

CURRÍCULO DECOLONIAL É POSSÍVEL? REFLEXÕES SOBRE A BNCC E O ENSINO DA QUÍMICA A PARTIR DO CONTEXTO SOCIOCULTURAL AMAZÔNICO

IS A DECOLONIAL CURRICULUM POSSIBLE? REFLECTIONS ON THE BNCC AND THE TEACHING OF CHEMISTRY FROM THE AMAZONIAN SOCIOCULTURAL CONTEXT

DOI: <https://doi.org/10.24979/ambiente.vi.1455>

Vandreza Souza dos Santos

Universidade Federal do Amazonas – UFAM
<https://orcid.org/0000-0003-3237-9839>

Ivanise Maria Rizzatti

Universidade Federal de Roraima - UFRR
<https://orcid.org/0000-0002-0982-2698>

Gilberto Francisco Alves de Melo

Universidade Federal do Acre – UFAC
<https://orcid.org/0000-0003-4935-5745>

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão crítica a respeito do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente da área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, como forma de repensar o currículo colonial imposto às escolas de todo o país que, por vezes, desconsideram ou não valorizam a existência de diferentes formas de saber, povos, culturas e aspectos socioculturais nos quais as escolas estão inseridas, em especial as escolas em contextos indígenas. A partir dessa reflexão, este artigo possui uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e embasado em pesquisa bibliográfica e documental, na qual objetivou-se refletir sobre a construção de um caminho que interligue os aspectos teóricos da BNCC ao contexto cultural vivenciado por estudantes em contextos amazônicos; ressaltando a dificuldade em adequar diferentes estratégias ou abordar contextos regionais, com o texto apresentado pela BNCC. Os resultados apontam para uma crítica a BNCC, devido a falta de diálogos interculturais, com aspectos que dificultam e limitam a construção de abordagens decoloniais para o ensino da Química. Por outro lado, não se pode deixar de refletir, discutir e reconstruir propostas que contribuam para um ensino decolonial.

Palavras-chave: Amazônia, habilidades, competências, ensino-aprendizagem.

ABSTRACT: This article presents a critical reflection on the text of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), specifically in the area of Natural Sciences and Its Technologies, as a way to rethink the colonial curriculum imposed on schools across the country that often disregards or does not value the existence of different forms of knowledge, peoples, cultures, and sociocultural aspects in which the schools are embedded, especially schools in indigenous contexts. Based on this reflection, this article adopts a qualitative, exploratory approach grounded in bibliographic and documentary research, aiming to reflect on constructing a path that links the theoretical aspects of the BNCC to the

cultural context experienced by students in Amazonian contexts; highlighting the difficulty in adapting different strategies or addressing regional contexts with the text presented by the BNCC. The results point to a critique of the BNCC due to the lack of intercultural dialogues, with aspects that hinder and limit the construction of decolonial approaches to teaching Chemistry. On the other hand, one cannot fail to reflect, discuss, and reconstruct proposals that contribute to decolonial education.

Keywords: Amazon, skills, competencies, teaching-learning.

INTRODUÇÃO

Para refletir sobre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da forma como ela se apresenta hoje e, a percepção da falta de viabilidade de um ensino decolonial voltado ao ensino de Química, primeiramente é necessário entender que a colonialidade é conceituada neste artigo como um padrão único de poder, de saber, de ser, de viver na e com a natureza. E que surge de um contexto de colonização europeia, a qual propaga uma visão capitalista, de controle, dominação e supressão de grupos considerados por eles, minoritários. Utilizando as palavras de Fleuri (2014, p. 92), “colonialidade indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente”.

Assim, ao propor uma reflexão com críticas e a possibilidade de um currículo decolonial, este artigo tem “[...] a finalidade de problematizar padrões impostos, socializar conhecimentos e processos produtivos intencionalmente silenciados e apagados (Pinheiro, 2019, p. 341)”. Neste sentido, “o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais” (Mignolo; Oliveira, 2017, p. 06).

Uma ciência comprometida com os dilemas e tensões sociais do seu tempo necessita ter não só esta consciência como principalmente promover ações que visem reduzir este abismo racial no Brasil e no mundo. Por esta razão, trabalhos desta natureza são tão relevantes e precisam ser incentivados para que mais pessoas se vinculem a pesquisas desta natureza no nosso país e para que conhecimentos produzidos neste campo sejam largamente socializados nas salas de aula, contribuindo para promover uma educação verdadeiramente democrática (Pinheiro, 2019, p. 342).

Trata-se, neste caso, de assumirmos uma postura crítica e de combate a colonialidade do saber e, “[...] para que possamos desconstruí-la enquanto único conhecimento legítimo é necessário criticarmos seu caráter colonial e decolonizá-lo” (Araújo; Rocha; Vieira; 2021, p. 1924). Por isso, propõe-se uma ruptura com a “suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus” (Fleuri, 2014. P. 93).

Desta forma, acredita-se ser possível questionar o modelo educacional padrão imposto às escolas do país e, especificamente, do interior do Amazonas, considerando que aqui, vivem povos de diferentes culturas e em contextos socioculturais únicos, que podem ser discutidos nas salas de aula de nossas escolas, pressionando assim, o modelo escolar clássico. Mas, para isso, é necessário discutir, diante dos documentos legais que norteiam a educação no país, de forma crítica e com consciência, sobre a visibilidade (ou falta dela) dos povos e comunidades ancestrais, como forma de construir e firmar uma postura intercultural e decolonial.

METODOLOGIA

O presente texto foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, uma vez que, trata-se de “uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva [...]” (Creswell, 2007, p. 188). De acordo com Moreira (2003), o pesquisador

[...] não está preocupado em fazer inferências estatísticas, seu enfoque é descritivo e interpretativo ao invés de explanatório ou preditivo. Interpretação dos dados é o aspecto crucial do domínio metodológico da pesquisa qualitativa. Interpretação do ponto de vista de significados. Significados do pesquisador e significados dos sujeitos (Moreira, 2003, p. 24).

Buscando esse enfoque descritivo e interpretativo, uma vez que foram realizadas leituras e inferências críticas em relação ao texto da BNCC, o artigo possui caráter exploratório por buscar “[...] maior familiaridade com o objeto de estudo” (Heerdt; Leonel, 2007, p. 63). Para Gil (2008), as “pesquisas

exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27).

Além de abordagem qualitativa e caráter exploratório, esta pesquisa foi realizada com base na pesquisa bibliográfica e documental por considerar, como já mencionado, o texto da BNCC, considerando a área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, disponível no site http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf, tratando-se, portanto, de uma pesquisa que parte de documentos e material já publicado e que visa permitir ao pesquisador contato direto com esse material que traz estudos sobre o assunto pesquisado (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

Desta forma, foram realizadas leituras no texto da BNCC a fim de refletir sobre a forma como o texto se apresenta e as orientações gerais dadas às escolas de todo o país, buscando refletir de forma crítica e consciente a respeito das possibilidades de um ensino decolonial no interior do Amazonas, pois, uma das barreiras está em valorizar diferentes saberes, povos, culturas e aspectos sociais aos quais a comunidade escolar pertence.

Através das reflexões críticas, propõe-se um currículo decolonial, como exemplo de viabilidade do ensino de conceitos de biomoléculas nas aulas de Química, para adequação da BNCC aos diferentes contextos socioculturais que devem ser respeitados, incluídos e valorizados no processo de ensino e de aprendizagem durante o Ensino Médio.

REFLEXÕES SOBRE A BNCC E O ENSINO DA QUÍMICA

Em busca de uma orientação que regulamente e norteie os princípios da educação básica em todo o território nacional, a BNCC surge após uma série de reflexões e discussões sobre uma proposta que, como o próprio nome diz, possa servir como referência, como base para a construção de currículos comuns às instituições de ensino do país.

Foram “quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País. [...] finalmente dotado de uma Base Nacional Comum para a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5).

Segundo o texto, a proposta de uma base comum para construção de currículos em todas as instituições de ensino básico, surge como uma tentativa, não apenas de unificar os objetivos de aprendizagem destinados as etapas da educação (creche, séries iniciais, ensino fundamental e ensino médio); mas também, como uma possibilidade de partir desta base para diferenciar e valorizar aspectos culturais e sociais dos estudantes conforme avançam nas etapas da educação básica.

A introdução recupera a justificativa legal da BNCC, citando documentos e resoluções curriculares em vigor, o que já se fazia presente nas versões anteriores. Em seguida, explicita e justifica a adoção das competências a partir de dois grandes argumentos: o fato de que esta escolha se faz presente em inúmeros documentos curriculares de estados e municípios brasileiros e ainda que este é o enfoque adotado pelas avaliações internacionais que, por sua vez, seguem os princípios da OCDE, que coordena o PISA e a UNESCO (Bittencourt, 2017, p. 564).

Contudo, este documento que norteia aspectos fundamentais da educação, tais como “[...] formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 8)”, está sujeito a análises, críticas e discussões políticas que envolvem, desde os princípios norteadores de sua definição, até os motivos reais que levaram ao seu texto final. Como afirma Moura (2020, p. 30-31),

[...] compreende-se que a BNCC traz implicações para o currículo da Educação Básica, uma vez que tenta regular o conhecimento através de competências, habilidades e desempenho nas avaliações. Devido a pressão de organizações internacionais como a UNESCO para um melhor resultado nas avaliações externas, o Brasil trouxe a BNCC como uma resposta para tal exigência, estabelecendo padrões para as instituições de ensino (Moura, 2020, p. 30-31).

Por esse motivo, sugere-se que a BNCC seja entendida como um documento legal, que demonstra uma postura colonial, uma vez que, baseando-se em Fleuri (2014), apresenta um texto construído a partir

de um domínio político e econômico de um grupo de indivíduos sobre um povo (Fleuri, 2014, p. 92), portanto, este documento está sujeito críticas por parte da comunidade escolar.

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem (Santos, 1988, p. 48).

Mas, “conforme o texto do MEC, a BNCC não é um currículo, mas um documento que deve servir de referência para o currículo” (Lima; Costa // Amestoy; Folmer; Machado, 2021, p. 67), portanto, seu texto traz elementos apontados como fundamentais ao processo de ensino e de aprendizagem como a promoção de competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas ao longo do percurso escolar. Entende-se por competência “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, p. 8).

No texto são apresentadas 10 competências gerais, das quais, ao relacionar com a proposta da presente pesquisa, destacam-se duas:

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.
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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Ressalta-se que tais competências podem e devem ser promovidas ao longo do processo educativo que será proposto aqui, uma vez que, o que se pretende é associar os saberes socioculturais com conceitos científicos que possam ser discutidos nas aulas de Química em escolas da região; possibilitando aos estudantes a reflexão acerca da valorização dos conhecimentos de povos e culturas, buscando conhecer, compreender e explicar através da ciência, fatos e fenômenos associados a este contexto cultural.

Em relação a primeira competência, Lima e Costa /x Amestoy, Folmer e Machado (2021, p. 69) destacam que “os conhecimentos construídos e discutidos em sala de aula, de forma coletiva, devem compreender e respeitar o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos, valorizando a relação entre o contexto e a produção de conhecimento”.

Sobre a sexta competência, dialogamos com Lima e Costa /x Amestoy; Folmer; Machado (2021, p. 73), ao entender que os estudantes devem ser incentivados e estimulados a sentirem-se capazes de planejar suas próprias metas de aprendizagem, de forma subjetiva e com significado para eles; cabendo aos professores, por sua vez, relacionar o projeto de vida com a capacidade dos alunos refletirem sobre seus desejos e seus objetivos, ensinando-os a organizar, estabelecer metas e definir estratégias exequíveis.

Assim, como destacadas nas competências gerais 01 e 06 do texto da BNCC, os estudantes podem, além de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, [...] valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo” (BRASIL, 2018, p. 9).

Desta forma, após as primeiras reflexões sobre o texto da BNCC, o que se propõe é reflexão sobre as dificuldades de se propor um ensino que esteja em conformidade com o desenvolvimento de competências, em que não apenas seja definido o que os estudantes “devem saber”, mas o que “devem saber fazer” com estes conhecimentos propostos. Pois, “a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2018, p. 13).

Além das competências gerais, a BNCC sugere ainda que, ao elaborar propostas de currículos que abordem sobre objetivos de aprendizagem considerando as três grandes áreas que compõem o Ensino Médio (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias e; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), sejam promovidas ainda as competências específicas. E, para cada competência, surgem ainda as habilidades que devem ser desenvolvidas com os estudantes.

Tratemos, por exemplo, de objetivos de aprendizagem, na área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, os conceitos que envolvem as biomoléculas, abordado geralmente no Ensino Médio e que, de acordo com a organização da BNCC, buscará:

[...]focalizar a interpretação de fenômenos naturais e processos tecnológicos de modo a possibilitar aos estudantes a apropriação de conceitos, procedimentos e teorias dos diversos campos das Ciências da Natureza. Significa, ainda, criar condições para que eles possam explorar os diferentes modos de pensar e de falar da cultura científica, situando-a como uma das formas de organização do conhecimento produzido em diferentes contextos históricos e sociais, possibilitando-lhes apropriar-se dessas linguagens específicas (BRASIL, 2018, p. 537).

Na área de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias surgem então, três competências específicas, dentre as quais, nos aproximaremos da de número 2. *Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis*, por entender que, o trabalho proposto buscará “entender a vida em sua diversidade de formas e níveis de organização permite aos estudantes atribuir importância à natureza e seus recursos, reconhecendo a imprevisibilidade de fenômenos e os limites das explicações e do próprio conhecimento científico” (BRASIL, 2018, p. 539).

Vale ressaltar que, dentre os conhecimentos que podem ser mobilizados nesta competência específica de número 2, encontra-se o de biomoléculas, conceitos que são utilizados como cenário para reflexões sobre o currículo de Química, neste artigo. Desta forma, considerando o texto da BNCC, ressaltam-se duas habilidades que devem ser promovidas ao pensar, organizar, construir e aplicar a unidade de ensino proposta nesta pesquisa:

(EM13CNT202) Interpretar formas de manifestação da vida, considerando seus diferentes níveis de organização (da composição molecular à biosfera), bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, tanto na Terra quanto em outros planetas.

(EM13CNT206) Justificar a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta (BRASIL, 2018, p. 543).

Acredita-se, portanto, que a habilidade EM13CNT202 será promovida a partir do conhecimento e estudo de alimentos, bem como do preparo de bebidas e tinturas regionais, que pertencem ao contexto cultural; analisando as condições culturais e ambientais em que ocorrem e, associando a suas estruturas químicas e compostos moleculares para, a partir disso, propor objetivos de aprendizagem que tenham relação direta com o conceito de biomoléculas, tais como: água, aminoácidos, proteínas, lipídeos, carboidratos, vitaminas, pigmentos, entre outros. Além dos objetivos de aprendizagem que serão propostos, buscar-se-á discutir sobre a ação humana a respeito dos aspectos de plantio, colheita, consumo e comércio destes alimentos na região.

Já em relação a habilidade EM13CNT206², será possível promovê-la nos estudantes, ao tornar o contexto cultural indígena como o ponto de partida para o estudo científico das biomoléculas, ressaltando aspectos culturais e científicos, valorizando a cultura de comunidades e etnias indígenas do contexto amazônico; discutindo ainda a relação destes com o preparo da bebida típica e da tintura, bem como pensar ações que garantam a preservação destes costumes e a sustentabilidade.

Ao buscar a promoção das competências gerais já mencionadas, que tratam sobre valorização de conhecimentos culturais e diversidade de saberes; além da competência específica sobre a interpretação da vida, propondo explicações através do conhecimento científico, bem como, de habilidades relacionadas a estas competências; reflete-se ainda sobre a construção de um caminho que interligue os aspectos teóricos da BNCC ao contexto cultural vivenciado por estudantes em contextos amazônicos.

Pois, entende-se que é necessário “adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos” (Brasil, 2018, p. 16).

Para adequar e construir uma abordagem de ensino da Química, por meio da decolonialidade, algumas decisões precisam ser consideradas para que a elaboração desse material esteja de acordo com as propostas curriculares apresentadas pela própria BNCC, tais como:

² Legenda: O código EM13LGG103, por exemplo, refere-se à terceira habilidade proposta na área de Linguagens e suas Tecnologias relacionada à competência específica 1, que pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, conforme definições curriculares (BRASIL, 2018).

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (BRASIL, 2018, p. 16-17);

Assim, através desta pesquisa, espera-se que “a área de Ciências da Natureza contribua com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias” (BRASIL, 2018, p 537).

Portanto, a partir das reflexões aqui realizadas mediante o texto da BNCC, e da preocupação para com o processo de ensino e de aprendizagem de Química, apresenta-se aqui uma possibilidade de currículo decolonial, para o exemplo utilizado sobre conceitos de biomoléculas, como, a partir de conhecimentos sobre frutos, alimentos, tinturas e bebidas artesanais comercializadas por indígenas, presentes em todo território amazônico, por acreditar que, “a área de Ciências da Natureza deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias” (BRASIL, 2018, p 537).

Outra possibilidade trata-se da construção de unidades de ensino com contextos regionais, que podem ser utilizadas nas aulas de Química como uma ferramenta de ensino, que contribui para realizações de práticas educativas que considerem: o estudante, o saber que ele possui, o contexto no qual está inserido e aquilo que se pretende ensinar a ele, como os pontos principais do processo ensino aprendizagem. Por isso,

[...] faz-se necessário pensar em práticas de sala de aula que oportunizem aos alunos exercerem sua capacidade de pensar, de pesquisar, de construir e reconstruir um conhecimento significativo. E, uma proposta para essa situação é a construção de Unidades didáticas. Uma Unidade didática é um trabalho construído com a participação do professor e dos alunos, no qual o primeiro exerce a função de mediador e ambos desempenham permanentemente o papel de construtores do conhecimento [...] (Lima *et al.*, 2011, p. 01).

Compreende-se, então, a importância de propostas como a construção e utilização de diferentes abordagens de ensino, para abordar conceitos das mais diferentes áreas das ciências, uma vez que, como mencionado por Lima *et al.* (2011), os estudantes podem exercer diferentes habilidades, permitindo ao professor, construir competências específicas em determinada situação. Reafirmamos, portanto, que cabe à Área das Ciências da Natureza e Suas Tecnologias,

[...] contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. [Além de] aprofundar o exercício do pensamento crítico, realizar novas leituras do mundo, com base em modelos abstratos, e tomar decisões responsáveis, éticas e consistentes na identificação e solução de situações-problema (BRASIL, p. 537).

No entanto, ressalta-se os professores vivenciam dificuldades, tais como: redução da carga horária de Química no Novo Ensino Médio, falta de tempo para estudar e aplicar novas teorias de aprendizagem, pouco espaço para executar diferentes abordagens de ensino, a não aceitação do sistema escolar clássico ao uso de contextos regionais e avaliações diferenciadas e, o planejamento que considera exclusivamente a sequência apresentada nos livros didáticos e que, nem sempre, refletem o contexto diversificado e multicultural do nosso país; dificultando, portanto, a adequação do ensino e da aprendizagem da Química, com o texto da BNCC.

Desta forma, o artigo traz a reflexão crítica de que é cada vez mais necessário, que surjam propostas educativas que apresentem abordagens de ensino e de aprendizagem com aspectos decoloniais, que valorizem contextos socioculturais dos quais as escolas e seus participantes pertencem. Porém, que reflexões como estas sejam feitas não somente para o ensino de conceitos de Química, mas como uma preocupação para todo o texto destinado ao Ensino Médio através da BNCC.

Pois, ao promover o diálogo entre culturas, diferenças e a busca pela tolerância as diferentes formas de ser e de saber, existentes nos diversos contextos culturais da sociedade, a perspectiva intercultural posiciona-se então como um possível caminho para construção de sociedades tolerantes, críticas e que acordem para a reconstrução do pensamento colonial.

Como afirmam Candau e Russo (2010, p. 165) em concordância com outros autores, “[...] a perspectiva intercultural é um caminho para desvelar os processos de decolonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas”; pois, “pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas [...]” (Fleuri, 2003, p. 20).

Sobre a relação entre sujeitos e culturas, baseado em leituras, e nos aportes teóricos de Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Reinaldo Fleury, Boaventura Sousa Santos, Vera Maria Candau, Kelly Russo, entre outros; nos mostram que a interculturalidade é o cenário que permite repensarmos diversas questões a respeito da educação, desde o próprio processo de ensino e de aprendizagem, bem como, a elaboração dos materiais, recursos e livros didáticos, além dos currículos, projetos pedagógicos, entre outros. Uma vez que,

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa. O próximo passo seria construir opções descoloniais [...] (Mignolo; Oliveira, 2017, p. 06).

É importante dizer que, as reflexões apresentadas neste artigo propõem a busca por esse “espaço” em nossas escolas, direcionando ao pensamento de uma educação com equidade, que não apenas aborde conceitos científicos, mas que valorize conhecimentos empíricos e tradicionais como forma de relacioná-los, favorecendo uma aproximação entre ciência e cotidiano, por considerar que este deve ser o movimento decolonial: trazer temas e propostas educativas como estas para as escolas da rede básica de ensino, proporcionando o diálogo intercultural e a valorização dos indígenas que vivem no Amazonas e que fazem parte de nossas vidas; rompendo assim, com atitudes impositivas e de postura colonial, na qual, quase

sempre, pesquisadores e cientistas adentram as escolas indígenas com os saberes ditos científicos e impõem sua forma de ver o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras e reflexões realizadas a partir do texto da BNCC revelam que há certa postura colonial nos documentos que norteiam e orientam os processos de ensino e de aprendizagem no país, sendo necessário que cada vez mais professores, pesquisadores e estudos sejam realizados a fim de refletir, repensar e reconstruir propostas de ensino que busquem a valorizar e o respeito as diferentes formas de saber.

A partir da crítica construtiva apresentada neste artigo, buscou-se utilizar como exemplo um conceito comumente abordado no Ensino Médio: as biomoléculas, para demonstrar na prática as dificuldades de se adequar propostas e abordagens de ensino e de aprendizagem da Química em contextos amazônicos, ao assumir uma postura decolonial e de inserção dos aspectos socioculturais que as escolas pertencem.

Dito isto, cabe aqui ressaltar a dificuldade em associar o pensamento de um currículo decolonial, a partir de um contexto sobre alimentos, frutos, bebidas e tinturas artesanais comercializados em feiras regionais, com o texto técnico e de caráter impositivo da BNCC.

A partir desta percepção de realidade, propõe-se que a interculturalidade e a decolonialidade sejam vistos como uma ação pedagógica que deve pertencer a construção de currículos, não somente para o ensino de Química, mas de todas as ciências no país, pois, é preciso repensar o ensino da Química considerando a diversidade cultural e social do país, respeitando e valorizando seus saberes empíricos e contextos socioculturais.

Os resultados revelam críticas ao texto da BNCC, devido à falta de diálogos interculturais, com aspectos que dificultam e limitam a construção de abordagens decoloniais para o ensino da Química, tais como: políticas públicas que reduziram a carga horária de Química no Ensino Médio, a não relação do planejamento escolar com teorias de aprendizagem que podem embasar propostas educativas, um sistema

escolar clássico avesso ao uso de contextos regionais e avaliações diferenciadas e, a consideração do livro didático como único material a ser utilizado por professores e que não refletem o contexto diversificado e multicultural do nosso país.

No entanto, não se pode deixar de refletir, discutir e reconstruir propostas que contribuam para um ensino decolonial, pois, através deste artigo, é possível refletir, discutir e repensar o currículo da Química, considerando a valorização das diferentes culturas, princípios de uma educação intercultural, bem como, discussões sobre a decolonialidade do saber e da valorização dos contextos socioculturais dos quais as escolas amazônicas pertencem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Bárbara Simões Barreto de; ROCHA, Davi Maia; VIEIRA, Fábio Pessoa. Pensando num ensino de ciências decolonial a partir da poesia “Eu-mulher” de Conceição Evaristo. *Filosofia e Educação*. Campinas, SP, v.13, n.1, p. 1917-1937, jan./abr. 2021. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8664162/26682>> Acesso em: 20 Jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: Educação é a base - Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf> Acesso em 25/01/2022.

BITTENCOURT, Jane. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: uma análise a partir do ciclo de políticas. Anais do XIII Encontro Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba: 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24201_12678.pdf> Acesso em: 25/03/2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educ.*, Curitiba, Vol. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 14 de Maio, 2022.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série Estudos*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/184833/ap2014_FLEURI_Interculturalidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 14 de Maio de 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. Metodologia científica e da pesquisa: livro didático. 5ª ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2007.

LIMA, Franciso Renato; COSTA, Marina Marcos. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: uma discussão sobre as competências previstas e os desafios de aplicação no contexto da sala de aula. In: AMESTOY, Micheli Bordoli; FOLMER, Ivanio; MACHADO, Gabriella Eldereti. BNCC EM CENÁRIOS ATUAIS: currículo, ensino e a formação docente. Santa Maria: Arco Editores, 2021.

LIMA, M. J. S. et al. Unidade Didática como Procedimento Metodológico para Gerar Conhecimento Significativo do Ensino de Química no Ensino Fundamental. Anais do 51º Congresso Brasileiro de Química. São Luís – MA, out. 2011.

MIGNOLO, W. D.; OLIVEIRA; M. (trad.). COLONIALIDADE - O lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, Jun, 2017.

MOREIRA, Marco Antonio. Pesquisa em Ensino: aspectos metodológicos. Programa Internacional de Doctorado em Enseñanza de las Ciencias. Porto Alegre, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. Unidades de Ensino Potencialmente Significativas – UEPS. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira>> Acesso em: 25 nov. 2014.

MOURA, Ana Clara Rodrigues Prazeres de. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): as implicações na formação de professores para educação básica. Monografia, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1130/1/CB%20Monografia%20Ana%20Clara%20Rodrigues%20Prazeres%20Moura.pdf>> Acesso em: 25/03/2022.

PINHEIRO, Bárbara. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico Raciais. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 19, p. 329-344, 2019. Disponível em: <<http://https://pdfs.semanticscholar.org/d54f/109026073163e7464053e60238b1056ea4c7.pdf>> Acesso em: 20 Jul, 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos avançados, v. 2, p. 46-71, 1988.