papel social da escola, as formações inicial e continuada, as crenças e filosofias de vida pessoais dos/as docentes, bem como as decisões tomadas tanto pela SME, quanto pelo grupo gestor das escolas. Nas conversas com docentes do município atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental, é possível perceber como se dão todas essas influências.

Na condição de professor, acredito que um dos fatores primordiais para nossas práticas educativas é termos consciência sobre o papel social da escola, pois esta instituição constitui-se como um local onde os/as alunos/as devem aprender não só os conhecimentos acadêmicos, mas também valores éticos, culturais e sociais. Por isso, as conversas foram iniciadas falando sobre o papel social da escola à qual foi atribuída a função de formar cidadãos, constituir sujeitos sociais. Para Bueno (2001), historicamente, a escola foi um importante meio de acesso aos bens culturais, complementando a formação proporcionada por outros espaços sociais, como a família. No entanto, explica o autor, que o processo de urbanização aumentou a responsabilidade da escola na formação dos sujeitos, tornando-a um espaço social privilegiado e um ponto fundamental para a constituição das identidades dos/as alunos/as.

Conversando com os/as docentes sobre esse assunto, Ayana explica de forma bem contextualizada que:

[...] um dos principais papéis da escola é essa questão mesmo social, é de agregar, trazer para dentro da escola todas as culturas, todas as vivências, e fazer uma transformação dentro da própria sociedade. Então, o papel social da escola é receber, incluir, oferecer aquilo que o educando tem dentro das particularidades dele. Devolver para a sociedade como um ator da sociedade, aquele que vai ser o agente da mudança, não só para ele, mas também para toda a sociedade. Acho que esse é o papel social da escola (Ayana, transcrição de conversa, jan 24).

O docente Zaki compartilha de um pensamento semelhante ao de Ayana, o que se constata a partir da seguinte afirmação: “Em primeiro lugar eu entendo que o papel social da escola é incluir os alunos, a família, fazer com que eles se sintam parte daquilo ali, de uma educação, de uma escola, daquela localidade onde a escola está [...]” (Zaki, transcrição de conversa, jan 24).

Um outro docente - Ubirajara - expressa preocupação com a mudança de foco da escola para os resultados, em detrimento da importância social da educação. Sobre o papel social da escola, o docente afirma que:

[...] ele tá sendo atropelado! [...] eu não vejo mais a preocupação com o social e sim com o resultado. A gente não trabalha mais com essa perspectiva mais social da importância da criança estar dentro da escola por ser um espaço de segurança e alimentação. Hoje a gente é cobrado por resultado! [...] Números! Quem vem na escola, esse que vem, tem que alcançar índices, tem que alcançar resultados assim como nós. Então eu acho que quem cumpre, quem tangencia um pouco hoje a educação social é a escola de tempo integral [...] (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Quando Ubirajara fala sobre essa pressão por números e índices, ele expõe uma realidade na qual a escola e o sistema educacional como um todo parecem estar perdendo de vista seu propósito original de formar cidadãos críticos e, assim, a escola adquire uma concepção abstrata, “em particular em à escola pública, como sendo aquela que, voltada fundamentalmente para a educação das crianças das camadas populares, cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do status quo” (Bueno, 2001, p. 2).

Nesse sentido, quando compreendemos que essa responsabilidade não é só da escola enquanto espaço físico, mas muito mais nossa, enquanto docentes, podemos atuar como agentes transformadores, incentivando reflexões sobre questões sociais, como igualdade, justiça e respeito às diferenças.

Essa consciência nos permite adaptar nossas práticas pedagógicas para atender às necessidades e realidades dos/as estudantes, independentemente dos apagamentos curriculares. Nesse sentido, podemos afirmar que, o/a docente que compreende o papel social da escola tem consciência do quanto é importante trabalhar temas insurgentes, porque são temáticas que possibilitam a promoção de um ambiente de aprendizado crítico e inclusivo, incentivando o desenvolvimento de cidadãos informados e conscientes de suas responsabilidades sociais.

Em contraste, o professor que desconhece ou ignora o papel social da escola tende a restringir-se a uma abordagem puramente conteudista e tradicional, limitando-se à transmissão de conhecimentos acadêmicos sem conectar o aprendizado às questões sociais e culturais mais amplas. Isso pode resultar em um ambiente educacional menos dinâmico e menos sensível às necessidades e contextos dos/as alunos/as, comprometendo a formação integral dos/as estudantes e sua capacidade de intervir positivamente na sociedade.

A partir de então percebe-se que é inquestionável o protagonismo docente na formação de cidadãos. De acordo com Araci o/a professor/a exerce sim influência nesse sentido, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental e destaca a importância da escola em fornecer uma base ética e de cidadania para as crianças, que muitas vezes não conseguem isso apenas em casa (Araci, 2024).

Por sua vez, o docente Zaki acredita que existe uma relação intrínseca entre o professor e a formação do cidadão e destaca a importância dos professores servirem como referência desde as idades mais tenras. Ele reconhece que os desafios sociais enfrentados pelos alunos demandam uma atuação comprometida do docente, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na orientação e no acolhimento (Zaki, 2024). Nesse sentido, a percepção de Zaki coaduna com a de Ayana, a qual ressalta que o/a professor/a é um/a

mediador/a do conhecimento e tem a função de transformação na sociedade através de seu trabalho com os/as alunos/as. Ela enfatiza que a formação do cidadão está intrinsecamente ligada à função da escola e o/a docente desempenha um papel fundamental nesse processo (Ayana, 2024).

Diferente dos demais docentes, Ubirajara traz uma perspectiva um tanto quanto interessante sobre esse assunto. O referido docente destaca que a atuação do professor é mais intensa quando o/a aluno/a comete erros e enfatiza a importância de ensinar valores, especialmente quando há falhas, para corrigir e orientar o/a aluno/a porque é necessário um ensino que vá além do intelectual, englobando também aspectos éticos e morais (Ubirajara, 2024).

Nas conversas, falamos também sobre formação docente inicial e continuada e a possível relação existente entre nossas experiências de vida, nossa formação profissional e nossas práticas educativas. A respeito desse assunto, Araci destaca a necessidade de busca por conhecimento além da graduação, sobretudo em especializações. De acordo com a docente, as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Guapó são insatisfatórias e, por esse motivo, ela opta por buscar seu próprio desenvolvimento profissional (Araci, 2024). Assim, esse ato de busca por conhecimento pode ser entendido como uma forma de resistência à inadequação das formações oferecidas.

Por sua vez, o docente Zaki afirma que sua formação foi “[...] uma formação humana, uma formação pra vida, sempre me levando a questionar, né?... a realidade que nos está imposta” (Zaki, transcrição de conversa, jan 24). Em seguida ele faz uma conexão entre sua experiência de vida e sua prática como professor. De acordo com o docente, suas vivências moldam sua abordagem na sala de aula, especialmente ao lidar com alunos/as que passam por situações semelhantes às que ela viveu. Zaki revela que vem de uma família muito pobre e que passou por muitas dificuldades financeiras. Nesse sentido, noto que por ele ter essa consciência da importância das experiências pessoais na prática docente, isso acaba contribuindo para uma abordagem mais empática e sensível às necessidades dos/as alunos/as.

Já a docente Ayana explica que há uma desconexão entre a teoria e a prática na formação dos/as professores/as e expressa decepção com o currículo do curso, que, segundo ela, não preparou adequadamente para os desafios encontrados na prática da sala de aula (Ayana, 2024). Em seguida ela destaca a influência de sua experiência de vida em sua prática docente, mencionando a importância de reconhecer as necessidades individuais dos/as alunos/as com base em suas próprias vivências. Ela ilustra isso com um exemplo pessoal:

Eu morei com pessoas ciganas. Na escola onde eu atuo, tem crianças ciganas. Então a primeira coisa que eu chego dentro da sala de aula, eu olho, eu vejo a minha criança cigana. Então meu olhar para ele é voltado. E eu já começo a trabalhar dentro da sala de aula, voltado para a inclusão daquele aluno. E isso acaba com o quê? Ali eu vinculei a minha sala de aula com a minha vida, com as experiências que eu tive dentro daquela comunidade. E eu acabo transmitindo para ele experiências que eu tenho da minha vida. Não tem como o professor dizer que ele entra dentro da sala de aula, que ele não vincula a sala de aula com algo dele (Ayana, transcrição de conversa, jan 24).

O relato de Ayana revela que sua experiência de vida com pessoas ciganas lhe conferiu uma sensibilidade especial para a inclusão de alunos/as ciganos/as em sala de aula. Ao implementar práticas pedagógicas inclusivas, que respeitam e valorizam as particularidades culturais desses estudantes, Ayana cria um ambiente educacional mais justo e democrático. Suas ações pedagógicas possuem um enfoque decolonial, pois buscam ressignificar as relações de poder dentro da sala de aula, celebrando e promovendo a diversidade. Em essência, as práticas educativas de Ayana são decoloniais porque provocam fissuras nas estruturas tradicionais de poder e da educação e porque promovem um modelo educativo que valoriza todas as culturas. Sobre a formação permanente docente, Ayana (2024) afirma que os/as professores/as não são consultados sobre suas necessidades de formação e que a SME de Guapó oferece cursos sem considerar as necessidades reais dos docentes.

Em relação a formação inicial, Ubirajara (2024) destaca a importância não apenas da formação acadêmica, mas também da formação humana que recebeu e ressalta a necessidade de equilibrar teoria e prática na formação docente, algo que ele sente falta nas formações mais atuais, que parecem focar demais na teoria em detrimento da aplicação prática. De acordo com o docente, as suas vivências influenciam suas práticas educativas da mesma forma que o ambiente escolar influencia sua vida, o que se constata nos seguintes dizeres:

Hoje, por viver do magistério, por viver da docência, a gente estuda o tempo todo. A gente está sempre buscando um método. Alguma coisa que não está dando certo, tenta acrescentar, melhorar. A influência é recíproca. A educação influencia aqui dentro de casa, a minha personalidade. Eu, enquanto pessoa, também sou influenciado lá dentro da escola. Eu acho que não consigo mais enxergar como dissociável (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Por sua vez, sobre formação continuada, Ubirajara afirma que:

A LDB prevê a formação para nós, né? Que é obrigação do município fornecer formação para nós. E a formação que nós temos, normalmente, é um dia, uma vez por ano, um assunto delimitado pela Secretaria. Não é questionado, perguntado o que acham que seria interessante fazer. Hoje, eu busco a minha autoformação, as minhas necessidades, onde eu vejo que eu posso fazer a diferença ou ser um professor melhor (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Assim como os demais docentes, Ubirajara (2024) destaca a necessidade de buscar autoformação, mencionando seus esforços pessoais para se manter atualizado. Todos os relatos evidenciam que a responsabilidade pela formação contínua dos/as professores/as de Guapó tem recaído sobre eles/as próprios/as, justamente por não ser uma oferta constante e eficaz da SME-Guapó. Além disso, a falta de consulta aos/as professores/as sobre suas necessidades de formação permanente, conforme afirmado por Ayana, pode levar a diversas consequências negativas para a qualidade da educação.

Quando a SME de Guapó oferece cursos sem considerar as necessidades reais dos/as docentes, corre o risco de desperdício de recursos e tempo em programas de desenvolvimento profissional que podem não ser relevantes ou aplicáveis às práticas pedagógicas cotidianas, o que pode também acarretar na desmotivação e frustração dos/as docentes, que não veem suas demandas e desafios específicos sendo atendidos. Assim, segundo Gastaldo e Zanon (2022), justifica-se a necessidade de oferecer aos/às docentes espaços coletivos para participação ativa em modalidades de formação continuada, de modo que, em interação com seus pares, identifiquem, experimentem e compartilhem novas formas de atuar na escola. De acordo com os autores, a mobilização do poder de grupo para estudar e planejar atividades educativas desenvolve o profissionalismo docente, aliado ao protagonismo individual e coletivo, transformando a escola em um espaço que acolhe a vida presente com todos os seus desafios e perspectivas.

Aproveitando o diálogo sobre formação docente, os/as docentes foram questionados sobre a realização de algum curso de aperfeiçoamento/aprimoramento profissional sobre temas transversais. Todos/as eles/as afirmaram que nunca realizaram nenhum curso nesse sentido, o que explica a feição de dúvida expressada por dois dos docentes ao escutarem o termo “tema transversal”, os/as quais sequer conseguiram mencionar com certeza quais são as temáticas presentes na proposta curricular do município. A docente Araci chega a afirmar que “[...] temas mesmo, transversais, não tem não!... no currículo, né? Pelo menos lá em Guapó, não!” (Araci, transcrição de conversa, jan 24), quando na verdade temos vários temas tanto na BNCC quanto no DCGO. Por sua vez, o docente Zaki também expressou dúvida e pediu exemplos sussurrando de forma que não ficasse audível na gravação da conversa. Zaki afirma que:

Nós trabalhamos ali o DCGO, que já vem casado, né?... tá alinhado com a BNCC. Temas como, temáticas como família, meio ambiente, a gente sempre vem trabalhando, até porque tem projetos em cima disso, então a gente precisa trabalhar. No que diz respeito à sexualidade [...], ainda há um tabu em relação a isso, principalmente por parte das famílias e nós não temos ainda tanta liberdade para

trazer essa temática para a sala de aula, embora ela tenha um grau de importância muito relevante (Zaki, transcrição de conversa, jan 24).

Ao contrário dos docentes anteriores, Ayana tem conhecimento sobre temas transversais. E ao ser questionada sobre quais deles ela trabalha ou não em sala de aula, ela afirma que:

Eu evito trabalhar a questão da sexualidade em sala de aula [...] porque eu não me sinto preparada para trabalhar com esse tema em sala de aula. Porque como Guapó é uma cidade pequena e os pais são um pouco tradicionais no sentido desses temas, e eu não tenho embasamento, eu prefiro não entrar no tema para não causar problemas dentro de sala de aula. Mas a questão de trânsito, a questão das variadas culturas, isso eu trabalho dentro de sala de aula. Agora, o único que eu não me sinto seguro é a questão da sexualidade mesmo, porque eu não estou preparada para isso. Eu tenho medo (Ayana, transcrição de conversa, jan 24).

Essa hesitação da docente Ayana em abordar temas sensíveis - sexualidade - demonstra, mais uma vez, os desafios enfrentados pelos/as professores/as da rede municipal de ensino de Guapó ao lidar com questões controversas em um ambiente educacional conservador. Por sua vez, o docente Ubirajara, ao ser questionado sobre temas transversais, explica que:

Existe a recomendação para a gente trabalhar eles ao longo do currículo. Mas com as cobranças que a escola tem, em resultado, como o SAEGO, o SAEB, a gente que está lá no batidão, às vezes, entra num automático que nem lembra deles. E a nossa coordenação afoga esse sistema. Eu não lembro, se você tem ideia, eu não lembro de ter tratado sobre gênero ou sexualidade na escola, ou ter estudado alguma coisa a respeito [...] (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

O relato de Ubirajara evidencia um dilema enfrentado por docentes: a tensão entre as recomendações curriculares e as pressões por resultados em avaliações externas. Esse contexto contribui para que os/as docentes negligenciem o trabalho com temas essenciais como *gênero, sexualidade, raça, crença e etnia* que já tem uma tendência a serem deixados de lado por serem considerados insurgentes, sensíveis, difíceis de trabalhar e torna explícita uma lacuna de um sistema educacional que prioriza métricas de desempenho em detrimento de uma educação integral e inclusiva. Nesse sentido, percebo que é urgente a promoção de uma reforma tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas, de modo a garantir que a diversidade e a inclusão sejam efetivamente incorporadas no cotidiano escolar.

Após adentrarmos no assunto dos temas trabalhados ou não em sala de aula, os/as docentes foram questionados/as se tinham alguma crença religiosa ou filosofia de vida e, no caso de afirmação positiva, se ela influencia na forma como são realizados os planejamentos e a execução das aulas, especialmente quando se trata de conteúdos que abrem margem para

discussões que envolvem *gênero, sexualidade, crença, raça* ou *etnia*. Araci, sem muitos detalhes, apenas afirma que é cristã protestante, que tem suas convicções, mas não as leva para a sala de aula (Araci, 2024). O docente Zaki, também afirma ser cristão protestante e explica o seguinte:

[...] consigo fazer essa separação. Até porque eu entendo que o aluno que tá ali, ele não é um objeto da minha crença, da minha religião. Eu preciso apresentar para ele os temas abordados dentro da sexualidade, transexualidade, questão de gênero, abordar com ele conforme a ciência nos traz! É a luz da ciência! Porque é ali que deve prevalecer o conhecimento científico. E o aluno, ele tem esse direito (Zaki, transcrição de conversa, jan 24).

A docente Ayana que também é cristã protestante - adventista do sétimo dia -, comunga da mesma opinião de Zaki. Ela afirma que se um/a aluno/a a questiona sobre essas temáticas, ela vai responder com base em conhecimentos científicos (Ayana, 2024). A postura de ambos docentes reflete um compromisso profissional com a laicidade e a objetividade no ambiente educacional e demonstra que reconhecem a importância de separar suas convicções religiosas de suas práticas pedagógicas, garantindo que a educação oferecida aos/as alunos/as seja baseada em evidências científicas e teórico-acadêmicas, promovendo um ensino imparcial e não influenciado por crenças limitantes.

Em meio aos docentes, três deles protestantes, Ubirajara é o único que se diz espiritualista. Ele afirma com firmeza:

Eu venho de berço católico! Berço católico! De dentro da igreja! Mas ao longo do tempo eu percebo que a religião não está dentro de uma igreja, ela está nas pessoas. E dentro da igreja hoje, a gente é muito atacado, a gente vê muito ataque à conduta sexual de alguém ou às perspectivas pessoais de alguém... É muito ataque! Então a gente acaba não indo... Mas eu acredito que existe sim uma força que move tudo isso, uma energia que move tudo isso. Acredito que a minha religiosidade é expressa não no que eu falo ou no que as pessoas falam, mas na bondade que ela externa, na ação que ela faz em prol do outro, sem que as pessoas vejam. Eu acho que existem outras formas de compreender essa filosofia de vida (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

A fala de Ubirajara denota que, muitas vezes, as religiões perpetuam opressões, especialmente em relação à expressão da sexualidade e às perspectivas individuais. Assim, instituições religiosas tradicionais funcionam como ferramentas de controle e dominação cultural, estabelecidas desde a colonização e perpetuadas na modernidade. Sua afirmação de que a verdadeira religiosidade reside nas pessoas e nas suas ações de bondade e solidariedade pode ser vista como uma tentativa de resistir às narrativas coloniais que associam a religiosidade exclusivamente a práticas institucionais. A ideia de que a espiritualidade deve

ser expressa através de ações que promovam o bem-estar do outro, de maneira discreta, sugere uma rejeição à superficialidade e à hipocrisia que ele observa em práticas religiosas institucionais.

Em seguida, Ubirajara diz que sua crença influencia sim na forma como planeja e executa suas aulas especialmente no que tange o componente curricular de Ensino Religioso e explica:

No ensino fundamental, eu tenho que falar de ensino religioso. E aí eu não levo muito para esse lado do ensino religioso, não [...] Eu levo muito para o lado do respeito, da solidariedade, da coerência de vida. Porque eu conheço um monte de gente religiosamente fervoroso lá, mas a vida é uma porcaria. A vida é uma contradição (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Posteriormente, o docente revela que não fala sobre crenças e argumenta: “Eu não faço isso, por talvez não me sentir bem [...], [...] falar do que é sagrado, é um peso, se eu for obrigado. Ah, eu acho um tema tão delicado! [...] Então, eu não consigo dar aula de ensino religioso! [...] eu sou uma pessoa que esmaga o ensino religioso na escola.” (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Essa escolha de Ubirajara de desviar-se dos aspectos mais específicos do ensino religioso, implica em deixar de abordar importantes componentes históricos e culturais que são fundamentais para a compreensão completa das religiões. A confissão do docente sobre seu desconforto em falar sobre o que é sagrado aponta para uma questão importante: a dificuldade de abordar temas profundamente pessoais e potencialmente controversos em um ambiente educacional. Ao evitar completamente o tema *crença*, ele pode estar negligenciando a oportunidade de acesso dos/as alunos/as a rica diversidade de tradições religiosas e suas contribuições para a humanidade. Em termos pedagógicos, a abordagem desse docente levanta questões sobre a eficácia do ensino religioso quando ele é reduzido a valores éticos gerais. Embora valores como respeito e solidariedade sejam fundamentais, o ensino religioso tem o potencial de oferecer uma compreensão mais profunda das tradições, práticas e histórias das diversas religiões.

Na sequência, os/as docentes foram questionados se sentem falta de alguma temática a ser trabalhada em sala de aula com as crianças. A docente Araci não menciona nenhum tema transversal mas, segundo ela, não são abordados temas como libras e inclusão e exemplifica que o dia da consciência negra é lembrado, mas o dia do surdo não (Araci, 2024). O docente Zaki afirma que “Até então eu não sinto falta de nenhuma temática. Acredito que o DCGO consegue contemplar, pelo menos ao meu ver, aquilo que faz sentido, aquilo que vai ser de

grau importante para o nosso aluno” (Zaki, transcrição de conversa, jan 24). Por sua vez, Ayana diz que sente falta do trabalho sobre etnias e explica que “[...] falam do afrodescendente no dia 20 de novembro e do índio no dia 19 de abril. Só!” (Ayana, transcrição de conversa, jan 24). Já o docente Ubirajara acredita que “[...] a gente pode trabalhar mais higiene de corpo e pessoal, sexualidade. Tem que aproveitar e entrar no tema do respeito à diversidade, ao diferente, ao outro. A gente não vê isso, não. Eu não faço isso. Eu não tenho tempo para isso [...]” (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Os relatos dos/as docentes expõem a necessidade de uma reformulação das práticas educativas de forma que consigam ir além das limitações impostas por um modelo tradicional de educação. A inclusão dos temas como gênero, sexualidade, raça, crença e etnia, evidenciando o respeito à diversidade não deve ser vista como práticas educativas suplementares, mas como parte integrante de uma educação que prepara alunos/as para a vida em uma sociedade plural. O silenciamento dessas temáticas revelam práticas educativas alinhadas à concepção pedagógica tradicional, porque prioriza conteúdos estabelecidos como universais cobrados nas avaliações externas e acabam deixando de atender às necessidades emergentes e diversificadas da sociedade contemporânea.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que, no dia a dia das escolas de educação básica, as dificuldades para implementar e realizar novas propostas curriculares tendem a ser significativas. Frequentemente, as tentativas de mudanças são restritas a pequenas adaptações no currículo já existente na escola, incorporando apenas melhorias mínimas sugeridas pelas políticas curriculares. Assim, permanece a lacuna entre o currículo real e o currículo formal (Gastaldo e Zanon, 2022).

Um outro assunto das nossas conversas foi sobre como se dão as instruções pedagógicas e ou discussões acerca de gênero, sexualidade, raça, crença e etnia em meio ao coletivo de docentes. De acordo com os/as docentes, eles/as não recebem nenhum tipo de instrução. Na verdade, todo início de ano a Secretaria Municipal de Educação envia para as escolas os projetos que devem ser desenvolvidos ao longo do ano e cada um deles possui um tema. Cabe às escolas inseri-los no planejamento anual e acrescentar aqueles sugeridos pelos/as docentes, conforme explica Zaki (2024):

[...] sempre, início do ano, quando nós fazemos uma elaboração de um planejamento anual, vem uma proposta pronta né, um planejamento anual por parte da Secretaria de Educação e os projetos que nós temos como liberdade para trabalhar, a gente precisa fazer um casamento entre eles, incluir os nossos, mas não podemos deixar de trabalhar o que vem como ordem da Secretaria de Educação. [...] Precisamos cumprir, somos obrigados a cumprir com o que já vem pré-determinado, mas não

somos proibidos de trabalhar outras temáticas (Zaki, transcrição de conversa, jan 24).

Porém, no momento da elaboração do planejamento anual, não há debate e inclusão de projetos que contemplem os temas insurgentes, conforme revela Ayana (2024):

Isso nem é aberto nem pra debate. É tipo assim... é super camuflado. Tanto é que você pega aquele documento (planejamento anual de ações) e você repete a mesma coisa. A gente passa lá a manhã inteira só pra dizer se a gente vai continuar naquela linha. E não há um debate sobre isso. Não há um debate de inclusão. Não há um debate de como trabalhar um projeto pra abordar esses temas que são tão, assim, melindrosos. Não há! [...] (Ayana, transcrição de conversa, jan 24).

Levar discussões sobre gênero, sexualidade, raça, crença e etnia para dentro das escolas é um desafio que enfrenta inúmeros obstáculos. O primeiro deles se origina na SME de Guapó, que ao enviar projetos de implementação obrigatória, frequentemente exclui temas insurgentes de seu escopo. O segundo obstáculo surge no próprio ambiente escolar, especificamente durante a elaboração do Planejamento Anual, momento em que as possíveis sugestões dos professores não são acolhidas, conforme apontado pela docente Ayana. O terceiro empecilho ocorre quando um docente, individualmente, tenta introduzir um projeto com um tema insurgente, enfrentando resistência e falta de apoio institucional. Além disso ele/a precisa estar preparado para argumentar e convencer o grupo gestor da escola sobre a relevância do projeto, conforme revela o docente Ubirajara: “Para falar sobre um tema transversal relacionado à sexualidade ou a gênero, é muito provável que eu tenha que provar para a coordenação e para a direção onde está escrito isso. [...] eu acho que não vai ser barrado, mas eu acho que vou ser muito questionado. Eu vou ter que conseguir argumentar e provar a necessidade disso [...]” (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Em outro momento da conversa, ao falarmos sobre como nós docentes podemos contribuir com a perspectiva de uma cultura escolar de respeito à diversidade, a docente Ayana explica que essa contribuição começa:

[...] a partir do momento que o professor se posiciona como alguém que vai incluir, que vai trabalhar a diversidade, que vai atender a cada criança na sua especificidade, respeitando ele como indivíduo de crenças e valores diferentes [...] (Ayana, transcrição de conversa, jan 24).

A fala de Ayana destaca a importância de uma postura ativa dos professores na inclusão e no respeito à diversidade. Ela sugere que o engajamento dos/as docentes começa com a disposição de atender a cada aluno/a em suas especificidades, respeitando suas crenças

e valores, o que denota a preocupação com uma abordagem fundamental para a construção de um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

Nesse sentido, o docente Ubirajara reconhece possíveis contribuições enquanto docente mas confessa: “Acho que eu deixo a desejar, enquanto professor. Acho que a minha escola deixa a desejar. Acredito que o município deixa a desejar. Percebo que esse assunto não é uma prioridade” (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24). Seguindo nosso diálogo, ele afirma: “Eu estou ficando chocado com o tanto de coisa que eu estou deixando pra trás. E eu vou te falar mais... Enquanto pessoa que tem a sexualidade gay, como é o meu caso, eu deixo o meu...” (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

A confissão de Ubirajara de que ele e sua escola, assim como o município, deixam a desejar na promoção da diversidade, revela uma falta de priorização dessas questões no contexto educacional. Além disso, Ubirajara, mesmo sendo homossexual, não utiliza sua posição para abordar temas de gênero e sexualidade com seus/as alunos/as, perdendo a oportunidade de combater preconceitos e promover um ambiente mais inclusivo, ou seja, o docente Ubirajara não se engaja em causas de grupos subalternizados, nem mesmo fazendo parte de um deles - LGBTQIAPN+.

Acredito que essa falta de engajamento pode ser atribuída a uma pressão institucional que desvaloriza ou não prioriza tais temas, além das reações da comunidade guapoense, que frequentemente se mostra tradicional, fanaticamente religiosa e influenciada por crenças e culturas limitantes. Isso leva os/as docentes a negligenciarem esses assuntos, mesmo reconhecendo sua importância. Além disso, pode existir um medo ou receio pessoal de enfrentar preconceitos ou retaliações, tanto por parte de colegas quanto da comunidade escolar. Isso é particularmente relevante no caso de Ubirajara, que, apesar de sua própria experiência como pessoa homossexual, pode sentir-se vulnerável ao abordar abertamente questões de sexualidade. Além disso, essa situação evidencia a necessidade de uma formação continuada que capacite os/as docentes a lidar com temas de diversidade e inclusão de forma eficaz e confiante.

Por outro lado, a postura de Ayana serve como um modelo do potencial transformador dos/as docentes quando se comprometem com a inclusão e a diversidade. No entanto, para que essa postura se torne rotina e não exceção, é essencial que as instituições de ensino desenvolvam políticas explícitas de apoio à diversidade e forneçam os recursos necessários para que os docentes possam implementar essas políticas em suas práticas cotidianas.

A autocrítica de Ubirajara e seu reconhecimento das falhas do sistema educativo são passos importantes para uma mudança real. É importante que essa autocrítica seja

acompanhada de ações concretas, tanto individuais quanto institucionais, para garantir que todos/as os/as alunos/as sejam atendidos/as em suas especificidades e que a escola seja um espaço de verdadeira inclusão e respeito à diversidade.

Essa dicotomia entre o potencial de engajamento dos/as docentes em causas de diversidade e a realidade do não-engajamento devido a várias barreiras, denota a necessidade de superação dessas barreiras e exige um esforço coletivo de auto-reflexão, formação contínua e políticas institucionais de apoio à diversidade, para que todos/as os/as docentes, incluindo aqueles que pertencem a grupos minoritários, se sintam capacitados e motivados a promover um ambiente escolar inclusivo e respeitoso.

O último assunto das conversas foi sobre o currículo municipal de Guapó que estaria sendo construído. Nesse momento os/as docentes tiveram a oportunidade de expressarem sugestões. Araci recomendou que os temas abordados em nossa conversa não ficassem fora desse currículo. Zaki diz que:

[...] seria interessante que todo o corpo de professores, todo o corpo pedagógico, fizesse parte dessa construção, porque é a educação de Guapó. Nós nos preocupamos com a educação do nosso aluno, com as avaliações externas que são realizadas. Então, o professor, ele fazendo parte de um processo de construção dessa magnitude, ele vai se sentir mais incluso né?... aqui no nosso município. Ele vai sentir que, de verdade, ele faz parte do sistema de educação aqui da cidade (Zaki, transcrição de conversa, jan 24).

A professora Ayana demonstra mais uma vez preocupação com o tema *etnia*. A docente afirma “Eu queria muito que trabalhasse... é o que eu defendo pra você... a questão das minorias étnicas como algo que é crucial, principalmente pra escola onde eu trabalho” (Ayana, transcrição de conversa, jan 24). Em seguida, ao ser questionada se a temática que envolve as questões étnicas é o primordial, ela confirma e argumenta:

Quando você pega os índices de alfabetização lá, você vai lá no nome das crianças ciganas, você percebe que as crianças ciganas... elas estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental, nas escolas de Guapó e estão saindo no quinto ano sem serem alfabetizadas. Como que essa criança... ela passou pelo primeiro, segundo, terceiro, quarto e o quinto ano e não foi alfabetizada? Será que é porque nós não temos bons alfabetizadores? Ou é porque os nossos alfabetizadores não sabem como trabalhar com a criança cigana? Não conhece a cultura da criança cigana? Não sabe a metodologia de trabalho com a criança cigana? Que tem que ser uma metodologia específica. Assim como tem uma metodologia para se trabalhar com as questões indígenas e quilombolas [...] (Ayana, transcrição de conversa, jan 24).

Posteriormente, Ayana (2024) explica que a criança itinerante é amparada por lei e precisa ser atendida. No entanto, segundo a docente, quando essa diversidade não é conhecida

e não está inserida no currículo (experenciado), a escola não compreende a realidade do que é ser cigano ou a vida na comunidade cigana. Como resultado, a escola não propõe estratégias adequadas para trabalhar com essas crianças, que acabam apenas passando pela rede municipal de educação de Guapó sem receber uma contribuição significativa para seu desenvolvimento. Sobre essas questões afirma Bueno (2001, p. 4) “que uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtêm registros de progresso escolar, mas praticamente nada aprendem”.

Por fim, o docente Ubirajara revela que fez parte da comissão de elaboração do documento curricular de Guapó e afirma querer dar sugestões:

Eu vou dar uma sugestão para esse currículo, sim. Na verdade, eu sou um colaborador do currículo, quando começou as primeiras discussões da formação do currículo de Guapó. [...] Ele estava sendo plagiado de um outro município. Estava sendo adaptado. Mas, independente disso, o que vir pra cá... quando o currículo estiver pronto e ele vir para a discussão dos docentes... Eu não faço mais parte desse grupo... será... Eu vou trilhar o caminho diferente. Eu vou olhar para os temas transversais. Que atenção o município dá para a diversidade? Que atenção o município dá para o diferente? Que tipo de atenção o município dá para a prevenção, para o cuidado, para o desenvolvimento de um respeito mais contínuo e não sazonal? Não tem... Isso mexeu comigo. Porque a maioria, o comum, vai para onde? Português, matemática, geografia e história. Vai ler se tem alguma coisa lá que eles lembram porque foi professor do ano. Vai ter os temas transversais que a gente não mexe porque vai ser só mais serviço pra gente. Mas eu acho que vale a observação de prestar atenção, de estar lá. Vale a gente motivar esses temas dentro da escola e são temas realmente sensíveis. Muito, muito, muito, muito. Mas eu acho que tem que começar. Tem que começar (Ubirajara, transcrição de conversa, jan 24).

Os relatos acima revelam uma preocupação coletiva entre os/as docentes de Guapó quanto à inclusão de temas fundamentais de diversidade e inclusão no documento curricular municipal. As contribuições de Araci, Zaki, Ayana e Ubirajara sublinham a urgência de um currículo formal que atenda as especificidades locais do município, incorporando questões étnicas, neste caso, a cultura cigana. Além disso, é urgente que as temáticas insurgentes, já contempladas no DCGO Ampliado, façam parte das práticas educativas. Para tanto, as conversas com os/as docentes revelam que a falta de conhecimento e preparo para lidar com essas diversidades tem resultado em um sistema educacional que falha em atender integralmente a todos os/as alunos/as.

Zaki defende a participação ativa dos/as professores/as na construção curricular, o que poderia fomentar um sentimento de pertencimento e responsabilidade, enquanto Ayana e Ubirajara enfatizam a necessidade de uma abordagem mais profunda e contínua aos temas insurgentes, movendo-se além de uma atenção sazonal. Este debate ressalta a necessidade de

uma reforma educacional que reconheça e valorize a pluralidade cultural e social, preparando alunos/as para uma convivência harmônica e respeitosa em uma sociedade plural.

4.2 Algumas considerações sobre o silenciamento de temas insurgentes nas práticas educativas

Enquanto o apagamento pode ser resultado de escolhas curriculares, como a exclusão de temas relevantes ou a marginalização de certas disciplinas, o silenciamento é mais sutil e discursivo, ou seja, ocorre no discurso em si, nas interações verbais e nas práticas discursivas que limitam ou impedem a expressão de determinados grupos ou perspectivas. Nesse sentido, os estudos decoloniais podem nos auxiliar a compreender e a refletir sobre o ato de silenciar/apagar, bem como questionar e desafiar as estruturas de poder e conhecimento que perpetuam essas práticas.

A decolonialidade, ao propor uma crítica radical às narrativas hegemônicas e eurocêntricas, oferece uma abordagem transformadora para as práticas educativas. Ao valorizar e incluir vozes e epistemologias marginalizadas, essa perspectiva, se trazida para dentro da escola, é capaz de desconstruir práticas tradicionalmente excludentes, combatendo silenciamentos curriculares, permitindo que a educação aborde de maneira plena e diversa as realidades e experiências dos estudantes.

Nesse sentido, Pessoa (2019) nos lembra o quão crucial é o modo como realizamos nosso trabalho e cita algumas opções, dentre elas:

[...] podemos desenvolver um currículo inteiramente crítico com materiais didáticos criados por nós; podemos trabalhar com algumas atividades críticas, também desenvolvidas por nós ou elaboradas a partir das fissuras do livro didático; podemos problematizar temas e textos do livro didático; podemos trabalhar com os momentos críticos que surgem em sala de aula; e podemos simplesmente trazer uma imagem de meninas brincando de carrinho, para falar de rotina, ou de uma médica negra, para falar de profissões. É certo que fissuras sempre existem e assim como alguns corpos escapam até mesmo às normas sociais mais rígidas, também podemos escapar às normas de uma instituição escolar (Pessoa, 2019, p. 51).

Na esteira dessa autora, Menezes de Souza e Monte-Mor (2020, p. 8) asseveram que "mesmo tendo que seguir a descrição das disciplinas, em nome de uma homogeneidade curricular, poderíamos inserir outras ideias de modo a expandir perspectivas, proporcionando o rompimento de um jeito único de entender, de falar, de ver, de interpretar, de ser", já que a heterogeneidade, as diversidades, as divergências e as pluralidades pouco a pouco tem ganhado visibilidade, depois de tanto tempo sufocadas por "políticas neoconservadoras querendo endireitar e consertar a sociedade por meio de políticas afeitas à ordem, ao

consenso, à homogeneidade, ao universalismo, à normatividade” (Ferraz; Duboc; Souza, 2020, p. 2336).

É preciso descentralizar os valores de determinados grupos e considerar suas diferenças sob outra perspectiva, criar possibilidades horizontais das narrativas que estão à margem e os saberes subalternos, isso é uma condição decolonial urgente (Frank, 2019). E, como professores/as críticos/as, ter consciência que o exercício da palavra, nos possibilita que se trate de qualquer tema, pois o que desejamos enquanto professores/as engajados/as nas perspectivas decoloniais é o engajamento dos/as alunos/as no discurso com a esperança que possa usá-lo para tomar decisões éticas nas relações sociais, o que representa para Moita Lopes (2012) uma forma a propiciar a possibilidade de refutar todas as formas de sofrimento humano.

4.3 Pedagogia decolonial e educação intercultural

Candau (2020) argumenta que os processos de colonialidade estão tão profundamente enraizados em nossas mentalidades e valores que se tornaram naturais, influenciando como percebemos e julgamos diferentes grupos socioculturais, assim como os conhecimentos e comportamentos que valorizamos. No âmbito educacional, esta perspectiva crítica expõe a necessidade urgente de desconstruirmos, enquanto docentes, essas mentalidades coloniais para que a escola seja um ambiente de formação humana crítica, reflexiva e respeitosa e, conseqüentemente construirmos uma sociedade mais justa e inclusiva. A crítica de Candau evidencia o quanto as colonialidades estão introjetadas no nosso imaginário individual e coletivo, o que coaduna com pensamento de Maldonado-Torres (2007) especialmente quando fala sobre a colonialidade do poder: “Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Para Candau (2020), os processos educacionais em geral têm reforçado a lógica da colonialidade, promovendo a homogeneização das pessoas neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, ou seja, aquele que foi produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Nesse sentido, Fuly (2022) propõe um projeto de educação que valorize o diálogo, levando em conta a complexidade da multiplicidade humana e os diversos tempos e espaços de formação, além de reconhecer a urgência de validar e integrar os saberes de todos os grupos sociais e os cruze. Para a autora, cada grupo possui uma articulação única ligada à sua história e política cultural, e ao integrar

cenários públicos globais, surgem conflitos e tensões com tentativas de diálogo e negociações. Para Fuly (2022)

A visível afirmação das diferenças, sejam elas de gênero, de orientação sexual, religiosas, étnicas, entre outras, manifesta-se em todas as suas formas, cores, seus sons, ritos, saberes, conhecimentos, suas crenças e outros tipos de linguagens não conhecidos pelo mundo ocidental. Muitas são as problemáticas envolvidas, e, a partir delas, os movimentos sociais trabalham e insistem por visibilidade, denunciando, assim, todo o processo de injustiça e desigualdade sofrido, que acarretou diversos tipos de discriminações (Fuly, 2022, p. 81).

Destarte, enquanto professor que busca adotar uma postura crítica e reflexiva, concordo com Fuly (2022) que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para a problematização e desconstrução de padrões coloniais. Acredito que é principalmente a partir das relações que se estabelecem na escola que as pessoas constroem suas identidades. Logo, elas podem ser moldadas por nossas práticas educativas, as quais devem levar em consideração a pluralidade cultural, étnica, racial, de gênero, sexual e de crença.

Nesse sentido, Candau (2020) sustenta que essa perspectiva exige desconstruir uma concepção padronizadora do formato e dos currículos escolares, questionar a colonialidade presente nas culturas escolares, reconhecer inúmeros saberes e práticas insurgentes que realizam professores/as no cotidiano escolar e colocar, no centro de nossas buscas os grupos sociais subalternizados e inferiorizados da sociedade, para construir uma educação intercultural crítica e decolonial.

Walsh (2009, p. 21-22) explica que 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” e recorda que ela “tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais”. Para Candau e Russo (2010), esses movimentos, compostos por pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização, nos confrontam com uma realidade caracterizada pela negação do outro, tanto física quanto simbolicamente, persistindo em não validar as diversas formas de ser e estar no mundo. As autoras refletem sobre a construção dos estados nacionais na América Latina e seu processo de homogeneização cultural, onde a educação desempenhou um papel fundamental ao disseminar uma visão eurocêntrica, consolidando uma cultura baseada em saberes ocidentais. Essas abordagens educacionais perpetuam um sistema excludente, silenciando vozes, saberes, etnias, crenças e modos de ser, estar e sentir o mundo. Portanto, “é nesse universo de questões, conflitos e silenciamentos que deve ser instaurado

um projeto que dê conta de sujeitos históricos num processo de redistribuição e justiça social” (Fuly, 2022, p. 82).

Nesse sentido, compreendo a interculturalidade crítica com Walsh (2009) e Fuly (2022) como um projeto que promove o encontro de saberes e que “tem um significado ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que visa a decolonizar e transformar, de forma legítima, simétrica e mútua, espaços políticos e educacionais” (Fuly, 2022, p. 88), portanto “deve ser construído por e para pessoas invisibilizadas e subalternizadas, durante o processo de colonização, e que sobrevivem após essa experiência histórica de submissão” (Fuly, 2022, p. 88), ou seja, “partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23).

Assim, precisamos nos posicionar contra a reprodução de discursos e práticas que perpetuam hierarquias e exclusões na esperança de que esse posicionamento inspire outros/as professores/as a se engajarem também em “teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade” (Mota Neto, 2016, p. 318), ou seja, pedagogias decoloniais, as quais de acordo com Walsh (2013), integram não apenas uma análise crítica e questionadora das estruturas de poder e conhecimento dominantes, mas também uma postura ativa de transformação social e intervenção nos campos do poder, do saber e do ser. Para a referida autora, as pedagogias decoloniais não se contentam em apenas criticar, mas também em agir de maneira insurgente, decolonial e rebelde, buscando assim provocar fissuras nos sistemas opressivos e construir alternativas emancipatórias e inclusivas.

Walsh (2009) pensa a pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica, a qual, segundo a autora “expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes” (Walsh, 2009, p. 26). Percebe-se então, que as duas perspectivas - pedagogia decolonial e interculturalidade crítica - partem da ideia de uma prática política que refuta a hegemonia monocultural e monorracional do conhecimento, uma vez que objetiva visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições cujas práticas e relações sociais tem como cerne a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder. Por isso, a interculturalidade como projeto “se constrói de mãos dadas com a decolonialidade, como ferramenta que ajude a visibilizar esses dispositivos de poder e como estratégia que tenta

construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (Walsh, 2009, p. 23).

Nesse sentido, o/a docente que adota ambas perspectivas em suas práticas, promove uma educação que não só inclui, mas celebra a pluralidade e abala as estruturas de poder e conhecimento que historicamente marginalizaram vozes não ocidentais. Ao fazer isso, ele/a fomenta um ambiente educacional que não se limita à transmissão de conhecimentos dominantes, mas que alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual, incluindo, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais. Ele argumenta que esses saberes não devem ser vistos apenas como vinculados a um passado específico, mas sim como conhecimentos que possuem relevância contemporânea, permitindo uma leitura crítica do mundo e contribuindo para a compreensão, (re)aprendizagem e atuação no presente (Walsh, 2009).

Acredito que tais ações podem ser viabilizadas quando o/a docente estabelece diálogos e práticas que se articulam com os saberes que foram e são excluídos da episteme eurocêntrica. No entanto, nos explica Pidner (2010) que:

é difícil perceber e apreender a sonoridade naquilo que é silenciado por imposição. Para que o silêncio seja habitado por vozes e os saberes não hegemônicos rompam o anonimato, convertendo o silêncio em polifonia, é indispensável rejeitar e repelir hierarquias, diferenças de poder e, assim, criar horizontalidades entre os saberes, identificações, reconhecimentos, coexistências. Reinventar os saberes significa atribuir-lhes o mesmo peso, para que se desenvolva o diálogo entre eles. Desse modo, todos os saberes seriam convertidos em protagonistas” (Pidner, 2010, p. 13).

No tocante a isso, Fuly (2020) reflete sobre as vítimas de um sistema educacional que, desde a infância, carregam saberes, conhecimentos e culturas desconectados de suas próprias histórias de vida. A autora destaca a urgência de um projeto que reconecte esses indivíduos com seu território e suas raízes culturais e sociais e enfatiza a importância da afirmação das identidades, considerando que desde a colonização, as pessoas são submetidas a padrões de poder, dominação e subordinação que legitimam um sistema de classificação racista, etnicista e sexista. Portanto, é preciso refletirmos sobre processos anti pedagógicos históricos e tradicionais para pensarmos pedagogias de libertação, ou seja, questionarmos o lugar histórico das pedagogias produzidas e praticadas desde a colonização até a contemporaneidade e questionarmos também as relações dessas práticas pedagógicas para com os sujeitos envolvidos nessas narrativas,

[...] pois a história não pode continuar sendo contada como se houvesse se iniciado a partir da educação jesuítica, como se esse fosse o primeiro contato do povo com a educação. Como se, antes dessa educação formal, nenhuma outra forma de conhecimento tivera sido produzida porque não fora legitimado oficialmente (Fuly, 2022, p. 89)

Essa mesma autora destaca a necessidade de professores/as e alunos/as questionarem suas próprias práticas, para tornarem-se de fato, agentes ativos na construção do saber. De acordo com a autora, o ensino deve incentivar a busca contínua por novos conhecimentos, promovendo uma educação libertadora que respeite e valorize as culturas existentes. Para isso, é preciso alinhar o currículo formal com as experiências sociais dos/as alunos/as, dando-lhes ouvidos e considerando sua realidade sociocultural como ponto de partida.

Nesse sentido, legitimar e horizontalizar saberes, práticas, identidades, crenças e culturas é um compromisso essencial no contexto educacional onde, atualmente, o principal documento orientador das práticas educativas - a BNCC - sabota a formação integral que propõe, perpetuando a exclusão e marginalização ao omitir temas como temas gênero e sexualidade. E mesmo que o DCGO Ampliado traga alguns traços decoloniais, abordando não só o que foi excluído pela BNCC, como também outras temáticas que contribuem para a perspectiva da diversidade (crença, raça e etnia), o verdadeiro desafio reside na necessidade de maior engajamento, capacitação e confiança dos/as docentes para trabalharem com esses temas de forma eficaz, uma vez que, conforme relatam os/as próprios docentes da rede municipal de ensino de Guapó, tais temáticas são negligenciadas devido a falta de formação/preparo, empecilhos institucionais e não aceitação da comunidade.

Contudo, a superação dessas barreiras não depende apenas de alterações nos currículos formais, mas demanda também uma reflexão constante sobre o próprio papel do/a docente na reprodução ou desconstrução dessas hegemonias, abertura para aprender com os/as estudantes e as comunidades, reconhecendo suas agências e potencialidades, bem como um compromisso contínuo na formação/capacitação em temas sensíveis e difíceis de trabalhar porque são estes os que de fato contribuem para uma cultura de respeito à diversidade e são aqueles que justamente não comungam com a sociedade/educação tradicional. Assim, acredito que se os/as docentes recebem uma boa formação em relação a todas as temáticas que tendem a serem rejeitadas no ambiente escolar, eles/as podem vencer todas as demais barreiras e implementar práticas pedagógicas decoloniais, interculturais e insurgentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida inquietações relacionadas ao apagamento de temas insurgentes no currículo formal e ao silenciamento dessas questões nas práticas educativas, sobretudo nas escolas municipais de Guapó. Essas omissões despertaram reflexões sobre as implicações que podem ter no desenvolvimento dos/as estudantes e na construção de uma sociedade mais justa. O estudo buscou compreender como esses temas são percebidos e abordados pelos/as docentes, além de identificar as barreiras que eles/as enfrentam ao tentar integrá-los em suas práticas pedagógicas.

Com esta pesquisa propus responder à seguinte pergunta problematizadora: Por que silenciar discussões com temáticas tão importantes, já que que, cada vez mais temos nos contextos educacionais, pessoas que estão fora da “conformidade” de *gênero, sexualidade, raça, crença e etnia*? Não obstante, meus objetivos principais com esta pesquisa foram: problematizar a (in)existência de conteúdos curriculares relacionados a temas insurgentes em escolas da rede municipal de ensino de Guapó para os anos iniciais do ensino fundamental e sua relação com as práticas educativas docentes; discutir a presença e/ou o apagamento de temas insurgentes no currículo formal; refletir sobre a manifestação e/ou o silenciamento dessas temáticas nas práticas educativas.

Ao longo do estudo busquei compreender o movimento de questionamento e reconfiguração das metodologias tradicionais, que frequentemente carregam resquícios de colonialismo e percebi a necessidade de adaptação constante, visto que métodos e instrumentos tradicionais não atendem completamente ao enfoque decolonial que se configurou como motor propulsor desta pesquisa. Assim, adotei a conversa como ferramenta metodológica, pois ela favorece uma abordagem dialógica e colaborativa, permitindo a emergência de narrativas mais autênticas e subjetivas, em contraste com métodos mais rígidos. Embora eu tenha idealizado que o texto da dissertação fosse construído com uma estrutura rizomática, desconstruindo hierarquias, reconheço minhas limitações em dissertar de forma genuinamente decolonial devido à matriz colonial que ainda permeia, em determinados momentos, minhas práticas e minhas epistemologias. Portanto, não busco com esta pesquisa, uma resposta definitiva, mas sim abrir espaço para rupturas e reflexões sobre como o conhecimento é produzido e como, muitas vezes, as estruturas coloniais ainda influenciam não só os processos de construção acadêmica, como também as construções curriculares.

Nesse contexto, estudar o currículo escolar me possibilitou compreender que ele é um campo permeado por disputas e que os conhecimentos associados a ele acabam por refletir

essas disputas nas quais os atores envolvidos empregam uma variedade de recursos ideológicos e materiais para alcançarem seus objetivos, tanto individuais quanto coletivos, ou seja, as decisões sobre quais conhecimentos devem ser incluídos no currículo, como eles devem ser ensinados e avaliados, e quais valores e perspectivas devem ser privilegiados são resultado de relações de poder refletidas no contexto educacional, onde as diferentes perspectivas ideológicas, culturais e políticas presentes na sociedade influenciam o processo de configuração do currículo.

Com essa compreensão acerca do currículo escolar, percebi que a construção dos currículos escolares no Brasil sempre foi influenciada pelas colonialidades, as quais mantêm uma lógica de poder que privilegia saberes eurocêntricos, ignorando e marginalizando conhecimentos e culturas não hegemônicas, como as indígenas e afrodescendentes. E a partir da década de 1980, essa forma de pensar e organizar o currículo no Brasil, passou a estar alinhada também com as políticas educacionais neoliberais. A BNCC reflete isso ao padronizar diretrizes para toda a Educação Básica, priorizando competências voltadas ao mercado de trabalho, reforçando uma pedagogia de controle e gestão inspirada na lógica empresarial, o que marginaliza a formação crítica dos/as estudantes, ao passo que apaga temas como gênero e sexualidade, se configurando também como um currículo eurocêntrico que silencia vozes não ocidentais, nega a diversidade e perpetua desigualdades e hierarquias herdadas do colonialismo.

Por sua vez, o DCGO Ampliado, apesar de incluir especificidades regionais e reconhecer contribuições culturais diversas, além de trazer de volta as temáticas apagadas na BNCC, é um documento inspirado nela e por esse motivo, ele ainda expressa influências neoliberais e mantém práticas coloniais, como a importação de habilidades e competências básicas da BNCC e a segmentação rígida e hierarquizada do conhecimento. Embora o DCGO Ampliado apresente avanços em diversidade, ele representa muito mais tentativas simbólicas de inclusão, o que não é suficiente para provocar fissuras nas estruturas de poder e saber hegemônicas.

Ambos os documentos, juntos, contribuem para a manutenção de uma educação instrumental, focada na preparação dos indivíduos para atender às demandas do mercado, em vez de promover uma formação crítica e emancipadora. Essa abordagem perpetua uma lógica que valoriza a eficiência e a produtividade, ao mesmo tempo em que desconsidera a complexidade e a riqueza dos contextos culturais e sociais locais. Assim, ainda que o DCGO Ampliado tente incluir diversidade e valorizar identidades múltiplas, suas limitações

estruturais e a influência da BNCC o fazem ser mais um aliado de um sistema educacional que reproduz desigualdades e privilegia uma visão de mundo eurocêntrica e neoliberal.

Tais reflexões construídas em conjunto com docentes de Guapó, através de conversas, evidenciaram que de fato nossas práticas educativas são influenciadas por dinâmicas de poder, envolvendo fatores políticos, culturais e sociais que permeiam o contexto escolar. Além disso, nossas práticas são impactadas por elementos como a nossa consciência sobre o papel social da escola, nossas formações inicial e continuada, bem como as demandas e expectativas da comunidade local. Assim, enquanto docente do município de Guapó, posso afirmar com meus pares que nossas práticas educativas refletem tanto a estrutura imposta pelo currículo formal quanto às influências de valores, experiências e contextos que moldam o cotidiano escolar, revelando uma constante negociação entre a normatividade do currículo e a realidade vivida em nossas escolas.

Por conseguinte, este estudo pode viabilizar uma compreensão mais ampla da importância de inserir nos currículos formais e nas práticas educativas temas insurgentes porque a pesquisa demonstra que essa é uma forma de reconhecer e integrar perspectivas diversas, as quais podem contribuir para uma educação crítica, reflexiva e inclusiva, trazendo para o centro, saberes, valores, crenças, formas de ser e estar no mundo, subalternizadas pelas colonialidades e pelo neoliberalismo. Dito de outra forma, através de uma educação crítica e decolonial é possível tomar esse espaço que tem sido totalmente ocupado e compartilhado por colonialidades e princípios formativos neoliberais, ou seja, o ambiente educacional pode ser um espaço de resistência, onde as subjetividades podem se afirmarem por meio de temáticas e pautas identitárias que promovem a inclusão e a valorização da diversidade.

Nesse sentido, esta pesquisa demonstra, especialmente para nós professores/as da educação básica, o quanto é urgente que sigamos avançando na construção de práticas, conceitos e linguagens que fortaleçam uma pedagogia decolonial, ligada a um projeto de emancipação que garanta o direito de todos a existência, ao trabalho, a liberdade, a justiça e a educação, fomentando a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade cultural que existe em nosso país e no mundo, desmantelando essa lógica de exclusão perpetuada pelas colonialidades e reforçadas pelas políticas educacionais neoliberais.

Para tanto, o verdadeiro desafio reside na necessidade de maior engajamento, capacitação e confiança dos/as docentes para trabalharem com criticidade. Assim, é oportuno pensar pedagogias embasadas em perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. Logo, para que nossas ações, enquanto professores/as e pesquisadores/as, especialmente os/as que estudam os currículos escolares migrem para um coletivo colaborativo, estimulador de

um processo protagonizador de vozes e saberes *outros*, ancorado e suportado nas/pelas possibilidades e necessidades dos/as docentes da rede municipal de ensino de Guapó, bem como de outras redes de ensino, acredito ser importante que esta pesquisa tenha continuidade. Assim, como proposta de continuidade da pesquisa, acredito ser importante que ela seja aprofundada em estudos futuros sobre como as práticas educativas que incorporam a perspectiva decolonial impactam o engajamento e o desenvolvimento crítico dos estudantes da educação básica. Além disso, seria pertinente explorar como a formação inicial e continuada de docentes pode ser reformulada para integrar, de maneira prática e consistente, os princípios de uma pedagogia crítica, decolonial e intercultural, analisando desafios e possibilidades para que educadores/as sejam agentes de transformação no contexto escolar. Dessa forma, espero que os novos caminhos a serem trilhados a partir deste estudo contribuam ainda mais para a construção de um currículo inclusivo, emancipatório e sintonizado com as demandas de uma sociedade diversa e plural.

Diante de todo exposto, acredito que a relevância social desta pesquisa se efetiva pelo fato de abordar as dinâmicas de poder, colonialidades e influências neoliberais que permeiam o currículo escolar e as práticas educativas, especialmente no contexto do município de Guapó. Ao evidenciar como o currículo formal e as políticas educacionais reproduzem desigualdades e silenciam saberes subalternizados, o estudo ressalta a importância de construir uma educação crítica, reflexiva e inclusiva, capaz de valorizar a diversidade cultural e as múltiplas subjetividades presentes no ambiente escolar, bem como aponta para a necessidade urgente de fortalecer pedagogias decoloniais e interculturais que promovam a emancipação dos sujeitos. Além disso, destaca o papel dos/as docentes como agentes fundamentais neste processo, evidenciando a importância de sua formação contínua e do desenvolvimento de práticas colaborativas que reconheçam e integrem as demandas locais e os saberes historicamente marginalizados. Destarte, esta pesquisa não apenas contribui para o debate acadêmico, mas também para a criação de um projeto educacional que desafie lógicas hegemônicas e inspire mudanças concretas no campo educacional.

É importante salientar também que este estudo coaduna com a missão/visão do Programa Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, bem como com o objetivo da linha de pesquisa “Linguagem e práticas sociais”, uma vez que, ao problematizar as dinâmicas de poder, colonialidades e influências neoliberais no currículo escolar, articula práticas educativas com os múltiplos discursos e linguagens que permeiam o campo social, evidenciando como esses elementos configuram e transformam as experiências no contexto educacional. Nesse sentido, a interdisciplinaridade do programa foi essencial para

o desenvolvimento de uma análise crítica, de forma a integrar perspectivas diversas, especialmente da educação e da linguagem para repensar o papel da escola na formação de sujeitos críticos e conscientes. Portanto, a pesquisa não apenas contribui para o fortalecimento de uma pedagogia decolonial e intercultural, mas também demonstra como os currículos escolares podem ser ressignificados à luz de práticas sociais que reconhecem e valorizam as diversidades culturais e os saberes subalternizados, alinhando-se ao compromisso do programa em promover diálogos entre diferentes áreas do conhecimento.

Visto que o processo de pesquisa é complexo, afirmo que esta dissertação não se trata de uma escrita final, mas sim de um percurso inacabado e passível de desvios, pois à medida que adentramos em investigações, nos deparamos com novas questões, interpretações e descobertas que podem conduzir a caminhos não pensados. Nesse sentido, esta pesquisa busca contribuir para um diálogo em constante renovação, aberto a novas perspectivas e interpretações acerca do currículo escolar.

Por fim, deixo registrado nestas últimas palavras que esta dissertação representa meu esforço de transformação, um movimento muito difícil de me deslocar de perspectivas tradicionais de ensino aprendizagem, de pesquisa, de educação e de currículo para me inserir em um campo desconfortável que foi e é sentipensar a decolonialidade.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **DataSenado aponta que 3 a cada 10 brasileiras já sofreram violência doméstica.** Senado Notícias. 24 de novembro de 2023. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/11/21/datasenado-aponta-que-3-a-cada-10-brasileiras-ja-sofreram-violencia-domestica>. Acesso em 23 abr 2023.
- ALVES, José Eustáquio Diniz; CORRÊA, Sônia. Igualdade e desigualdade de gênero no Brasil: um panorama preliminar, 15 anos depois do Cairo. *In: ABEP, Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo*, ABEP/UNFPA, Campinas, 2009. Disponível em http://www.unfpa.org.br/Arquivos/brasil_15_anos_cairo.pdf. Acesso em 21 abr 24.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogias de projetos e as mudanças na educação.** São Paulo: Summus Editorial, 2014.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BATTESTIN, Cláudia; GUEDES DARIVA, Bernard; LIMA, Bruno Huffel de. Percursos metodológicos decoloniais: rompendo lógicas epistêmicas coloniais. **Revista de Educação Interterritórios**, v. 8, n. 18, p. 1-16, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interterritorios/article/view/258959>. Acesso em 26 mar 24.
- BOBBITT, John Franklin (1918). **The Curriculum** (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa: Didáctica Editora, 2004.
- BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. **O estágio e o desafio decolonial: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês.** 2018. 222f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- BORGES, Kamylla Pereira. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1-24, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5676. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em 10 out 2024.
- BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (org.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo.** Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.131/1995.** Altera dispositivos da Lei 4.024 de dezembro de 1961 e dá outras providências. DOU de 25.11.1995 – edição extra.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Brasília. Subsecretaria de Edições Técnicas. DOU 23.12.1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em 26 mar 24.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 26 mai 24.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2013/10/Anexo40_Diretrizes-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-em-Direitos-Humanos.pdf. Acesso em 25 mai 24.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, n. 17, p. 101–110, 2001. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/silveira_bueno.pdf. Acesso em 03 jul 24.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em 15 abr 23.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, v. 1, 1995. p. 11-37.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais – Virtual**, v. 10, n. 3, p. 350-366, 2020. Disponível em <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126>. Acesso em 10 out 24.

DOURADO, Luis Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpaev35n2/2447-4193-rbpaev35-02-291.pdf>. Acesso em 16 out. 2024.

DULCE, Tereza Maria Spyer; MALHEIROS, Mariana Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, Paraná, v. 5, n. 1, p. 174-193, 2021. Disponível em <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em 14 mar 24.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Orgs). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, p. 52-71, 2012.

FERRAZ, Daniel; DUBOC, Ana Paula; SOUZA, Lynn Mário Menezes de. Pesquisas, políticas e práticas educacionais em curso: conversa com Ana Paula Duboc e Lynn Mário Menezes de Souza sobre heterogeneidade e normatividade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2330-2355, 2020. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8660014>. Acesso em 27/04/2023

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em 15 mar 23.

FERREIRA, Paula. **Escola sem Partido anuncia suspensão de atividades, e criador do movimento desabafa**: ‘Esperávamos apoio de Bolsonaro’. O Globo. 18 de julho de 2019. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/escola-sem-partido-anuncia-suspensao-de-atividade-s-criador-do-movimento-desabafa-esperavamos-apoio-de-bolsonaro-23817368>. Acesso em 23 abr 24.

FLECK, Giovana. **O Escola Sem Partido não foi aprovado, mas suas ideias estão no cotidiano**. Brasil de Fato. 24 de dezembro de 2018 Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2018/12/24/o-escola-sem-partido-nao-foi-aprovado-mas-suas-ideias-estao-no-cotidiano>. Acesso em 24 abr 24.

FRANK, Hélivio de Oliveira. De/Colonização, gênero e educação linguística. *In*: Márcio Evaristo Beltrão; Solange Maria de Barros. (Org.). **Transgressão como prática de resistência**: um olhar crítico sobre os estudos queer e a socioeducação. 1ed. Cuiabá: Eudfimt, 2019. p. 17-30.

FREIRE, Maria Geiza Ferreira; VIEIRA, Demóstenes Dantas. **Reflexões sobre o currículo**: das teorias tradicionais às teorias pós-críticas. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA2_ID11859_26092019205143.pdf Acesso em 20 de julho de 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FULY, Tatiana. **Que história você quer contar?**: caminhos para uma educação decolonial. 1ed. Curitiba: Appris, 2022. 134p.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 9-13, 2012.

GASTALDO, Luis Fernando; ZANON, Lenir Basso. O protagonismo docente em processos de formação continuada diante de novos desafios educacionais. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5631>. Acesso em 4 jul 24.

GESSER, Verônica. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atualidade. **Contrapontos**, Itajaí, n. 4, p. 69 a 81, jan/abr, 2002.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - Ampliado**. v. 2 - Ensino Fundamental - anos iniciais, Goiânia: SEDUC; CONSED; UNDIME, 2020. 705p. Disponível em <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/documentos/PEDAGOGICO/Vol%20II%20Anos%20Iniciais.pdf> . Acesso em 25 mai 24.

GOMES, Rodrigo da Vitória; LORENZETTI, Leonir; AIRES, Joanez Aparecida. Descolonizando a educação científica: reflexões e estratégias para a utilização da história da ciência e ciência, tecnologia e sociedade em uma abordagem decolonial. **Revista Brasileira de História da Ciência**, v. 15, n. 2, p. 437-450, jul-dez 2022. Disponível em <https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/809>. Acesso em 03 mar 24.

GOODSON, Ivor. Etimologias, epistemologias e o emergir do currículo. *In: Currículo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 31.

GOODSON, Ivor. **O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. **Quando fundamentalismo religioso e mercado se encontram: as bases históricas, econômicas e políticas da escola sem partido**. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–32, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.23216. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23216>. Acesso em: 23 abr 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em 26 abr 24.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Guapó: História & Fotos**. 2023. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/guapo/historico>. Acesso em 26 abr 24.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 63-85.

LEMES, Helen Cristina Dias da Silva; FRANK, Hélivio. Questões de gênero em sala de aula a partir de uma perspectiva crítica de educação linguística. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, p. 134-153, 2020.

LEVINAS, Emanuel. **Alteridad y trascendencia**. 1ed. Madrid, España: Arena Libros. 2014.

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: **Pensamento feminista hoje - perspectivas decoloniais**. Org. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 51-81.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Pesquisa pós-qualitativa e responsabilidade ética: notas de uma etnografia fantasmática. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 40-59, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8902>. Acesso em 11 abr 24.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto, *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramón (orgs) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/3732/9757> Acesso em 14 de julho de 2023.

MARCUSCHI, Elizabete. **As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor**. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em linguística). Universidade Federal de Pernambuco - Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7769> Acesso em 09 mar 24.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MARTINEZ, Juliana; FIGUEREDO, Eduardo. “Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito”: entrevista. Dossiê Especial FICLLA – **Revista X**. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>. Acesso em 03 abr 24.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE-MOR, Walkyria. É proibido proibir: ambiguidades e enfrentamentos na/pela linguagem. **Revista X**, v. 15, n. 4, p. 06-14, 2020. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/76536>. Acesso em 12 abr 24.

MEOTTI, Juliane Prestes. **Gênero sob a perspectiva decolonial de educação linguística crítica**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte : Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MIGNOLO, Walter. **Gênero y descolonialidad**. Colección Pensamiento Crítico y Opción Descolonial. Ediciones del Signo: Buenos Aires, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. **Revista Lusófona de Educação**, v. 48, n. 48, p. 187-224, 2020. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/758> Acesso em 12 mar 24.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica, Pensamento Independente e Liberdade Decolonial. Tradução de Isabella Brussolo Veiga. **Revista X**, v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/349448360_Desobediencia_Epistemica_Pensamento_Independente_e_Liberdade_Decolonial. Acesso em 27 mar 24.

MICHAELIS. **Dicionário online de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 19 mai 24.

Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**: Acesso e visibilidade às teses e dissertações brasileiras. Brasília, 2023, online. Disponível em <https://www.bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em 12 mai 23.

MONTESANTI, Beatriz. **Marx, funk e o controle do conteúdo dado em sala de aula**. Nexo Jornal, 12 de junho de 2016. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/12/marx-funk-e-o-controle-do-conteudo-da-do-em-sala-de-aula>. Acesso em 23 abr 24.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem e escola na construção de quem somos (prefácio). *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Gênero, sexualidade, raça em contexto de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, Parábola Editorial, 2013. p. 227-247.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Maria É Braga. Integração curricular: proposta de superação da fragmentação do currículo na formação do pedagogo. *In*: SANTOS, Alice Nayara dos; ROGÉRIO, Pedro (orgs.). **Currículo: diálogos possíveis**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 83-100. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43393>. Acesso em 19 de julho de 2023.

MOTA NETO, João Colares da. O giro decolonial na América Latina. *In*: MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borba. Curitiba: CRV, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander Luis. Decolonizar la investigación en educación. **Revista Praxis**, v. 13, n. 1, p. 93-104, 2017. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/370801652_Decolonizar_la_investigacion_en_educacion. Acesso em 27 mar 24.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel; PEDROZO CONEDO, Zaira. Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. **Revista Faia**, v. 7, n. 30, p. 172-200, 2018a. Disponível em <https://editorialabiertafrica.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>. Acesso em 14 mar 24.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel; PEDROZO CONEDO, Zaira. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. **Revista NuestrAmérica**, ISSN-e 0719-3092, v. 6, n. 12, p. 195-222. 2018b. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175>. Acesso em 21 mar 24.

ORTIZ-OCAÑA, Alexander; ARIAS LÓPEZ, María Isabel. Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. **Revista Hallazgos**, v. 16, n. 31, p. 149-168, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>. Acesso em 14 mar 24.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012.

ORTEGA, Adriana Arroyo; SALGADO, Sara Victoria Alvarado. Conocimiento en co-labor: reflexiones y posibilidades para la construcción de paz. **Universitas: Revista de Ciencias Sociales y Humanas**, v. 14, n. 25, p. 121-148. Dez-2016. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/4761/476151468003/html/>. Acesso em 05 mar 24.

OXFORD LANGUAGES. Dicionário online de Língua Portuguesa. Disponível em <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 19 dez 24.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. In: UNESP - Universidade Estadual de São Paulo. **Cadernos de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-137. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337931/1/caderno-formacao-pedagogia_3.pdf. Acesso em 20 mai 24.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 1996.

PAVAN, Ruth; Sirley Lizott Tedeschi. Para além dos silêncios curriculares da colonialidade o ressoar de currículos decoloniais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-21, 2024. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/59084/44516>. Acesso em 19 mai 24.

PIDNER, Flora Sousa. **Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas**. 2010. 145f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, MG. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MPBB-848H3C/1/disserta__o_vers_o_final.pdf Acesso em 02 jul 24.

PESSOA, Rosane Rocha. Gêneros e sexualidades no ensino de línguas estrangeiras e na formação de professoras/es. *In*: FERRAZ, Daniel de Melo; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 35-53.

PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. *In*: PESSOA, Rosane Rocha; BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira (Orgs). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 17-35

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **@Descolonizando_saberes: mulheres negras na ciência**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. *In*: BONILLO, Heraclio (org.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, p. 437-449. Trad: Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em <https://idoc.pub/documents/anibal-quijano-colonialidade-e-modernidade-racionalidade-dv1rgd-kk9p4z> Acesso em 14 mar 24.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World - Systems Research**, [s.l], v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS-SOARES, Wilker. **Alpendre como um fazer docente outro: corporificando vivências na formação de professoras/es de língua(gen)s**. 2023. 133f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)) - Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO. Disponível em <http://www.bdttd.ueg.br/handle/tede/1283>. Acesso em 15 fev 24.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.149-168.

SABINO, Luiza Whebe. **As teorias pós-coloniais, as teorias decoloniais, suas diferenças e a construção de uma nova forma de pensamento**. Desconstrução Diária - Uma visão feminista e progressista sobre assuntos que precisam ser desconstruídos diariamente, mar 23. Disponível em

<https://desconstrucaodiaria.com/2023/03/20/as-teorias-pos-coloniais-as-teorias-decoloniais-su-as-diferencas-e-a-construcao-de-uma-nova-forma-de-pensamento/>. Acesso em 25 mar 24.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso. 2013 p.17-35. Disponível em <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em 14 jul 23.

SANTANA, Ana Elisa. **Escola sem Partido**: entenda o que é o movimento que divide opiniões. UOL. 20 de julho de 2016. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/20/escola-sem-partido-entenda-o-que-e-o-movimento-que-divide-opinioes.htm>. Acesso em 23 abr 24

SANTOS, Gian Carlos Oliveira; MELO, Raimunda Alves; LIMA, Francisco Renato. Teorias de currículo e ensino: uma análise da proposta curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI) pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Cadernos Cajuína**, v.5, n.3, setembro-2020. Disponível em <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/408>. Acesso em 15 jul 23.

SCHUBERT, William H. **Curriculum**: perspective, paradigm, and possibility. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ed Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SOARES, Wellington. **Conheça o “kit gay” vetado pelo governo federal em 2011**. Nova Escola. 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/84/conheca-o-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-em-2011>. Acesso em: 22 abr 23.

SOUSA SANTOS, Boaventura. MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2009. Disponível em <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf> Acesso em 28 fev 24.

SOUZA, Jaqueline Santos de; OLIVEIRA, Daniel Vasconcelos. Gêneros, sexualidades e língua(gens): conceitos plurais para abordagens decoloniais nas aulas de inglês. **Ilha do Desterro**, v. 75, n. 3, p. 187-210, 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019. Disponível em: www.esforce.org.br. Acesso em 23 abr 24.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; CARMO, Lorena Azevedo do; NASCIMENTO, Stephanie Duarte Láu do. ‘Alfinetar’: currículos, ódios e gêneros. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 28, n. 3, 2020. DOI: 10.1590/1806-9584-2020v28n71684. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/71684>. Acesso em 12 abr 2024.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; MASKE, Jeferson; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A escola é nossa e o currículo é favelado. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2186, 2022. Disponível em <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2186>. Acesso em 12 abr 24.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael Pelosi. Os ventos do norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 143-152.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. **Universalismo Constructivo**. Madrid: Alianza Forma, 1984.

TYLER, Ralph.W. **Basic Principles of the Curriculum and Instruction**. University of Chicago, Illinois, USA, 1949. (Trad. port. de L. Vallandro, 3ª ed. Editora Globo, Portalegre, 1975).

WALSH, Catherine. Entrevista a Walter Mignolo. **Las geopolíticas del conocimiento en relación a América Latina** (Tema Central). 2001.

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. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. En Walsh, Catherine (ed.), **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir**. Quito: Ediciones Abya-Yala. 2013.

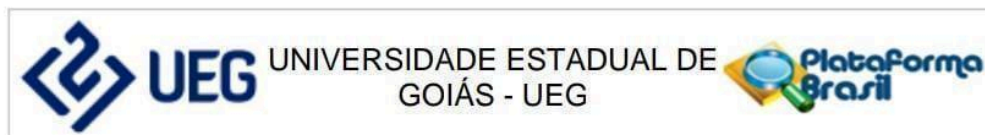
WALSH, Catherine. On Decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis**. Durham: Duke University Press, 2018. p. 81-99.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey (1859 - 1952). In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p.11-32. Trad. José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em 19 abr 24.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone; Avaliação em larga escala e Bncc: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SILENCIAMENTOS E/OU APAGAMENTOS DE TEMAS INSURGENTES NOS CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE UMA ATUAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL

Pesquisador: DIEGO DA SILVA ALMEIDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69595523.9.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.179.629

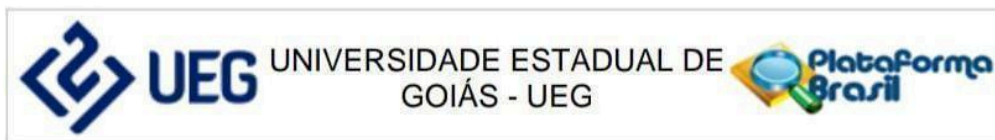
Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa (duas versões: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO 2131482", de 09/05/2023 e 15/06/2023, respectivamente); Projeto de Pesquisa (duas versões: "Projeto_pesquisa_mestrado_detalhado" e "Projeto_CORRIGIDO"; de 12/05/2023 e 15/06/2023, respectivamente); TCLE ("TCLE" e "TCLE_CORRIGIDO", de 09/05/2023 e 15/06/2023, respectivamente); e Interumento de Coleta de Dados ("ROTEIRO_ENTREVISTA" e "ROTEIRO_ENTREVISTA_CORRIGIDO", de 09/05/2023 e 15/06/2023).

IDENTIFICAÇÃO:

TÍTULO: SILENCIAMENTOS E/OU APAGAMENTOS DE TEMAS INSURGENTES NOS CURRÍCULOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES E DESAFIOS DE UMA ATUAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.179.629

"participante de pesquisa/responsável legal". Os campos de assinaturas não devem estar separados do restante do documento (exceto quando, por questões de configuração da página, isto não for possível) e não devem conter campos adicionais, além de nome e data. Solicita-se a adequação.

RESPOSTA: O pesquisador apresentou uma nova versão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (arquivo "TCLE_CORIIGIDO", postado na Plataforma Brasil em 15/06/2023), na qual sanou as pendências e fez as adequações solicitadas, a saber: ajuste das alternativas; melhor explicitação dos procedimentos da pesquisa e dos riscos aos participantes; numeração das páginas do documento; inclusão dos itens sobre ressarcimento; assistência; sigilo, confidencialidade e guarda de material, etc.

ANÁLISE: PENDÊNCIAS ATENDIDAS

Considerações Finais a critério do CEP:

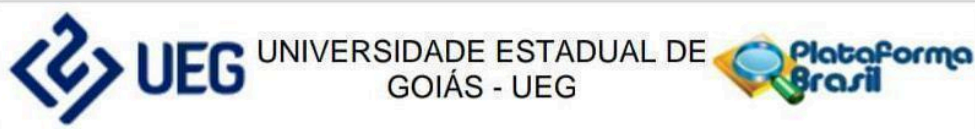
Prezado pesquisador,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão do mesmo deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2131482.pdf	15/06/2023 19:26:29		Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.179.629

Outros	Termo_de_Anuencia.pdf	15/06/2023 19:24:18	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Outros	Oficio_SEMEC.pdf	15/06/2023 19:22:32	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Outros	Informacoes_basicas_do_projeto_CORRIGIDO.pdf	15/06/2023 19:16:42	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DA_ENTREVISTA_CORRIGIDO.pdf	15/06/2023 19:13:46	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	15/06/2023 19:12:54	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CORRIGIDO.pdf	15/06/2023 19:12:16	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Diego.pdf	12/05/2023 13:55:29	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	12/05/2023 10:32:32	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	09/05/2023 20:07:47	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	09/05/2023 09:05:57	DIEGO DA SILVA ALMEIDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 13 de Julho de 2023

Assinado por:
MARIA IDELMA VIEIRA D ABADIA
 (Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

ANEXO B – Roteiro para conversas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

ROTEIRO PARA CONVERSAS

A pesquisa intitulada "Silenciamentos e/ou pagamentos de temas insurgentes nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental: percepções e desafios de uma atuação docente decolonial" terá como pesquisador responsável o Sr. Diego da Silva Almeida, orientado pelo professor Dr. Hέλvio Frank de Oliveira e atenderá o seguinte roteiro:

Pesquisador: Bom dia/tarde/noite. Gostaria primeiramente de me apresentar. Me chamo Diego da Silva Almeida e sou professor, mestrando e pesquisador responsável pela pesquisa intitulada "Silenciamentos e/ou pagamentos de temas insurgentes nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental: percepções e desafios de uma atuação docente decolonial", a qual possui como orientador o professor Dr. Hέλvio Frank de Oliveira. Conforme já constante no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ressalto que caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a sua participação na pesquisa a qualquer momento e esta decisão não produzirá penalização ou prejuízo. O intuito dessa pesquisa é conseguir ouvir as suas narrativas que contenham as suas vivências e experiências enquanto professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso farei algumas inferências que abarque sua formação, sua opinião sobre o papel social da escola, sobre o protagonismo docente na formação de cidadãos, sobre temas transversais trabalhados ou não em sala de aula, sobre violências simbólicas presenciadas e sobre a proposta curricular da rede municipal de ensino de Guapó, bem como outras que, durante o desfecho da conversa, se fizerem necessárias, assim como você poderá falar sobre o que acreditar ser importante mesmo não tendo sido questionado a respeito. Então, primeiramente, gostaria que você se apresentasse, informando seu nome, idade e tempo de atuação na docência dos anos iniciais do ensino fundamental.

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre o papel social da escola?

Resposta do participante: (...)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Pesquisador: Como você explicaria a relação do/a docente e a formação de cidadãos? Você acha importante? Por quê?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Agora gostaria que você contasse como foi sua formação inicial (graduação) apresentando fatos marcantes e relevantes para você em relação a currículo e formação humana.

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Na sua opinião, qual é a relação entre a sua experiência de vida, sua formação profissional e sua prática em sala de aula?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: O que você pensa em relação à formação permanente docente? Como tem sido sua atualização/aprimoramento profissional? A secretaria Municipal de Educação e Cultura colabora nesse sentido ou é preciso que os/as docentes busquem por conta própria?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Você já fez algum curso sobre temas transversais? Se sim, quais temáticas fizeram parte do curso?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Quais temas transversais você trabalha em sala de aula e quais você não trabalha? Por quê?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Existe alguma orientação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura e/ou o grupo gestor da escola em relação aos temas que podem/devem ser trabalhados em sala de aula?

Resposta do participante: (...)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Pesquisador: Você tem alguma crença religiosa ou filosofia de vida? Se sim, você consegue dizer se ela influencia na forma como você planeja e executa suas aulas, especialmente quando se trata de conteúdos que abrem margem para discussões que envolvem gênero, sexualidade, crença, raça ou etnia?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Você já foi orientada/o a não trabalhar algum tema transversal? Se sim, por quem e sob qual alegação?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Como você define “currículo escolar”?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Você conhece a proposta curricular da rede municipal de ensino de Guapó?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: O currículo da rede municipal de ensino de Guapó é composto pela BNCC e pelo DCGO, já que Guapó não tem uma proposta curricular própria. Você consegue dizer quais temas transversais estão presentes nesses documentos? Você sente falta de alguma temática a ser trabalhada em sala de aula com crianças?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Você já presenciou alguma violência simbólica e/ou física em decorrência de gênero, sexualidade, raça, etnia ou crença dentro da escola? Caso sim, como você lidou com a questão? Como foi a tratativa da escola em relação ao fato?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Como se estabelece, em meio ao coletivo de docentes, as instruções pedagógicas e/ou as discussões acerca de gênero, sexualidade, crença, raça e etnia? O que você

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

pensa sobre esses temas e sua atuação em sala de aula? Eles podem contribuir ou não para a aprendizagem? Por quê?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Como docente, como você acredita que pode contribuir para a perspectiva de uma cultura escolar de respeito à diversidade?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Existe um currículo próprio da rede municipal de ensino de Guapó em construção. Você gostaria de dar alguma sugestão?

Resposta do participante: (...)

Pesquisador: Para finalizar, gostaria de lembrar que você não será indetificado/a na pesquisa. Agradeço imensamente esse tempo que você separou para colaborar com a pesquisa e, caso tenha qualquer dúvida posterior você poderá entrar em contato comigo pelo telefone, e-mail ou endereço que constam no TCLE assinado por você.

ANEXO C – Perfil identitário dos/as agentes do estudo

25/04/2024, 10:45

Perfil identitário - Agentes do estudo

Perfil identitário - Agentes do estudo

Este formulário tem como finalidade obter algumas informações sobre os agentes da pesquisa do professor-pesquisador Diego da Silva Almeida, responsável pela pesquisa, ora intitulada

Silenciamentos e/ou apagamentos de temas insurgentes nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental: percepções de desafios de uma atuação docente crítica-decolonial

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Identificação *

2. Como gostaria de ser chamado/a?(Pseudônimo) *

3. Raça/ Etnia/ Cor *

Marcar apenas uma oval.

- Preta
- Parda
- Branca
- Indígena
- Amarela

4. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- M
- F

25/04/2024, 10:45

Perfil identitário - Agentes do estudo

5. Identidade de gênero *

Marcar apenas uma oval.

- Cisgênero
- Transgênero
- Não-binário
- Prefiro não dizer

6. Orientação sexual *

Marcar apenas uma oval.

- Heterossexual
- Homossexual
- Bissexual
- Prefiro não dizer

7. Religiosidade/ Espiritualidade *

8. Estado civil *

9. Classe social *

Marcar apenas uma oval.

- Classe A (acima de 20 salários mínimos)
- Classe B (de 10 a 20 salários mínimos)
- Classe C (de 4 a 10 salários mínimos)
- Classe D (de 2 a 4 salários mínimos)
- Classe E (recebe até 2 salários mínimos)

25/04/2024, 10:45

Perfil Identitário - Agentes do estudo

10. Qual/quais a/s sua/s formação/es? Em qual/quais universidade/s cursou? *

11. Com que frequência você realiza cursos de aperfeiçoamento/aprimoramento profissional? *

12. Quais temáticas você considera prioritárias para abordar em suas aulas? *

13. Numa escala de 0 a 10, como você classifica o seu cumprimento/implementação do currículo em sala de aula? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários