

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL
À LUZ DO EPISTEMÔMETRO****CURRICULUM IN MOTION OF THE FEDERAL DISTRICT IN LIGHT OF THE
EPISTEMOMETER****CURRÍCULO EN MOVIMIENTO DEL DISTRITO FEDERAL A LA LUZ DEL
EPISTEMÓMETRO**Rosânia Soares¹**RESUMO:**

No presente trabalho, propomos analisar, como a primeira dimensão do Epistemômetro, o tema, que se manifesta no Currículo em Movimento do Distrito Federal, articulado a partir dos Eixos Transversais, em seus objetivos e conteúdos, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica com base em Carvalho (2023), cuja elaboração sobre o Epistemômetro serviu como referência para identificar aproximações e/ou distanciamentos em relação ao Currículo em Movimento do Distrito Federal. No texto analisado, observamos uma ação inicial para um pensamento plurepistêmico com incentivo à sua consolidação na prática do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Anos Iniciais. Currículo em Movimento. Epistemômetro. Pensamento plurepistêmico.

ABSTRACT:

In this paper, we propose to analyze, as the first dimension of the Epistemometer, the theme as it is manifested in the *Curriculum in Movement* of the Federal District, articulated through the Transversal Axes in its objectives and content in the initial Years of Elementary Education. To this end, we conducted a bibliographic review based on Carvalho (2023), whose development of the Epistemometer served as a reference to identify approximations and/or divergences in relation to the *Curriculum in Movement* of the Federal District. In the analyzed text, we observe an initial action toward a plurepistemic approach, with encouragement for its consolidation in everyday school practice.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Membro do Grupo de Pesquisa Sujeitos, Territórios e a construção do conhecimento – GPS/UNB. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Orcid ID: <https://orcid.org/0009-0005-2760-8926>. E-mail: rosanias.soares@gmail.com

Keywords: Initial Years. *Curriculum in Movement*. Epistemometer. Plurepistemic Thinking.

RESUMEN:

En este artículo, nos proponemos analizar, cómo la primera dimensión del Epistemómetro, el tema, se manifiesta en el *Currículo en Movimiento* del Distrito Federal, articulado a partir de los Ejes Transversales en sus objetivos y contenidos en los Primeros Años de la Educación Primaria. Para ello, recurrimos una investigación bibliográfica basada en Carvalho (2023), cuya elaboración sobre el Epistemómetro sirvió como referencia para identificar aproximaciones y/o distanciamientos en relación con el *Currículo en Movimiento* del Distrito Federal. En el texto analizado, observamos una acción inicial hacia un pensamiento plurepistémico con estímulo para su consolidación en la práctica cotidiana escolar.

Palabras clave: Primeros Años. Currículo en Movimiento. Epistemómetro. Pensamiento plurepistémico.

INTRODUÇÃO

O Professor Dr. José Jorge de Carvalho, da Antropologia da UnB, Universidade de Brasília, ministra uma disciplina na pós-graduação intitulada Análise de Sistemas Simbólicos - Encontro de Saberes e Descolonização Acadêmica: Diálogos entre Epistemes Indígenas, Afro-diaspóricas, Africanas e Orientais. Os encontros têm como proposta incorporar uma nova episteme no Ensino Superior, em que os saberes de outros povos possam ser inseridos aos currículos das graduações, acrescentando-os aos conhecimentos europeus historicamente disseminados e basilares nas concepções dos documentos que regem os cursos superiores. Tal proposta não se limita a uma disciplina de pós-graduação, mas tornou-se mote de vida do professor que toma o tema em suas pesquisas incessantes com resultados efetivos, como o Programa Encontro de Saberes, instituído na UnB que promove a participação de mestres e mestras de saberes tradicionais dentro da universidade. O professor José Jorge também é pioneiro nas ações afirmativas que levaram à inclusão de discentes e

docentes afrodescendentes e indígenas, tanto em universidades brasileiras quanto na América Latina. Dentre suas inúmeras contribuições, surgiu um documento - Epistemômetro - um instrumento científico em permanente aprimoramento que

olha para o que está recomendado e tornado obrigatório como referência de saber acadêmico; e olha também para o que deveria formar parte, e ainda não o faz, para a construção de um novo campo plural de saber universitário em todas as áreas e capaz de fazer justiça à diversidade epistêmica da sociedade brasileira (Carvalho, 2023, p. 9).

Tal posicionamento provocou-nos a refletir que essa mesma condição se estabelece na Educação Básica, considerando que os egressos da Pedagogia foram formados em universidades com alto grau de colonização epistêmica a que estamos submetidos.

As discussões teóricas desenvolvidas no âmbito da disciplina serviram como catalisador para uma análise crítica de nossa prática mais recente com estudantes dos quintos anos (Ensino Fundamental - Anos iniciais -) , da Rede Pública do Distrito Federal. Para sustentar este estudo, analisamos o documento orientador, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, à luz do Epistemômetro.

Revisão da Literatura: Epistemômetro e Currículo em Movimento

Nossa questão inicial é que a forma de conhecimento legitimada no âmbito da universidade, formadora dos professores que atuarão na Educação Básica, apresenta-se como um discurso hegemônico eurocêntrico. E, no Brasil de vastos saberes, oriundos de múltiplas formações étnicas, defendemos que não é adequado permanecermos nesse caminho único. Por isso, pensar em acrescentar outras possibilidades de conhecimento(s) sobre o(s) mundo(s), privilegiando os povos e comunidades tradicionais é um caminho possível. Isso quer dizer que

[...] estamos partindo de um modelo acadêmico monocultural, monolíngue e monoepistêmico e nos propomos construir agora um novo modelo multicultural, poliglota e plurepistêmico capaz de refletir a diversidade de tradições de conhecimento, em todas as áreas, que estão vivas e florescentes em nosso país (Carvalho, 2023, p. 304).

No Ensino Superior, são as Diretrizes Curriculares que regem o ordenamento dos cursos; na Educação Básica, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais e, no Distrito Federal, o Currículo em Movimento do Distrito Federal. Tal documento é referência para as redes de ensino no DF que garante aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros, apresenta a necessidade de uma plurepistemologia quando afirma que tem como um dos objetivos

Identificar a presença e a diversidade de culturas como a afro-brasileira, as indígenas, dos quilombolas, dos Ciganos, das comunidades do campo, das florestas, de migrantes e de imigrantes, bem como de outros grupos sociais são importantes para compreender, valorizar e respeitar os indivíduos, suas características socioculturais e suas territorialidades. A escola reivindica o papel de promover aos estudantes a oportunidade de problematizar as diferentes formas de atribuir sentido ao mundo (GDF, 2018, p. 256).

Portanto, é fato que a Secretaria de Educação do Distrito Federal reivindica uma prática docente que converge ao proposto pelo Epistemômetro que se coloca não apenas como “[...]uma teoria da descolonização, mas uma práxis descolonizadora e esta se efetiva de fato em um conjunto articulado de ações [...]” (Carvalho, 2023, p. 309).

O cotidiano escolar é pautado em vários documentos orientadores para o processo de ensino e aprendizagem que, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), manifesta-se em currículo formal ou prescrito, currículo real e currículo oculto. Para nosso trabalho, vamos nos pautar no currículo prescrito que antecede a vivência entre professores e estudantes, expresso em diretrizes e estabelecido pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal. A saber:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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) (MEC, 2017, p.7).

O referido documento define que as Áreas do Conhecimento são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Aparecem, portanto, separadas, conforme a episteme tradicional em que os campos do saber possuem limites determinados, independentes e estanques. Esta mesma organização se estabelece ainda que, nos Anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), seja um único docente - nomeado professor de Atividades - o responsável pelo trabalho diário junto aos estudantes.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal procura promover avanços, afirmando que

Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008). Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente (GDF, 2018, p, 273).

Para tanto, o documento supracitado elenca dois grandes eixos para o processo de aprendizagem:

Eixos Integradores (para os Anos Iniciais: Alfabetização, Letramentos e Ludicidade; e, para os Anos Finais: Ludicidade e Letramentos) e Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade) (GDF, 2018, p. 8).

Com isso, os Eixos Transversais surgiram para a democratização de saberes, que contemplariam as aprendizagens de conteúdos *sobre* os povos originários/indígenas, africanos/afro-brasileiros e quilombolas.

Diante do exposto, podemos dizer que há avanços a caminho de uma plurepisteme, já que, como nos afirma Carvalho (2023),

A presença, maior ou menor, ou a ausência dos saberes tradicionais não eurocêntricos condiciona todas as perguntas seguintes. Se eles não são ensinados significa que não existe ainda um movimento alternativo em direção a outros tipos de pensamento e outras epistemes. Se eles são ensinados, há que investigar a tensão epistêmica e política gerada com sua presença (Carvalho, 2023, p. 311).

No entanto, cabe-nos salientar que não basta que os temas sobre os povos e comunidades tradicionais façam parte do currículo, mas como contemplado no Epistemômetro, em suas sete dimensões, a saber: Tema, Interesses, Vozes e Formas de Representação, Paradigmas e Teorias, Epistemes, Modos de Viver e Proposta Civilizatória exista uma forte consolidação em diálogos, reflexões e ações que precisam ser ampliadas “para além do eurocentrismo, nosso combate descolonizante, portanto, deve dirigir-se prioritariamente a superar o euroexclusivismo” (Carvalho, 2023, p. 312).

O Epistemômetro, reiteramos, é um instrumento que não exclui a forma de conhecimento secular oriundas da Europa, mas deseja ampliar as possibilidades de (re)conhecimento de outras formas de saberes também seculares, milenares, como nos afirma Carvalho (2023):

esta ferramenta olha para o que está recomendado tornado obrigatório como referência de saber acadêmico; e olha também para o que deveria formar parte, e ainda não o faz, para a construção de um novo campo plural de saber universitário em todas as áreas e capaz de fazer justiça à diversidade epistêmica da sociedade brasileira (Carvalho, 2023, p. 310).

Da mesma forma, o Currículo em Movimento do Distrito Federal expressa crítica à limitação de um saber eurocêntrico e aponta, na Área de Conhecimento Linguagens, que:

Na condução do trabalho pedagógico, o trajeto da língua deve ser considerado atentando-se para a influência da colonização e do patriarcado e das lutas descolonizadoras de resistência nas matrizes culturais que originam determinadas línguas. Assim, cabe refletir sobre o lastro deixado pelo movimento de aculturação e apagamento a partir do domínio e

extermínio de determinados povos (como as populações negras e indígenas nos diversos continentes, entre outras) ao se abordar a importância das línguas e culturas em contato/conflito (GDF, 2018, p. 128).

No intuito de identificar como o Currículo em Movimento está elaborado, de forma a propor um caminho plurepistêmico, vamos nos ater à primeira dimensão do Epistemômetro: o tema.

Caminho metodológico para identificar o movimento plurepistêmico

O documento que rege a rede de ensino do Distrito Federal tem como proposta avaliar sua implantação de forma a permanecer em constante diálogo entre teoria, técnica e prática no processo de aprendizagem. Por isso, movimento é determinante para a sua (re)elaboração. Vimos sinais de uma trajetória menos eurocêntrica que busca contemplar o conhecimento em suas diversas formas, origens, respeitando a diversidade do planeta.

Seguimos para identificar os temas transversais que contemplam os saberes dos povos e comunidades tradicionais, lembrando que

O primeiro passo para formular um currículo plurepistêmico é realizar um diagnóstico epistemológico do currículo vigente. Se os autores, as teorias e os temas eurocêntricos reinam quase sozinhos, é preciso observar como negam, silenciam ou representam os saberes não ocidentais excluídos. Esse olhar analítico que põe atenção tanto no que está presente como no que está ausente é característico do Epistemômetro (Carvalho, 2023, p. 309-310).

Para tanto, realizamos a busca pelos seguintes termos: indígena(s), povos originários, africana/africano, afro-brasileiro(a) e quilombola dentro dos objetivos e conteúdos propostos para o ensino do segmento Fundamental I da Educação Básica, no Currículo em Movimento do Distrito Federal.

Embora a bibliografia seja um aspecto elementar para a aplicação do Epistemômetro, foi necessário realizar adequação de seu uso por tratar-se de uma investigação de um currículo que abrange toda a região do Distrito Federal. Não contemplaremos as referências bibliográficas, já que cada unidade de ensino escolhe seus materiais didáticos; ou seja, é uma decisão particular de cada escola.

Passamos a identificar “[...] os temas sobre culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, [...] historicamente excluídas do cânone acadêmico eurocêntrico” (Carvalho, 2023, p. 322).

Primeiramente, identificamos o número de vezes que cada um dos termos aparece no documento de forma integral em suas 316 páginas. O que resultou em 185 citações no total. Posteriormente, verificamos a recorrência dos mesmos termos nos objetivos e nos conteúdos do Ensino Fundamental – Anos iniciais - (do 1º ao 5º ano).

Para dimensionar a presença dos temas de interesse desta pesquisa no documento, realizou-se um levantamento quantitativo da frequência dos termos-chave. A Tabela 1 apresenta os resultados dessa busca, comparando a incidência total no Currículo em Movimento com o recorte específico para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais.

Tabela 1: Ocorrências dos termos-chave no Currículo em Movimento

Currículo em Movimento (documento total)		Ensino Fundamental, Anos Iniciais (parte do Currículo em Movimento)	
Termo	Quantidade de citações	Termo	Quantidade de citações
Indígena (s)	88	Indígena (s)	39
Povos originários	05	Povos originários	00
Africana/Africano	66	Africana/Africano	25
Afro-brasileira(s)	10	Afro-brasileira(s)	06
Quilombola	16	Quilombola	8
TOTAL	185	TOTAL	78

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

A análise comparativa exposta na Tabela 1 revela que 42% das citações ocorridas em todo o documento se localizam na seção dedicada aos Anos Iniciais. Essa informação quantitativa sugere que a ênfase na diversidade étnico-cultural, presente no discurso geral do currículo, se mantém na prescrição para o primeiro segmento do Ensino Fundamental. Notamos a completa ausência do termo 'povos originários' nesta etapa, mas que pode ser justificada pelo seu uso como sinônimo de 'indígena(s)'.

Superada a análise quantitativa, partimos para entender como esses temas são inseridos nos Objetivos de Aprendizagem e nos Conteúdos prescritos para os Anos Iniciais. As Tabelas 2, 3, 4 e 5 detalham essas ocorrências e estão organizadas por blocos de ensino: 1º Bloco (1º, 2º e 3º anos) e 2º Bloco (4º e 5º anos).

Tabela 2: Objetivos com temas de diversidade étnico-cultural (do 1º ao 3º ano)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 1º Bloco - Objetivos	
1º Ano	▪ Confeccionar e utilizar máscaras com referências indígenas, africanas japonesas, gregas, indianas e outras (p.75).
2º. Ano	▪ Encenar pequenas cenas teatrais, utilizando máscaras com referências indígenas, africanas japonesas, gregas, indianas e outras (p.75).
3º. Ano	▪ Conhecer cenas cotidianas das culturas indígenas, quilombolas e afro-brasileiras respeitando suas especificidades (p. 75).

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Tabela 3: Conteúdos com temas de diversidade étnico-cultural (do 1º ao 3º ano)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 1º Bloco - Conteúdos	
1º Ano	<ul style="list-style-type: none">▪ Máscaras com referências indígenas, africanas japonesas, gregas, indianas e outras (p.75).▪ Gêneros e estilos musicais (cantigas de roda, marchinhas, canções indígenas, cirandas, parlendas, canções afro-brasileiras, música popular brasileira - MPB e de massa, jingles, trilhas sonoras, música instrumental)(p.99).▪ Brinquedos cantados e jogos folclóricos como: ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, asiáticas, ocidentais, orientais, sobre bichos e marchinhas carnavalescas (p.101).▪ Comunidades rurais, quilombolas e indígenas. Organização

	sociocultural das comunidades (p. 260).
2º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento do contexto da desigualdade étnico-racial, sociocultural e de gênero na sociedade, destacando as comunidades locais, rurais, quilombolas, indígenas e outras na região em que vivem (p. 278).
3º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conto folclórico, lendas e conto acumulativo: escuta da conotação e comparação com a leitura do texto escrito (exploração de contos indígenas e africanos) (p. 27). ▪ Encenação de cenas a partir de ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais (indígenas, quilombolas, afro-brasileiras, entre outras) (p.75). ▪ Modo de vida e marcas das comunidades do campo, quilombolas e indígenas, caiçaras e ribeirinhos, de ciganos, de refugiados. Comunidades urbanas (p. 261).

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Tabela 4: Objetivos com temas de diversidade étnico-cultural (4º e 5º anos)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 2º Bloco - Objetivos	
4º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vivenciar cenas cotidianas das culturas indígenas, ciganas, quilombolas e afro-brasileiras dos grupos que residem no Distrito Federal (p. 76). ▪ 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 (p. 99). ▪ Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Distrito Federal e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (p.116). ▪ Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas (p.117). ▪ Conhecer os grupos indígenas no DF e suas lutas pelo direito à terra (p.283).

5º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar e compreender as influências das culturas indígenas e afro-brasileiras, marcadas pela diversidade de rituais, mitos e imaginários, entendendo a função do corpo como elemento expressivo das relações pessoais (p.77). ▪ Adquirir repertório relativo às diferentes manifestações de dança de matrizes indígenas, africanas e europeias (p. 88). ▪ Vivenciar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas (p.116). ▪ Compreender os papéis dos povos indígenas, das diversas sociedades africanas e dos povos europeus na sociedade brasileira e suas implicações sociais na atualidade (p. 282). ▪ Conhecer formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos (p.283). ▪ Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras (p. 306).
---------	--

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Tabela 5: Conteúdos com temas de diversidade étnico-cultural (4º e 5º anos)

Anos Iniciais – 2º Ciclo – 2º Bloco - Conteúdos	
4º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditados populares, trovas, literatura de cordel e adivinhações; Contos de fada, contos populares, contos indígenas e africanos, folclóricos, causos, mitos e fábulas (p. 41). ▪ Grupos indígenas (Tapuias-Fulniôs, Guajajaras, Pataxós, Tukano e outros), Quilombo Mesquita, Ciganos e Afro-brasileiros (p.77). ▪ Manifestações de dança da cultura brasileira e suas matrizes indígenas e africanas (p.88). ▪ Música portuguesa, africana e indígena (p. 103). ▪ Gêneros e estilos musicais dos migrantes do DF desde sua origem, enfatizando os povos indígenas e quilombolas (p.103). ▪ Brincadeiras e jogos de matriz indígena (Exemplo: peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.) (p.116).

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Brincadeiras e jogos de matriz africana (Escravos de Jó, terra-mar, mamba, etc.) (p. 116). ▪ Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.) (p. 117). ▪ Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.) (p.117). ▪ Realidade das diferentes comunidades (urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras). Territórios existentes no DF e no Brasil: terras indígenas com ênfase no Santuário dos Pajés (Povo Tapuia-Fulniô) e comunidades remanescentes de quilombos com ênfase na comunidade do Quilombo Mesquita na Cidade Ocidental, entre outros (p.265). ▪ Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, seu deslocamento e sua reorganização territorial, a presença portuguesa, a diáspora forçada dos africanos, os processos de escravização. Aculturação, inculturação e interculturalidade (p. 281-282). ▪ Lugares do sagrado no Brasil: templos, igrejas, terreiros, cemitérios indígenas, dentre outros (p. 306).
5º. Ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ditados populares, trovas, literatura de cordel e adivinhações. Contos de fada, contos populares, contos indígenas e africanos, folclóricos, ▪ causos, mitos e fábulas (p. 42). ▪ Culturas indígenas e afro-brasileiras no teatro: danças, rituais, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias, entre outras (p.77). ▪ Manifestações de dança da cultura brasileira e suas matrizes indígenas, africanas e europeias (p.88). ▪ Arte como manifestação da cultura e identidade de um povo (matriz africana, indígena e europeia) (p. 99). ▪ Características da produção visual inspirada na cultura afro-brasileira e indígena (p.99). ▪ Brincadeiras e jogos de matriz indígena (Exemplo: peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.) (p.116). ▪ Brincadeiras e jogos de matriz africana (Escravos de Jó, terra-mar, mamba, mancala etc.) (p.116). ▪ Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.) (p. 117).

	<ul style="list-style-type: none">▪ Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.) (p.117).▪ Etapas de ocupação das regiões brasileiras - semelhanças, permanências e mudanças; Realidade das diferentes comunidades (urbana, do campo, quilombolas, indígenas e outras) (p.264).▪ A formação das matrizes populacionais brasileiras (indígenas, africanas e europeias). Políticas de ações afirmativas. Combate ao racismo e à discriminação de todos os tipos de preconceitos (p.282).▪ Lugares do sagrado no Brasil: templos, igrejas, terreiros, cemitérios indígenas, dentre outros (p. 306).
--	---

Fonte: Elaboração da autora. Com base no Currículo em Movimento.

Análise qualitativa da inserção temática

A análise conjunta das Tabelas 2 a 5 permite extrair algumas observações. Primeiramente, nota-se uma concentração das temáticas em componentes curriculares ligados às Artes e Linguagens, como na proposta de 'confeccionar e utilizar máscaras' (Tabela 2) ou em 'gêneros e estilos musicais' (Tabela 3). Tais inserções são válidas, mas é necessário que, em sua implantação, tenha o cuidado de não tratar as culturas indígenas e africanas sob uma ótica folclórica ou exótica, desvinculada de seus contextos sociais, políticos e econômicos.

Em segundo lugar, observa-se repetição da maior parte dos conteúdos no 4º e 5º anos, como 'Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.)' (Tabela 5). Isto implica em dizermos que não há proposta de aprofundamento dos conteúdos na sequência escolar.

Depois podemos notar um avanço, ainda que incipiente, em direção a uma abordagem mais crítica sobre a questão da existência dos povos tradicionais nas

sociedades atuais. É o que vimos na menção 'lutas pelo direito à terra' (Tabela 4) para o 5º ano.

Numa análise geral, observamos que a dimensão 'Tema' do Epistemômetro, no Currículo em Movimento para os Anos Iniciais, propõe a inclusão das epistemes dos povos indígenas e africanos. No entanto, o faz de forma predominantemente superficial, ressaltando as manifestações culturais sem explorar os conflitos históricos nem sugerir a participação das comunidades nas escolas. Ainda se fala *sobre* ou *das* pessoas que compõem os povos tradicionais. Não há uma proposta de trazê-los para dentro das unidades escolares a fim de que eles mesmos possam dialogar com as crianças e compartilhar seus saberes ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta análise, compartilhamos nossas descobertas sobre o (re)trato das culturas indígenas, africanas e quilombolas propostas nos Eixos Transversais do Currículo em Movimento do Distrito Federal à luz do Epistemômetro em sua primeira dimensão: o tema.

Constatamos que o documento analisado, enquanto currículo formal/preposto, estabelece que os saberes dos povos tradicionais devem orientar as práticas educacionais para atender à obrigatoriedade legal, conforme as Leis 10.639/03 e 11.645/2008, que incorpora a temática como parte do currículo oficial. Contudo, para que ocorra uma mudança efetiva em direção a um pensamento plurepistêmico, defendemos que essa orientação precisa se consolidar no currículo real e no currículo oculto.

Após anos de lutas de diversos grupos sociais, algumas conquistas educacionais foram alcançadas, como a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira (BRASIL, 2003) e indígena (BRASIL, 2008). Tal mudança legislativa deve se consolidar em práticas reais nas escolas, possibilitando melhor compreensão das diferenças étnico-raciais e respeito às diversas culturas. Além disso, a análise crítica acerca desses assuntos pode contribuir no processo de desconstrução de estereótipos e estigmas construídos historicamente (GDF, 2018, p, 273).

Ressaltamos que a aplicação do Epistemômetro se concentra em sete dimensões e que neste artigo tratamos apenas da primeira dimensão: o tema. A partir desta ferramenta analítica crítica, sugerimos que futuras pesquisas explorem os demais âmbitos do instrumento para uma análise quantitativa e qualitativa dos currículos da Educação Básica em todos os cantos do país. O objetivo é (re)conhecermos os movimentos para uma educação que valorize os diversos saberes dos povos indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e de outras comunidades tradicionais de forma a contemplar a diversidade epistêmica do Brasil. Além disso, abrimos caminhos para pensar a realização dos currículos real e oculto à luz do Epistemômetro.

Por fim, considerando nossa reflexão sobre o fazer das escolas no Distrito Federal, esperamos que este trabalho inicial fomente a consolidação do currículo prescrito e inspire ações que levem os mestres e as mestras de saberes vivos ancestrais para dentro do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Acesso em 15 de jun.2025.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Acesso em 15 de jun.2025.

CARVALHO, José Jorge de. Epistemômetro: uma metodologia para a descolonização e transformação do currículo das universidades brasileiras. **PragMATIZES – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura**, Niterói, v. 13, n. 25, p. 302-345, set. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**. Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Anos Finais Brasília -, DF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 2 jul. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

Data da submissão: 29/05/2025

Data do aceite: 17/06/2025