Revista Diversidade e Educação

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: PROBLEMATIZANDO A PRESENÇA DOS SABERES DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

EDUCACION E DIVERSIDADE: PROBLEMATIZANDO A PRESENÇA DOS SABERES DE POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES

EDUCATION AND DIVERSITY: PROBLEMATIZING THE PRESENCE OF THE KNOWLEDGE OF TRADITIONAL PEOPLES AND COMMUNITIES IN SCHOOL CURRICULUMS

José do Carmo da Silva[1]
Maritza Maciel Castrillon Maldonado[2]
Adson Luan Duarte Vilasboas Seba[3]

RESUMO
Esta pesquisa bibliográfica problematizou a relação entre currículo, diversidade e os saberes de povos e comunidades tradicionais no contexto educacional brasileiro. Por meio de uma Revisão Integrativa da literatura, realizada no *Google Acadêmico* com os descritores: "currículo escolar" + "povos e comunidades tradicionais" + "saberes" + "Ensino Fundamental I", buscou-se compreender como os currículos escolares têm incorporado esses saberes. No total, foram selecionados 8 artigos. Os resultados evidenciaram alguns avanços na potencialização da diversidade cultural, mas destacaram a persistência de epistemologias eurocêntricas e a marginalização de práticas culturais dos povos de comunidades tradicionais. Portanto, a pesquisa aponta que currículos interculturais e decoloniais, aliados a práticas pedagógicas críticas, podem promover maior inclusão e potencialização dos saberes não hegemônicos. Conclui-se que a

[1] Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da Secretaria Municipal de Educação, Porto Estrela, Mato Grosso, Brasil.
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação e Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEMAT, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.
[3] Doutor em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor da educação básica da rede municipal e estadual, Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

incorporação dos saberes de povos e comunidades tradicionais no currículo constitui uma disputa política sobre quais vidas, saberes e existências podem habitar legitimamente o espaço escolar.
PALAVRAS-CHAVE: Povos Tradicionais. Diversidade. Currículo. Escola. Educação.

RESUMEN
Esta investigación bibliográfica problematizó la relación entre currículo, diversidad y los saberes de pueblos y comunidades tradicionales en el contexto educativo brasileño. A través de una Revisión Integrativa de la literatura, realizada en Google Académico utilizando los descriptores: "currículo escolar" + "pueblos y comunidades tradicionales" + "saberes" + "Educación Primaria I", se buscó comprender cómo los currículos escolares han incorporado estos saberes. En total, se seleccionaron 8 artículos. Los resultados evidenciaron algunos avances en la potenciación de la diversidad cultural, pero destacaron la persistencia de epistemologías eurocéntricas y la marginación de prácticas culturales de los pueblos y comunidades tradicionales. Por lo tanto, la investigación señala que los currículos interculturales y decoloniales, junto con prácticas pedagógicas críticas, pueden promover.
PALABRAS CLAVE: Pueblos tradicionales. Diversidad. Currículo. Escuela. Educación.

ABSTRACT
This bibliographic research problematized the relationship between curriculum, diversity, and the knowledge of traditional peoples and communities within the Brazilian educational context. Through an Integrative Literature Review conducted on Google Scholar using the descriptors: "school curriculum" + "traditional peoples and communities" + "knowledge" + "Elementary Education I," the study sought to understand how school curricula have incorporated these forms of knowledge. In total, 8 articles were selected. The results revealed some progress in the enhancement of cultural diversity but highlighted the persistence of Eurocentric epistemologies and the marginalization of cultural practices of traditional peoples and communities. Therefore, the study indicates that intercultural and decolonial curricula, combined with critical pedagogical practices, can promote.
KEYWORDS: Traditional People. Diversity. Curriculum. School. Education.

***

Introdução

Currículo é um termo que carrega inúmeras conotações. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2023, p. 15), sua origem vem do latim *curriculum,* que significa pista de corrida. Nesse sentido, "podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos". O autor acrescenta que "[...] além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade". Esse conceito tem ganhado espaço nas discussões educacionais, principalmente na área de Educação e Diversidade, sendo "visto como disciplina em cursos, objeto de estudo, objeto de

trabalho, entre outros" (Valmir Torres, 2024, p. 1). Partindo dessa compreensão, sustentamos que o currículo produz modos de ser, de conhecer e de existir, o que o coloca saberes e identidades não hegemônicas em disputas por reconhecimento.

O currículo pode refletir escolhas culturais, políticas e sociais, configurando-se como uma arena de disputas e negociações que impactam a escola, a formação dos estudantes e os rumos da educação (José Carlos Libâneo, 2006). Segundo Silva (2023, p.15) "o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo". Como podemos perceber, os autores nos mostram que o currículo não é neutro, mas fruto de decisões alinhavadas a interesses específicos e critérios que determinam o que será ensinado, valorizado ou negligenciado.

Portanto, é necessário olhar atentamente para a relação entre educação, diversidade e currículo, especialmente no que diz respeito à sua conexão com os saberes de povos e comunidades tradicionais. Conforme a Constituição Federal de 1988, são considerados povos e comunidades tradicionais grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais.

Esses grupos possuem formas próprias de organização social, ocupam e usam territórios, recursos naturais, como condição para sua preservação cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações, práticas geradas e transmitidas pela tradição (Brasil, 1988). Todavia, apesar desse reconhecimento legal, tais saberes ainda ocupam posições secundárias nos currículos escolares, que tendem a serem regidos por um processo de homogeneização.

Esse descompasso entre reconhecimento normativo e prática curricular pode ser observado em estudos empíricos recentes, como a dissertação do Educador Popular José do Carmo da Silva (2026). O autor, ao investigar a relação entre os saberes da Comunidade Tradicional Luzia do Retiro e o currículo da Escola Municipal São Pedro, descortinou fragilidades estruturais e pedagógicas, dentre as quais a ausência ou desatualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP), o que compromete a sistematização de propostas curriculares sensíveis ao território e aos saberes locais da Morraria, território povoado por comunidades tradicionais denominadas morroquianas. Nesse contexto, conforme o autor, os conhecimentos morroquianos permanecem, em grande medida, à margem das práticas escolares, reforçando a distância entre a escola e a realidade sociocultural dos estudantes.

Sendo assim, os objetivos deste estudo são: i) problematizar as definições de currículo; e, então, ii) identificar, por meio de uma revisão integrativa, artigos da área de Educação e Diversidade publicados entre 2019 e 2024 que abordam a relação entre o currículo escolar e os saberes dos povos e comunidades tradicionais. A delimitação temporal justifica-se por corresponder a uma das etapas do cronograma da pesquisa de mestrado do primeiro autor. A problematização da relação acima mencionada é importante, pois, os saberes tradicionais são constantemente ameaçados pela reforma agrária (Silva, 2026).

Nossa interpretação da relação entre currículo e saberes está fundamentada nas palavras de Henry Giroux (1997), pois, assim como o autor, acreditamos, com base em nossas vivências enquanto profissionais da educação, e em nossas pesquisas (Silva, 2026, Maritza Maldonado 2017, Maritza Maldonado, Luciene Neves, Dimas Souza, 2024) que o currículo vai além da propagação de conhecimentos considerados objetivos.

Sendo assim, este estudo percorre pelos conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais (PCTs), que são compartilhados diretamente ou indiretamente, por meio da oralidade. Esses saberes deveriam estar presentes nos currículos, haja vista que são gerados e repassados a partir da vivência e conservação cultural desses povos (Márcia Regina Silva, 2010). Nessa direção, ponderamos que a incorporação desses saberes demanda uma reconfiguração das bases epistemológicas que orientam o currículo escolar.

Dadas as explicações sobre as motivações deste estudo, seguiremos à estruturação deste trabalho. Esta pesquisa bibliográfica está dividida em três partes. Na primeira, trouxemos algumas definições de currículo baseados em Silva (2023), como as teorias tradicionais, críticas, pós-críticas e contemporâneas.

Na segunda parte, tecemos a relação entre currículo, educação e diversidade. Na terceira parte, apresentamos a metodologia que utilizamos na revisão da literatura, na qual buscamos responder à pergunta norteadora: “em que medida os currículos têm contemplado os saberes e vivências dos povos e comunidades tradicionais? ”. Em sequência, apresentamos os resultados da revisão e, por fim, as nossas considerações finais.

Definições de Currículo: uma constelação

A significação do termo currículo assumiu, ao longo do tempo, diversas conotações que refletem distintas abordagens teóricas e práticas educacionais. Nesta

seção, exploraremos três perspectivas basilares sendo: i) o currículo como documento prescritivo (abordagem tradicional); ii) como prática cultural e política (abordagem crítica e pós-crítica) e iii) como um campo dinâmico em constante construção (abordagem contemporânea).

Comecemos pela abordagem tradicional, que concebe o currículo como um conjunto de diretrizes e conteúdos estabelecidos por autoridades educacionais, visando padronizar o ensino e garantir a transmissão de conhecimentos considerados "essenciais" (Julciane Rocha, 2011). Na visão de John Bobbitt (2004), essa perspectiva compreendia o currículo como uma organização, ou seja, uma perspectiva mecânica do saber. Para o autor, tal como na indústria, na educação também deveria-se estabelecer padrões de qualidade.

Conforme Rocha (2011, p. 34), "tudo devia ser controlado para que o processo pudesse ser eficiente, ou seja, com o resultado esperado. A psicologia seria, portanto, uma ferramenta a mais a ser utilizada na busca destes resultados". Para Silva (2023), as teorias críticas questionam o modo de organização e elaboração do currículo pelas teorias tradicionais. Sendo assim, "as teorias críticas sobre o currículo em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais" (Silva, 2023. p. 30) ou seja, elas buscaram compreender as desigualdades e as injustiças sociais. O autor argumenta que "para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz" (Ibidem, 2023. p. 30). Como se pode perceber, essa lente concebe esse processo como uma prática cultural e política, afetada pelas relações de poder e ideologias.

Em uma perspectiva semelhante, Giroux (1997) acrescenta a ideia de "currículo como política cultural", destacando que ele não é neutro, mas uma construção que reflete e reforça as relações de poder existentes na sociedade. Por conta disso, o autor recomenda "pedagogias que tratem os estudantes como agentes críticos" (Giroux, 1997, p. 163). Em seguida, com a pós-modernidade, constituem-se as teorias pós-críticas do currículo, que expandem as discussões anteriores ao incorporar aspectos como identidade, cultura, gênero, raça e sexualidade.

Silva (2023) destaca que não podemos dissociar as questões culturais das questões de poder. Ele salienta as influências do multiculturalismo nas práticas sociais, pois, ao reconhecer a diversidade intrínseca à vida em sociedade, essa perspectiva rompe com padrões hegemônicos de controle. Assim, "o multiculturalismo, ao enfatizar a

manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas e regressivas" (Silva, 2023, p. 89).

O autor, argumenta que as teorias pós-críticas expandem e transformam os ensinamentos das teorias críticas. Embora mantenham o foco na análise das relações de poder no currículo, essa linha de pensamento destaca que o poder não está concentrado em um único centro, como o Estado, mas se manifesta de forma descentralizada, microfísica, marcadamente presente nos discursos selecionados, validados e veiculados como supostas "verdades".

Por fim, após as teorias críticas e pós-críticas, o currículo passa a ser visto como um campo dinâmico e em constante transformação, influenciado pelas interações entre professores, alunos e contextos socioculturais. Nesse sentido, ele é compreendido como um projeto em movimento, adaptável às necessidades e às realidades de todos os sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Por essa razão, Silva (2023) ressalta que, no contexto pós-crítico, o currículo pode ser reinterpretado sob novas metáforas e perspectivas, rompendo com as limitações das categorias tradicionais. Assim, após as teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível encarar o currículo com a mesma simplicidade de antes, pois ele abrange significados muito mais amplos e complexos.

Não é nossa intenção, neste momento, ponderar qual perspectiva é melhor ou mais adequada. Longe disso, buscamos compreender o funcionamento de cada abordagem teórica, vinculando-a ao contexto histórico, social e educacional de sua época.

Posto isso, notamos que a abordagem tradicional prioriza a padronização e a eficiência, as teorias críticas compreendem o currículo como um campo de disputa marcado por relações de poder e ideologias. As teorias pós-críticas, por sua vez, expandem essa visão ao enfatizar a diversidade cultural, identitária e discursiva, promovendo a desconstrução de paradigmas hegemônicos. Por fim, a perspectiva contemporânea sintetiza essas contribuições, compreendendo o currículo como um processo dinâmico, adaptável e reflexivo, capaz de responder às demandas de uma sociedade plural e em constante transformação.

A partir da articulação entre as lentes teóricas apresentadas, depreendemos que o currículo é atravessado por disputas que precisam ser problematizadas. O que se ensina? Para quem? E por quê? Essas interpelações mobilizam nossas reflexões no âmbito dos povos e comunidades tradicionais, na medida em que nos convocam a questionar os critérios que legitimam determinados saberes em detrimento de outros. Afinal,

defendemos a pluralidade de saberes e valorizamos a história e as identidades dos sujeitos que compõem o espaço escolar.

Na próxima seção, será discutida a relação entre Currículo, Educação e Diversidade, com ênfase nas especificidades dos povos e comunidades tradicionais.

Currículo, Educação e Diversidade

A construção e promoção de uma educação alinhada aos contextos socioculturais é uma questão urgente. A cada momento, um novo aluno pode ter sua identidade violada e negligenciada pelo pensamento moderno e pelo discurso neoliberal que permeiam as instituições de ensino, os quais insistem em fazer a educação "deixar de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança" (Sonia Marrach, 1996, p. 4). Nesse sentido, sustentamos, desde já, a tese de que a reestruturação curricular é uma exigência ética e política diante das desigualdades produzidas e reproduzidas no interior das escolas.

Como se pode ver, a sociedade cria formas de controle e o currículo pode ser considerado um tipo de discurso. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) argumentam que o currículo funciona como um instrumento de reprodução cultural e pode perpetuar estruturas sociais existentes. Para eles, a escola legitima e transmite a cultura dominante, o que pode reforçar as desigualdades sociais. Essa compreensão desloca o currículo de uma posição técnica para uma dimensão eminentemente política e mostra que sua organização implica escolhas que podem favorecem determinados grupos em detrimento de outros, como é o caso, por exemplo, do relato de Silva (2026, p.24), quando diz que:

> Na minha escola, ninguém queria saber quem eu era, de onde eu vinha, ou o que eu sabia fazer. Como uma criança morroquiana, sabia com destreza a arte da argila, da coleta de matérias-primas para fazer apá, peneira, balaio. Sabia das danças e da religiosidade que misturava elementos cristãos e indígenas, etc. Durante a minha trajetória como aluno de três escolas públicas que atendiam a comunidade, nunca percebi nos livros didáticos, nas discussões da sala de aula e nos eventos da escola, menções sobre nós, os povos "do pé da serra".

Esse tipo de invisibilização comprova que o currículo, tal como historicamente estruturado, opera na exclusão de determinados saberes, o que reforça a necessidade de sua atualização em direção a uma perspectiva plural e socialmente comprometida.

Sabendo disso, é tempo de olhar com cautela para os saberes de povos e comunidades tradicionais, como os morroquianos, e como eles têm sido mobilizados nas escolas. Cabe, contudo, problematizar que a própria noção de "saberes tradicionais" não é neutra, podendo, em certos contextos, operar processos de fixação identitária e exotização, quando descolada das dinâmicas contemporâneas vividas por esses povos. Assim, a incorporação desses saberes no currículo exige uma revisão epistemológica e metodológica sobre o que é reconhecido como conhecimento válido.

Como vimos, o currículo é um agente importante dos processos educativos. Ele é uma construção social e deve contemplar, para além do trabalho, do capital e da exploração do homem, todas as instâncias da vida humana. Reafirmamos, portanto, que pensar o currículo implica, então, questionar os limites impostos por uma racionalidade produtivista que reduz a educação a finalidades instrumentais. A respeito disso, um trecho da poesia de Manoel de Barros (2010, n.p), "Biografia do Orvalho", nos parece conveniente para entender a importância do currículo. Vejamos:

> A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
> Nesse ponto sou abastado.
> Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
> Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
> Perdoai.
> Mas eu preciso ser Outros.
> Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Os versos de Barros (2010) nos convidam a desnaturalizar a dinâmica utilitarista da modernidade, operada pelo discurso capitalista e questionar a construção de currículos que reconheçam a complexidade das experiências e da incompletude humana. Quando o eu-lírico se declara incapaz de aceitar ser apenas "um sujeito que abre portas, que puxa válvulas", a voz poética recusa o reducionismo que ceifa a vida por meio das metas produtivas e pela lógica do mercado.

Esse clamor por "ser Outros" e pela renovação do homem por meio de uma analogia às borboletas, nos convida a pensar com o poeta sobre a visão homogênea e tecnicista que tem dominado a sociedade e, consequentemente, os currículos escolares. Por meio dos versos, reforçamos a crítica a um currículo que historicamente operou como

dispositivo de normalização, silenciando diferenças e marginalizando saberes não hegemônicos.

A partir da poesia de Barros (2010), podemos pensar o campo educacional. Na verdade, os versos nos provocam a problematizar currículo, questionando como, por muito tempo, foi conformado para atender às demandas do mercado global, ignorando a pluralidade e as subjetividades humanas, como os saberes dos povos e comunidades tradicionais. Assim como na poesia, é necessário romper com a lógica pragmática que prioriza apenas aquilo que serve ao capital.

Educação para a Diversidade

O currículo pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes, um tema que encontra eco em diversas perspectivas educacionais. Paulo Freire, por exemplo, destaca a importância de uma educação problematizadora, para ele:

> [...]enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a imersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (Freire, 1970, p. 40).

Essa visão concebe o currículo como um instrumento de emancipação e autonomia, pilares para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Agora, veremos algumas experiências práticas de implementação de currículos inclusivos e multiculturais em escolas brasileiras. De acordo com Glaura Miranda (2007), o projeto "Escola Plural" foi implementado na rede municipal de Belo Horizonte, com o objetivo de romper com a cultura tradicional da escola pública. Baseado em princípios como pluralidade, democracia e inclusão, o projeto propôs um currículo mais flexível e centrado no aluno.

Como destaca a autora, a proposta reorganizou os tempos escolares em ciclos de formação, valorizando os ritmos de aprendizagem dos alunos e ampliando a abordagem interdisciplinar, com a inclusão de temas transversais. O currículo incorporou elementos culturais, artísticos e sociais, como artes plásticas, culinária, ecologia e cidadania, promovendo uma formação integral. Assim, o projeto buscou transformar a escola em um espaço cultural e social, onde todos pudessem aprender no seu próprio ritmo, respeitando

as diversidades. Essa experiência ilustra que a flexibilização curricular pode atuar como caminho concreto para a construção de uma educação mais inclusiva, reforçando a tese de que a reestruturação do currículo é condição para o reconhecimento da diversidade.

No mesmo contexto de ressignificação do currículo, Jéssica Dias (2014) apresentou o projeto "Escola Sem Muros". Esse projeto visou quebrar as configurações tradicionais de ensino, adotando espaços escolares abertos, dinâmicos e sustentáveis, eliminando as divisões rígidas entre salas de aula. Como assinala a autora, a organização curricular era flexível, integrando tecnologias como *tablets* e computadores individuais, além de promover a personalização do aprendizado, com o aluno no papel de protagonista. O projeto valorizou a interdisciplinaridade e conectou o aprendizado formal às experiências práticas e cotidianas, promovendo, assim, um currículo mais inclusivo e ligado às realidades do aluno.

Por fim, conforme Kayla Maroun (2019), na escola municipal Áurea Pires da Gama, situada em uma comunidade quilombola no Rio de Janeiro, o currículo tradicionalmente negligenciava as especificidades e os saberes locais, priorizando um modelo eurocêntrico. A comunidade se mobilizou para integrar os saberes tradicionais, como o jongo — uma dança de roda de origem afro-brasileira — como prioridade no currículo escolar. Isso não só promoveu a potencialização da identidade quilombola, como também o reconhecimento dos saberes culturais no ambiente escolar.

A demanda pelo reconhecimento do jongo no currículo exemplifica a luta por uma educação para a diversidade, que reconhece e respeita os valores e práticas das comunidades quilombolas, em contraponto ao silenciamento histórico desses saberes nas escolas. Tal movimento sinaliza que, quando há deslocamento das estruturas curriculares tradicionais, abre-se espaço para a legitimação de saberes historicamente silenciados.

Esses projetos mostram a importância de contemplar e acentuar a diversidade nos currículos. Somente assim, poderemos valorizar diferentes culturas e saberes e garantir uma educação que reconheça as práticas sociais dos alunos.

Metodologia

Nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2024, realizamos uma Revisão Integrativa (RI) da literatura, com o objetivo de identificar produções acadêmicas que abordassem questões relacionadas ao currículo e aos saberes de povos e comunidades tradicionais, com foco em instituições de ensino que ofertam o Ensino Fundamental I

(EFI). A delimitação temporal foi definida em função do contexto da pesquisa, uma vez que, naquele momento, estávamos concluindo a agenda de construção do referencial teórico de uma pesquisa de mestrado.

A busca foi realizada por meio do Google Acadêmico, a partir de descritores previamente definidos. Embora tenha se orientado por esse levantamento, reconhecemos que esta revisão não pretendeu esgotar a produção acadêmica brasileira sobre o tema, configurando-se como um recorte exploratório, delimitado pelos critérios de inclusão adotados e pelos caminhos metodológicos percorridos.

Escolhemos essa modalidade, pois concebemos que os currículos têm um impacto direto na constituição de identidades culturais, no reconhecimento da diversidade e na valorização de saberes tradicionais. Dessa forma, o EFI surge como uma paisagem de ensino pertinente para entender como esses saberes são incorporados ou ignorados.

É importante destacar que, diferente das outras formas de revisões, a RI possibilita o diálogo entre diversos tipos de estudos, por exemplo, de natureza qualitativa, quantitativa; gêneros acadêmicos, etc. (Camila Mendes, 2021). Portanto, deve seguir métodos rigorosos e transparentes que permitam ao leitor obter uma síntese precisa do conceito analisado. A opção pela revisão integrativa justifica-se por sua capacidade de articular diferentes abordagens metodológicas; contudo, reconhece-se como limitação a dependência dos descritores e bases selecionadas, o que pode restringir o alcance dos estudos analisados.

Assim, com intuito de alcançar os objetivos desejados dessa Revisão Integrativa, delineamos as seguintes etapas:

Identificação do tema e elaboração da questão de pesquisa

Toda revisão integrativa tem, como ponto de partida, a definição de um problema e a elaboração de uma pergunta de pesquisa. Sendo assim, a pergunta que norteou a revisão foi: “Em que medida os currículos têm contemplado os saberes e vivências dos povos e comunidades tradicionais? ”.

Busca da literatura correspondente em bases de dados

Conforme Antônio Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Considerando essa vantagem, realizamos uma pesquisa eletrônica na base de dados do

Google Acadêmico, utilizando os seguintes descritores: “currículo escolar” + “povos e comunidades tradicionais” + “saberes” + “Ensino Fundamental I”.

A escolha metodológica por essa base de dados decorre de seu uso sistemático e aprofundado no âmbito da disciplina Tópicos Especiais: estudo de currículo como ferramenta de pesquisa, ofertada no semestre 2024/02 pela segunda autora, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. Na ocasião, a disciplina orientou uma exploração intensiva do Google Acadêmico, por exemplo, o refinamento de descritores, uso de operadores booleanos, análise de relevância e rastreamento de citações, o que conferiu maior domínio metodológico para a realização das buscas.

Assim, a delimitação a essa base não se deu por desconhecimento ou desconsideração de outros repositórios importantes, como o Portal de Periódicos da CAPES, mas por uma decisão metodológica alinhada ao percurso formativo vivenciado naquele período, priorizando a consistência dos critérios de busca e a profundidade na exploração de uma base previamente trabalhada de forma sistemática.

Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão

Feita a busca pelos descritores supracitados, iniciou-se o processo de exclusão e inclusão das obras encontradas. Sendo assim, foram incluídos nessa revisão integrativa apenas artigos redigidos em Língua Portuguesa que foram produzidos nos últimos cinco anos (2019 a 2024), especificamente na área da Educação. A escolha por incluir exclusivamente artigos na RI justifica-se por sua natureza de textos que funcionam como mostruários de trabalhos acadêmicos completos e aprofundados, visto que os artigos científicos sintetizam ideias, metodologias e resultados de pesquisas maiores, como dissertações e teses, apresentando o recorte mais relevante e ideal para o objetivo do estudo.

Em contrapartida, foram excluídos desta pesquisa gêneros acadêmicos que não fossem artigos, ou artigos que mencionaram de forma superficial os nossos descritores.

Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

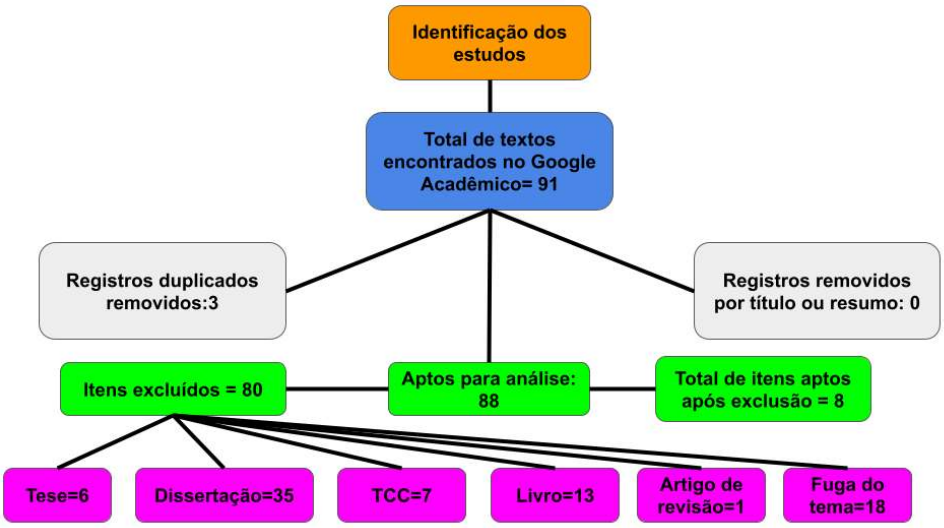
De acordo com Louise Botelho, Cristiano Cunha e Marcelo Macedo (2011), a revisão integrativa requer uma análise cuidadosa dos títulos, resumos e palavras-chave

das publicações encontradas na busca, com o objetivo de verificar sua adequação aos critérios de inclusão. Os autores destacam que, caso esses elementos não sejam suficientes para a seleção, é necessário acessar o artigo completo. Após esse processo, organiza-se uma tabela com os estudos pré-selecionados para dar suporte à revisão.

Categorização dos estudos selecionados

De acordo com os princípios da revisão integrativa, é fundamental sumarizar e registrar as informações extraídas nas etapas anteriores, de maneira clara e objetiva (Marion Broome, 2006). Com base nessa orientação, desenvolvemos um fluxograma (Figura 1) inspirado no modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), que é amplamente reconhecido por conferir maior transparência e organização às revisões sistemáticas e meta-análises. Nesse contexto, Thaís Galvão, Thaís Pansani e David Harrad (2015) destacam que o modelo PRISMA auxilia os pesquisadores a detalhar melhor o processo de seleção de estudos em revisões sistemáticas e meta-análises. Contudo, conforme Mendes (2021), essa ferramenta também pode ser adaptada para outros tipos de revisões, como as integrativas.

FIGURA 01: Fluxograma de critérios de inclusão e seleção de artigos



Fonte: Elaborado pelos autores. 2024

O fluxograma PRISMA representa o processo de identificação e seleção dos estudos utilizados na revisão integrativa. Inicialmente, foram encontrados 91 textos no Google Acadêmico. Após a remoção de 3 registros duplicados eliminados antes da

análise, 88 textos foram avaliados. Nenhum registro foi excluído com base em título ou resumo, indicando um cuidado em considerar potenciais contribuições completas. Após a análise criteriosa, 80 itens foram excluídos por motivos variados, como fuga ao tema (18), ou pelo tipo de documento, incluindo 6 teses, 35 dissertações, 7 TCCs, 13 livros e 1 artigo de revisão. Ao final do processo, 8 itens foram considerados aptos.

Ainda que o número final de estudos selecionados seja reduzido, essa delimitação não se trata de fragilidade metodológica, pelo contrário, é resultado da aplicação rigorosa dos critérios de inclusão e exclusão, orientados pela aderência temática e pela consistência analítica das produções. Nessa ótica, buscamos tecer um diálogo com base em um recorte qualificado, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 1: textos selecionados

Ano	Título
2019	RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; GAMA, Vitor Paulo Fida. Narrativas orais de professoras: saberes caiçaras numa comunidade de Ubatuba-SP. **História Oral**, *[S. l.]*, v. 22, n. 1, p. 340–358, 2019. Disponível em: https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/902. Acesso em: 23 fev. 2025.
2021	TRINDADE, Amanda de Jesus Araújo; SILVA, Aluna Souza da; MOTA NETO, João Colares da. A cura popular: saberes tradicionais como prática pedagógica em defesa da sustentabilidade no quilombo menino jesus de pitimandeua, em inhangapi (pa). PRACS: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais** da UNIFAP. Macapá, v. 14, n. 4, p. 87-103, out./dez. 2021
2022	FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers.**Os povos indígenas do Opará e a educação intercultural: uma etnografia crítica**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 105–136, 2022. DOI: 10.22456/1982-6524.117413. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/view/117413.
2022	RODRIGUES FERNANDES, Mille Caroline; PEREIRA, Luciano da Silva. **Virada curricular no Mato Grosso e na Bahia: Alternativas pedagógicas com os Kilombos Nossa Senhora Aparecida do Chumbo e de Boitaraca**. Revista Interinstitucional Artes de Educar, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 383–405, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.66469. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/66469.
2024	OLIVEIRA, Divalnia Maria da Silva; MIRANDA, Ana Carolina Gomes**. Etnobotânica e o Ensino de Ciências: valorização das comunidades tradicionais em tempos de cris**e.

	Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 6, p. e13428, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v6.e13428. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/13428.
2024	CAMPOS, Margarida de Cássia; NASCIMENTOS JUNIOR, Lindenber. **BNCC de geografia do ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista**. Educação em Revista, v. 40, e46128, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469846128.
2024	XAVIER, Thaíse pereira; PEREIRA, Isabelle Sanches. **Abordagens curriculares sobre culturas ciganas em escolas do município de Biritinga/Ba - breves apontamentos.** Rev. Cient. Novas Configur. Dialog. Plur. Luziânia, v. 5, n.2, p. 01-17, 2024
2024	ALVES, Lion Granier; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; SANTOS, Maria Aparecida Viana; VIANA, Silvanete Cristo. **Currículo, tradição e identidade: a educação escolar quilombola em uma escola do município Viana-ES**. Revista Foco, v. 17, n. 5, e5237, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-166.

Fonte: os autores (2024)

Análise

A análise dos estudos foi orientada por uma compreensão do currículo como dispositivo, nos termos de Michel Foucault (2008), atravessado por relações de poder que produzem regimes de verdade acerca dos saberes que são legitimados ou silenciados no espaço escolar. Os artigos revisados destacaram diferentes abordagens e desafios na inclusão dos saberes e vivências de povos e comunidades tradicionais nos currículos escolares, revelando tanto avanços quanto limitações estruturais. Essas limitações não se restringem ao plano teórico, mas se manifestam concretamente no cotidiano escolar, onde professores enfrentam currículos prescritos, com forte cobrança por cumprimento de conteúdos e habilidades, o que reduz as possibilidades de contemplar os saberes tradicionais. Tais evidências reforçam que as limitações observadas não são pontuais, mas estruturais, indicando a necessidade de uma reconfiguração curricular que vá além de ajustes superficiais.

O estudo de Oliveira e Miranda (2024), por exemplo, mostrou como a etnobotânica pode ser um caminho para integrar conhecimentos científicos e tradicionais no ensino de Ciências, conectando o contexto sociocultural dos alunos aos conteúdos curriculares. Conforme os autores, apesar de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não incluir diretamente a etnobotânica, as autoras defendem abordagens interdisciplinares

que valorizem as tradições locais. No entanto, a ausência de orientações explícitas na BNCC faz com que tais iniciativas dependam, em grande medida, do engajamento individual do professor, o que limita sua continuidade e sistematização.

Parente, Silva e Neto (2021) analisaram práticas pedagógicas em uma comunidade quilombola no Pará. O estudo evidenciou a importância de metodologias que conectem teoria e prática. Embora a Lei nº 10.639/2003 exija a inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos, o estudo mostrou que modelos tradicionais ainda negligenciam saberes locais. Essa negligência pode ser explicada, em parte, pela dificuldade de operacionalização da lei no contexto escolar, uma vez que muitos docentes não receberam formação específica para trabalhar com tais conteúdos, o que contribui para sua abordagem tangenciada.

De forma semelhante, Ribeiro, Rovai e Gama (2019) destacaram como professoras em uma vila caiçara criaram estratégias para integrar os saberes tradicionais às práticas educativas, superando as lacunas do currículo oficial por meio de narrativas orais e vivências comunitárias. Essas experiências indicam que a aproximação entre escola e comunidade constitui uma estratégia pertinente, ainda que dependa de condições favoráveis, como abertura institucional e flexibilidade curricular, nem sempre presentes na realidade das escolas públicas. Outros estudos, como o de Campos e Nascimento Junior (2024), criticaram a BNCC por sua abordagem limitada e superficial sobre os povos tradicionais, restringindo-se a habilidades descritivas que não promovem uma educação crítica ou antirracista. Essa perspectiva é reforçada por Florêncio e Abib (2022), que discutem a Educação Escolar Indígena como um espaço de ressignificação cultural, mas apontam desafios decorrentes do modelo eurocêntrico que ainda prevalece nas escolas indígenas, dificultando a valorização plena das línguas e práticas culturais autóctones.

Percebemos, assim, que a BNCC, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade, opera como um dispositivo de homogeneização curricular, confrontando a possibilidade de efetiva incorporação dos saberes de povos e comunidades tradicionais. Esse movimento corrobora nossa percepção de que os currículos atuais, ao mesmo tempo em que reconhecem a diversidade em nível discursivo, ainda mantêm estruturas que atrapalham sua efetiva incorporação.

A pesquisa de Fernandes e Pereira (2022) propõe uma “virada curricular” para integrar os saberes quilombolas como elementos centrais na educação formal. Trabalhando com comunidades em Mato Grosso e Bahia, os autores destacam a memória

oral, a ancestralidade e os valores coletivos como estratégias pedagógicas de resistência e valorização cultural. Contudo, o estudo também destaca a persistência de práticas curriculares monoculturais que dificultam a inclusão de epistemologias afro-brasileiras. Essa persistência nos apresenta que a mudança curricular exige enfrentamento de estruturas consolidadas, como materiais didáticos padronizados e avaliações externas que orientam o trabalho docente.

No contexto das comunidades ciganas, Xavier e Pereira (2024) denunciam a invisibilidade institucional dos saberes desses povos. Apesar da presença de alunos ciganos nas escolas, suas tradições raramente são incorporadas ao currículo. Os autores evidenciam, então, a falta de formação docente e a ausência de diretrizes específicas. Esses desafios reforçam a necessidade de currículos mais inclusivos e ações formativas que considerem as singularidades dessas comunidades. Além disso, a ausência de políticas educacionais mais específicas contribui para que esses saberes permaneçam invisíveis, uma vez que não há respaldo institucional que oriente ou legitime sua inclusão no planejamento pedagógico.

Por fim, Alves *et al.* (2024) abordam a implementação do ensino da cultura quilombola em uma escola de Viana, Espírito Santo, mostrando que, apesar da Lei nº 11.645/2008, lacunas inenarráveis ainda existem. O estudo identificou que os saberes quilombolas continuam marginalizados no currículo formal, refletindo uma matriz predominantemente eurocêntrica e urbana.

De forma geral, os artigos indicam que os currículos têm avançado em integrar saberes e vivências de povos tradicionais, mas de maneira limitada e fragmentada. A marginalização de práticas culturais e a predominância de epistemologias eurocêntricas mostram que ainda há um longo caminho para uma verdadeira inclusão e potencialização da diversidade nos currículos escolares. Esses limites revelam que a integração dos saberes tradicionais depende de condições concretas, como tempo pedagógico, autonomia docente e apoio institucional, aspectos frequentemente fragilizados nas redes de ensino. O quadro a seguir apresenta algumas recorrências encontradas nesses artigos:

QUADRO 2: Recorrências encontradas nos artigos selecionados

Categoria	Descrição
Formas de integração dos saberes tradicionais	Uso de práticas pedagógicas como a etnobotânica e narrativas orais; valorização dos saberes locais através de conexões entre conteúdos curriculares e contextos socioculturais.
Limitações dos currículos oficiais	Foco limitado em habilidades descritivas; ausência de diretrizes claras; predominância de epistemologias eurocêntricas; marginalização de práticas culturais de povos de comunidades tradicionais.
Desafios na implementação	Falta de formação docente sobre as culturas tradicionais; invisibilidade institucional de comunidades como quilombolas e ciganas; ausência de materiais didáticos adequados.
Propostas de transformação curricular	Defesa de currículos interculturais e decoloniais; uso de metodologias ativas que valorizem a ancestralidade e a memória oral; promoção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Fonte: Produzido pelos autores (2024)

A análise dos textos, aponta que, embora existam iniciativas para integrar os saberes e vivências dos povos e comunidades tradicionais aos currículos escolares, como o uso de práticas pedagógicas contextualizadas e narrativas orais, as limitações estruturais infelizmente ainda prevalecem.

Essas limitações se materializam na dificuldade de transformar experiências sazonais em práticas curriculares contínuas, devido à rigidez dos currículos e à fragilidade de políticas de acompanhamento e suporte pedagógico. Isso nos remete, novamente, ao estudo de Silva (2026), ao apontar que, embora os saberes tradicionais (morroquianos) permaneçam vivos na memória dos anciãos da Comunidade Luzia do Retiro, localizada em Porto Estrela-MT, e sejam transmitidos principalmente pela oralidade, há um distanciamento das novas gerações em relação a esses conhecimentos. Nesse contexto, para o pesquisador, a escola ocupa papel estratégico na mediação desses saberes, atuando como espaço de articulação entre tradição e formação escolar.

A leitura e análise dos textos selecionados na RI nos mostraram que a predominância de epistemologias eurocêntricas, a superficialidade das abordagens curriculares oficiais e a marginalização de práticas culturais autóctones expõem indícios de uma visão colonizadora que dificulta uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em acréscimo, foi possível perceber que a falta de formação inicial e continuada de professores em relação a temas que incluam saberes tradicionais, bem como a ausência de materiais didáticos específicos, configuram desafios que endossam a invisibilidade institucional desses saberes. Essa realidade faz com que muitos docentes dependam de iniciativas individuais para desenvolver práticas interculturais, o que nem sempre se sustenta ao longo do tempo.

No entanto, felizmente, as propostas de transformação curricular, as quais defendem metodologias decoloniais e interculturais, indicam direções possíveis para uma reestruturação do ensino, com foco na potencialização da ancestralidade, das memórias coletivas e da diversidade cultural como pilares para uma educação mais justa e representativa. Experiências bem-sucedidas apontam que a articulação entre escola e comunidade, aliada à formação continuada e à flexibilização curricular, constitui um caminho viável para superar tais desafios.

Contudo, cabe frisar que a reestruturação curricular exige condições concretas de implementação no cotidiano escolar. Diante disso, resta-nos alimentar o debate e indagar: de que modo é possível sustentar, no interior de estruturas ainda marcadas por lógicas homogêneas e normativas, um currículo que efetivamente reconheça, incorpore e legitime a pluralidade de saberes sem reduzi-los a meros elementos periféricos ou ilustrativos?

Conclusão

Nosso texto buscou explorar como o currículo passou de um instrumento prescritivo tradicional para um espaço dinâmico de disputa cultural, com potencial tanto para perpetuar desigualdades quanto para promover transformações sociais. Nossos objetivos foram: i) problematizar as definições de currículo e, em seguida, ii) identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, artigos na área de Educação e Diversidade (publicados entre 2019 e 2024) que discutiram a relação entre o currículo e os saberes dos povos e comunidades tradicionais, além de compreender suas contribuições para o campo.

Isso posto, discutimos diferentes perspectivas sobre o currículo, destacando suas múltiplas interpretações. A primeira delas, a visão tradicional entende o currículo como um documento prescritivo, composto por diretrizes e conteúdos definidos por autoridades para padronizar o ensino. Na abordagem crítica, o currículo é visto como uma prática cultural e política, influenciada por relações de poder e ideologias, que tanto reproduzem

quanto podem questionar desigualdades sociais. A perspectiva pós-crítica o define como uma construção cultural e discursiva, marcada pela pluralidade de significados e identidades, com ênfase na descentralização do poder e na potencialização da diversidade. Por fim, a visão contemporânea apresenta o currículo como um campo dinâmico e em constante transformação, adaptável às realidades socioculturais e caracterizado pelas interações entre todos os envolvidos no processo educativo.

Posteriormente, discutimos o currículo como reflexo da sociedade, destacando sua construção social e política, bem como sua relação com os contextos socioculturais. Argumentamos que, muitas vezes, o currículo é constituído por discursos neoliberais e epistemologias hegemônicas que reforçam desigualdades e ignoram a diversidade humana. Reconhecemos também a necessidade de um currículo decolonial, que incorpore saberes locais e tradições culturais, promovendo um diálogo entre diferentes epistemologias. Refletimos sobre a importância de um currículo que transcenda o utilitarismo do mercado e valorizando as subjetividades e pluralidades humanas. Por fim, discorremos sobre a relevância do currículo promover uma educação voltada à diversidade, destacando dois eixos centrais: seu papel na formação de cidadãos críticos e conscientes e as experiências práticas de implementação de currículos inclusivos e multicultural.

Adiante, realizamos uma revisão integrativa da literatura, guiados pela seguinte pergunta: “Em que medida os currículos têm contemplado os saberes e vivências dos povos e comunidades tradicionais? ”. Esse processo seguiu etapas rigorosas, incluindo a definição da questão de pesquisa, busca nas bases de dados, critérios de inclusão e exclusão, e categorização dos estudos selecionados. A busca inicial resultou em 91 textos, dos quais 8 artigos foram selecionados após uma triagem que utilizou o fluxograma PRISMA para assegurar transparência e organização. A escolha pela RI permitiu integrar diferentes abordagens e consolidar uma síntese robusta sobre o tema.

A análise dos textos apresentou a relevância de incluir saberes de povos e comunidades tradicionais, revelando avanços expressivos, mas também desafios estruturais, como a predominância de epistemologias eurocêntricas, a invisibilidade de práticas culturais autóctones e a falta de formação docente adequada. Nossa análise mostrou que currículos interculturais e decoloniais, ao valorizar a ancestralidade, as memórias coletivas e os contextos socioculturais, podem transformar a educação em um instrumento inclusivo e conectado às realidades diversas dos estudantes. Esse movimento reforça a nossa tese de que o currículo deve ser um espaço de resistência, humanização e

construção de significados culturais. Não se trata, portanto, de uma proposta pontual, mas de uma exigência estrutural para que a educação possa, de fato, responder às demandas de uma sociedade plural, marcada por desigualdades históricas.

Apesar dos desafios destacados, as iniciativas analisadas evidenciam que a construção de uma educação plural, comprometida com a valorização da diversidade e com o reconhecimento das singularidades dos sujeitos, não apenas é possível, como já se encontra em curso, ainda que de forma localizada e desigual. Entretanto, tais experiências também indicam que a responsabilização individual do professor é insuficiente diante de entraves estruturais que conectam o currículo e as instituições de ensino.

Com base na trajetória aqui percorrida, compreendemos que a incorporação dos saberes de povos e comunidades tradicionais no currículo configura uma disputa política acerca de quais vidas, saberes e existências podem habitar legitimamente o espaço escolar. Ainda que essa compreensão dialogue com formulações já consolidadas no campo crítico dos estudos do currículo, sua retomada, neste estudo, distancia-se do anseio inovador e aproxima-se da necessidade social da pauta, à medida em que reinscreve o debate à luz de evidências recentes e retoma a urgência da continuidade do diálogo sobre práticas curriculares.

Nosso diálogo contribui para a área de Educação e Diversidade ao destacar não somente a importância legal da inclusão dos saberes de povos e comunidades tradicionais nos currículos escolares, como também a importância identitária, social e afetiva, especialmente nas escolas que atendem alunos oriundos dessas comunidades. Afinal, é na diversidade que reside a verdadeira possibilidade de transformação.

Referências

ALVES, Lion Granier; FRANQUEIRA, Alberto da Silva; SANTOS, Maria Aparecida Viana Santos; VIANA, Silvanete Cristo. **Currículo, tradição e identidade: a educação escolar quilombola em uma escola do município Viana-ES**. *Revista Foco*, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e5237, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n5-166. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5237>. Acesso em: 19 dez. 2024.

BARROS, Manoel. **Poesia completa São Paulo:** Leya, 2010. [Original 1998].

BOBBITT, John Franklin**. O currículo.** Lisboa: Didática, 2004.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais.** Gestão e Sociedade, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BROOME, Marion, English. **Integrative literature reviews for the development of concepts**. In: RODGERS, Beth; CASTRO, Aldemar, Araújo. Develpment in nursing: foundations, techniques and applications. 2ª ed. Philadelphia. W.B Saunders Company, 2000.

CAMPOS, Margarida de Cássia; NASCIMENTOS JUNIOR, Lindberg. BNCC de geografia do ensino fundamental e as contradições para uma educação decolonial e antirracista. **Educação em Revista**, v. 40, p. e46128, 2024.

DIAS, Jéssica Medeiros. Escola "sem muros"**:** anteprojeto de uma escola no bairro de Boa Viagem em Recife/PE. **Portal de Trabalhos Acadêmicos**, v. 6, n. 2, 2014. Disponível em: https://revistas.faculdadedamas.edu.br/index.php/academico/article/view/1815. Acesso em: 26 nov. 2024.

FLORÊNCIO, Roberto Remígio; ABIB, Pedro Rodolpho Jungers. Os povos indígenas do Opará e a educação intercultural: uma etnografia crítica. **Espaço Ameríndio**, v. 16, n. 1, p. 105–136, 2022.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALVÃO, Thaís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD, David. **Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. Epidemiol. Serv. Saúde,** Brasília, 24(2): abr-jun 2015, p. 335-342.

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Infância e Currículo: uma articulação inevitável e necessária. Currículo sem Fronteiras,** v. 19, n.3, p. 1094-1114, set./dez. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SILVA, José do Carmo da. **Saberes da terra e da oralidade**: memórias morroquianas no encontro com o currículo escolar. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2026.

LIBÂNEO, José Carlos **Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?** In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; DE SOUZA, Edilma. Saberes fazeres do cotidiano: o currículo na/da escola do campo ribeirinha. **Revista Espaço do Currículo**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i2.29929. Disponível em: https: <periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/29929>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon**. O espaço pantaneiro cenário da subjetivação de crianças ribeirinhas** - Curitiba: CRV, 2017.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; Neves Souza Santana Dimas. A constituição do escolar e sua desterritorialização: uma cartografia de escolas públicas do estado de Mato Grosso em tempos de pandemia. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 105, e5764, 2024.

MAROUN, Kalyla. Jongo e Educação Escolar Quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, p. 484–502, 2016.

MARRACH, Sonia A. **Neoliberalismo e educação. Infância, Educação e Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56. Disponível em: http://portal.iadebrasil.com.br/pos/biblioteca/alfabetizacao-letramento/moduloI/pdf/3%20Neoliberalismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

MENDES, Camila. **O que é revisão integrativa da Literatura?** Youtube, Out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7uJZy1X8w8w> Acesso em: 11/05/2022.

MIRANDA, Glaura Vasques de. Escola Plural. **Estudos Avançados**, v. 21, p. 61–74, 2007.

OLIVEIRA, Divalnia Maria da Silva; MIRANDA, Ana Carolina Gomes. Etnobotânica e o Ensino de Ciências: valorização das comunidades tradicionais em tempos de crise. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 6, p. e13428–e13428, 2024.

PARENTE, A, K, A, T.; SILVA, A, S.; NETO, J, C, M. A cura popular: saberes tradicionais como prática pedagógica em defesa da sustentabilidade no quilombo menino jesus de pitimandeua, em Inhangapi (PA). Pracs: **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP.** Macapá, v. 14, n. 4, p. 87-103, out./dez. 2021.

XAVIER, Thaíse Pereira; PEREIRA, Isabelle Sanches. Abordagens curriculares sobre culturas ciganas em escolas do município de Biritinga/BA: breves apontamentos. **Revista Científica Novas Configurações**: Diálogos Plurais, Luziânia, v. 5, n. 2, p. 1-

17, 2024. Disponível em: http://www.dialogosplurais.periodikos.com.br/article/66cbb9a5a953955fef202024. Acesso em: 14 jul. 2022.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; GAMA, Vitor Paulo Fida. Narrativas orais de professoras: saberes caiçaras numa comunidade de Ubatuba-SP. **História Oral**, v. 22, n. 1, p. 340–358, 2019.

RODRIGUES FERNANDES, Mille Caroline; PEREIRA, Luciano da Silva. Virada curricular no Mato Grosso e na Bahia: alternativas pedagógicas com os Kilombos Nossa Senhora Aparecida do Chumbo e de Boitaraca. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 383–405, 2022. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/66469 . Acesso em: 20 nov. 2024

ROCHA, Julciane Castro da. **Uma análise dos mediadores curriculares do programa "São Paulo faz Escola":** um olhar sobre o consumo. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Márcia Regina Farias da. **Ciência, natureza e sociedade: diálogo entre saberes.** São Paulo: Livraria da Física, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

TORRES, Valmir Rogério. Currículo escolar: uma construção social. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 6, n. 2, p. 01–16, 2024.

Recebido em abril de 2025.

Aprovado em abril de 2026.