



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

**FLORESCER NAS BRECHAS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SERGIPE - BRASIL (2011-2018)**

**IVANA MARIA SANTANA ANDRADE**

**SÃO CRISTÓVÃO - SE  
2025**

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

**FLORESCER NAS BRECHAS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
NAS PROPOSTAS CURRICULARES DE SERGIPE - BRASIL (2011-2018)**

**IVANA MARIA SANTANA ANDRADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marizete Lucini.

**SÃO CRISTÓVÃO - SE  
2025**

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

S232f Andrade, Ivana Maria Santana.  
Florescer nas brechas: a educação das relações étnico-raciais nas propostas curriculares de Sergipe – Brasil (2011-2018 / Ivana Maria Santana Andrade; orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2025.  
200 f.: il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação - Sergipe. 2. Currículos. 3. Antirracismo. 4. Racismo na educação. 5. Práticas de ensino. I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 37:316.647.8(813.7)



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



IVANA MARIA SANTANA ANDRADE

“FLORESCER NAS BRECHAS: A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS  
PROPOSTAS CURRICULARES DE SERGIPE - BRASIL (2011-2018)”

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

Aprovada em 21.07.2025

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

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Acassia dos Anjos Santos Rosa  
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Santos de Jesus  
Secretaria Municipal de Educação / SEMED

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2025

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Marizete, a quem devo muita gratidão e nutro profunda admiração e respeito. Professora, te agradeço por me estender a mão, me incentivar, me entender e ter me dado as oportunidades que me deu. Essa orientação, de somados cinco anos, com iniciação científica, monografia e mestrado me transformaram enquanto mulher, professora e pesquisadora. Muito do que sou, vem do que fostes para mim. Obrigada por tudo!

À minha família, em especial aos meus pais, Joelma e Nazário, que não mediram esforços para que eu pudesse estudar, e ao meu irmão Bruno, que sempre me encorajou e acreditou em mim, me incentivando a ousar o novo e abraçar as oportunidades que até mim chegam. Também à minha cunhada Duda, tão querida, que é empática, parceira e sempre nutre de afeto e palavras encorajadoras a minha vida. Obrigada por tudo, amores!

Ao meu noivo Dhenner, por ser meu companheiro de todas as horas e por não permitir que eu desista ou duvide de mim mesma. Lindinho, sou grata por estar sempre presente, me dizendo que tudo vai ficar bem e que vamos ser muito felizes. Te amo infinito!

À Maxs e Kevin, por quem nutro tanto amor e carinho, agradeço pela amizade de anos, que possibilitou nossas aprovações, entrelaçadas, no Ensino Médio, na graduação e no mestrado. É um deleite dividir a vida e a academia com vocês, vida longa ao trio do pop!

Aos colegas da linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade, que muito contribuíram para a construção desta pesquisa e que compartilharam palavras e momentos de muito afeto, cuidado e amor comigo durante esses dois anos.

Ao grupo de pesquisa GPEHI, que me abraçou, me acolheu e tanto contribuiu para a minha formação. As trocas possibilitadas pelos diálogos, reuniões, debates, bancas e conversas informais foram essenciais para que eu chegasse até aqui. Muito obrigada, colegas!

À CAPES, pelo incentivo financeiro que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

*“Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”.*

*(Paulo Freire, 2000)*

## RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como a proposta para a Educação das Relações Étnico-Raciais é apresentada nos dois últimos documentos curriculares de Sergipe, a saber: o Referencial Curricular, de 2011 e o Currículo de Sergipe, de 2018. Para tal feito, delineamos como objetivos específicos: discutir o currículo e suas vertentes epistemológicas; apresentar a Educação das Relações Étnico-Raciais e seus marcos legais e teóricos; descrever a estrutura organizacional e base conceitual dos documentos curriculares; evidenciar aspectos que apontam para a presença ou ausência das temáticas étnico-raciais nos currículos; salientar a elaboração de práticas pedagógicas a partir dos aspectos encontrados. O estudo emerge de reflexões que nos remetem a discutir a necessidade de uma educação antirracista, como um dos aspectos para o enfrentamento das violências étnico-raciais que atravessam a sociedade brasileira. Para tanto, nos ancoramos nos pressupostos da abordagem de pesquisa qualitativa em educação, do tipo estudo de caso com procedimentos de análise documental e bibliográfica, em que os documentos curriculares sergipanos, bem como demais aportes legais que subsidiam a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil são observados. Com a análise das propostas curriculares, foi possível perceber que ambas trazem apontamentos significativos para a temática da Erer, contudo, nenhum dos dois contempla a Erer em sua totalidade em razão do princípio da transversalidade, embora seja notado o esforço de um dos documentos na inclusão desta política. Além disso, ao observar as informações encontradas e as lacunas deixadas pelos dois currículos, pensou-se na viabilidade de florescer por entre as brechas (Walsh, 2023) e propor atividades práticas que partam das premissas do antirracismo, da interculturalidade e da decolonialidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Currículo. Relações Étnico-Raciais. Sergipe.

## **ABSTRACT**

This research aimed to understand how the proposal for Education on Ethnic-Racial Relations is presented in the last two curricular documents of Sergipe, namely: the Curricular Reference, from 2011 and the Sergipe Curriculum, from 2018. To this end, we outlined the following specific objectives: to discuss the curriculum and its epistemological aspects; to present Education on Ethnic-Racial Relations and its legal and theoretical frameworks; to describe the organizational structure and conceptual basis of the curricular documents; to highlight aspects that point to the presence or absence of ethnic-racial themes in the curricula; to emphasize the development of pedagogical practices based on the aspects found. The study emerges from reflections that lead us to discuss the need for anti-racist education, as one of the aspects to confront the ethnic-racial violence that permeates Brazilian society. To this end, we based our approach on the assumptions of a qualitative research approach in education, using a case study approach with documentary and bibliographic analysis procedures, in which the curricular documents of Sergipe, as well as other legal contributions that support Education for Ethnic-Racial Relations in Brazil, are observed. By analyzing the curricular proposals, it was possible to see that both bring significant notes on the theme of Erer; however, neither of them fully contemplates Erer due to the principle of transversality, although the effort of one of the documents to include this policy is noted. Furthermore, when observing the information found and the gaps left by the two curricula, we considered the feasibility of flourishing between the gaps (Walsh, 2023) and proposing practical activities that are based on the premises of anti-racism, interculturality, and decoloniality.

**KEYWORDS:** Education. Curriculum. Ethnic-Racial Relations. Sergipe.

## RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo se presenta la propuesta de Educación en Relaciones Étnico-Raciales en los dos últimos documentos curriculares de Sergipe, a saber: el Referencial Curricular, de 2011, y el Currículo de Sergipe, de 2018. Para ello, se trazaron los siguientes objetivos específicos: discutir el currículo y sus aspectos epistemológicos; presentar la Educación en Relaciones Étnico-Raciales y sus marcos jurídicos y teóricos; describir la estructura organizativa y la base conceptual de los documentos curriculares; destacar los aspectos que apuntan a la presencia o ausencia de temáticas étnico-raciales en los currículos; y enfatizar el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en los aspectos encontrados. El estudio surge de reflexiones que nos llevan a discutir la necesidad de una educación antirracista, como uno de los aspectos para enfrentar la violencia étnico-racial que permea la sociedad brasileña. Para ello, basamos nuestro enfoque en los supuestos de una investigación cualitativa en educación, utilizando un estudio de caso con procedimientos de análisis documental y bibliográfico, en el que se observan los documentos curriculares de Sergipe, así como otras contribuciones legales que respaldan la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales en Brasil. Al analizar las propuestas curriculares, fue posible observar que ambas aportan notas significativas sobre el tema de la Erer; sin embargo, ninguna de ellas contempla plenamente la Erer debido al principio de transversalidad, aunque se observa el esfuerzo de uno de los documentos por incluir esta política. Además, al observar la información encontrada y las lagunas dejadas por los dos currículos, consideramos la viabilidad de prosperar entre las lagunas (Walsh, 2023) y proponer actividades prácticas basadas en las premisas del antirracismo, la interculturalidad y la decolonialidad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Currículo. Relaciones étnico-raciales. Sergipe.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Gráfico percentual.....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 2 - Exposição do panorama teórico.....</b>	<b>56</b>
<b>Figura 3 - Políticas de ataque às comunidades tradicionais.....</b>	<b>78</b>
<b>Figura 4 - Principais sanções legais pertinentes à Erer no Brasil.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 5 - Amostra das tabelas.....</b>	<b>110</b>
<b>Figura 6 - Disposição dos quadros para a Educação Infantil.....</b>	<b>128</b>
<b>Figura 7 - Disposição dos quadros para o Ensino Fundamental.....</b>	<b>128</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Eixos de análise para a busca nos documentos.....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 2 - Exemplificação da planilha de revisão bibliográfica.....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 3 - Temáticas compreendidas pelo eixo 1.....</b>	<b>111</b>
<b>Quadro 4 - Temáticas confluentes entre os eixos 1, 3 e 4.....</b>	<b>112</b>
<b>Quadro 5 - As relações étnico-raciais e a Educação Física.....</b>	<b>113</b>
<b>Quadro 6 - Crítica à supremacia europeia na História e Geografia.....</b>	<b>130</b>
<b>Quadro 7 - Confluências e resistências afro-pindorâmicas em História e Geografia....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro 8 - Pressupostos fundamentados nos eixos 1 e 4.....</b>	<b>132</b>
<b>Quadro 9 - Interrelações entre os eixos 1, 2 e 4 na Educação Física.....</b>	<b>133</b>

## SUMÁRIO

<b>1. “AMAR E MUDAR AS COISAS ME INTERESSA MAIS”: O EMERGIR DE UMA PESQUISA (DORA) EDUCADORA.....</b>	<b>12</b>
1.2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	18
1.3 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
<b>2. CURRÍCULO, PODER E ALTERIDADE: ASPECTOS PARA SE PENSAR NUMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DO CONHECIMENTO.....</b>	<b>37</b>
2.1 DA ETIMOLOGIA DA PALAVRA À COMPOSIÇÃO DO CAMPO TEÓRICO.....	39
2.2 O CURRÍCULO COMO UM ARTEFATO COLONIZADOR.....	57
2.3 A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO.....	68
<b>3. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO: APARATOS TEÓRICOS E LEGAIS PARA A DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL.....</b>	<b>73</b>
3.1 A RESISTÊNCIA INDÍGENA E NEGRA PERANTE OS ESFORÇOS COLONIAIS: REFLEXÕES SOBRE UM PASSADO PRESENTE.....	75
3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EREER COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVE RESGATE HISTÓRICO.....	85
3.3 APONTAMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DA CONJUNTURA POLÍTICO-TEÓRICA.....	93
<b>4. OS DOCUMENTOS CURRICULARES DE SERGIPE: ANÁLISE, REFLEXÕES E INFERÊNCIAS DE UMA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>99</b>
4.1 O REFERENCIAL CURRICULAR DE 2011.....	100
4.1.2 BASE TEÓRICA E COMPOSIÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS.....	102
4.1.3 O LUGAR DA EREER NO DOCUMENTO.....	109
4.2 O CURRÍCULO DE 2018.....	114
4.2.1 BASE TEÓRICA E COMPOSIÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS.....	118
4.2.3 O LUGAR DA EREER NO DOCUMENTO.....	128
4.4 AS FRONTEIRAS DA PESQUISA: RESSONÂNCIAS E POSSIBILIDADES.....	136
<b>5. O CURRÍCULO E A EREER: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL EM SERGIPE.....</b>	<b>145</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>156</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE A: PLANILHAS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE B: QUADRO COM AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NO REFERENCIAL CURRICULAR DE 2011.....</b>	<b>190</b>
<b>APÊNDICE C: QUADRO COM AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NO CURRÍCULO DE 2018.....</b>	<b>193</b>

## **1. “AMAR E MUDAR AS COISAS ME INTERESSA MAIS”: O EMERGIR DE UMA PESQUISA (DORA) EDUCADORA**

*A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. (Paulo Freire, 2000)*

Início estes escritos enunciando que o que move esta pesquisa é a inquietude. Esta citação inicial de Paulo Freire, extraída do livro *Pedagogia da Indignação*, foi escolhida por me atravessar, substancialmente e pedagogicamente, de maneira abissal. A inquietude perante os problemas sociais é algo que me acompanha desde a adolescência, especialmente no período do Ensino Médio. Nesta etapa escolar fiz bons amigos, tive professores incríveis, fiz grupos de estudos, me diverti, vivi uma situação de importunação sexual perturbadora, me depressei, mas, acima de tudo, foi o momento da minha vida em que tomei consciência do que acontecia no mundo, me entendendo como parte constituinte dele e, para além disso, como uma possível agente transformadora da realidade. Foi nesse momento da minha adolescência que descobri o feminismo e, com ele, muitas outras lutas sociais, como as de gênero e sexualidade, de raça, étnicas, religiosas, anti-capacitistas e demais.

Nessa adolescência rebelde e de muitos conflitos com a família, pude assimilar o que eu estudava com a realidade material em que vivia, e comecei a me interessar pelos debates organizados pela esquerda. Engrenei na participação de atos, de audiências públicas organizadas por deputadas da Assembleia Legislativa do Estado de Sergipe (ALESE) e fui tomando mais discernimento das pautas e anseios dos movimentos sociais e das pessoas marginalizadas socialmente. A partir desse período, a inquietude se fez minha companheira. Era impossível entrar em algum ambiente e não perceber os diversos marcadores sociais da diferença estabelecidos, seja em um show, em um bar, restaurante, shopping, ou até mesmo em escolas. Somado a isso, há também a vontade de fazer parte do processo de transformações sociais junto às pessoas, nesse caso, sendo professora. Eu supunha que a docência me daria a oportunidade de conhecer outras realidades de crianças, jovens, adultos ou idosos e de refletir, junto com eles, sobre maneiras outras de perceber a sociedade, adotando um olhar mais crítico e consciente acerca das realidades locais, regionais, nacionais.

Como mencionado anteriormente, durante a adolescência vivenciei algumas importunações sexuais advindas de um professor. Vivi meses sob uma perseguição abusiva, ancorada numa cultura de pedofilia e operada por um homem sem respeito algum por mim,

pela sua própria esposa e filhos. Como falar de um trauma implica em revivê-lo, não me atenho a aprofundamentos, e trago essa paráfrase com o intuito de dizer que essa situação me destruiu, me deixou triste, com raiva e com medo, mas apesar disso, me fortaleceu e me fez ter certeza de que a escola não pode ser um ambiente em que crianças e adolescentes estejam suscetíveis a quaisquer tipos de violência, seja ela de gênero, de raça/étnica ou de outra natureza. Passar por isso me fez perceber também que, ser professora, para além de lecionar, é lidar cotidianamente, com o ataque aos direitos das crianças sendo operado dia após dia. Assim como eu, muitas crianças e jovens são atravessadas por diversos tipos de violência no ambiente escolar, por isso, carrego um entendimento profundo acerca da minha responsabilidade enquanto professora.

Nesse sentido, uma das atribuições do meu trabalho é atentar para os anseios e as demandas dos alunos na escola, entendendo que é urgente instrumentalizar as crianças para que elas consigam identificar a violência e comunicá-la a alguém de confiança (espera-se que algum(a) professor(a) ou adulto), de modo que seja possível iniciar um conjunto de ações para combatê-las e conscientizar os demais componentes da escola sobre a importância de enfrentá-las. Sobre isso, é prudente mencionar que o combate a violência não pode ser instituído a partir dela, mas que as temáticas que a compõem e os processos de conscientização devem estar presentes durante todo o ano letivo. Além disso, a sensibilização crítica sobre o meu lugar no mundo, sendo uma mulher branca, professora e pesquisadora foi aprofundada durante a minha graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Sergipe.

Durante esse período de recorte temporal, pude ter contato com discussões históricas, filosóficas, sociológicas, psicológicas e jurídicas acerca da educação. Em alguns componentes curriculares, pude alicerçar e fundamentar a sapiência sobre os preceitos de resguardo à infância, a partir da defesa de seus direitos fundamentais garantidos pelo Estado, bem como, pude refletir acerca da sociedade, da educação e das relações de poder que as permeiam, sendo estas, em muitos momentos fatores chave na constituição do corpo social em que estamos inseridos. Além das muitas disciplinas, cujos debates acerca do mundo partiam de um olhar crítico, a minha experiência sendo pesquisadora de Iniciação Científica (IC)/CNPq, por dois anos, muito contribuiu para a necessidade de se pensar neste trabalho.

Nos planos de trabalho estudados no âmbito do PIBIC, pude desenvolver pesquisas sobre as temáticas da Pedagogia Decolonial e da Interculturalidade. Com elas, consegui refletir de forma mais profunda sobre as relações entre colonialidade e decolonialidade, entender os graves problemas sociais presentes na coletividade e despertar para a importância da continuidade de estudos como esses, que possam viabilizar contribuições para a

transformação social, através da educação. Estudar a pedagogia decolonial e a interculturalidade oportunizou a ampliação do meu olhar acerca da pesquisa em educação e sua importância na perspectiva decolonial, pois ao observar os mecanismos da colonialidade dentro das relações educativas formais ou não, me pus a pensar efetivamente na educação como ferramenta transformadora da realidade e como fundamental na postura decolonial.

Algumas das reflexões possibilitadas durante a realização das pesquisas de IC se relacionam com o conceber do colonialismo como um sistema econômico-político responsável pela perpetuação dos processos de desumanização dos indivíduos marginalizados socialmente. Considerando que grande parte da formação social dos indivíduos acontece dentro da escola, pude compreender que ela pode ser um dos eixos estruturantes desse sistema, ao reproduzir um modelo de educação colonial e imperialista. A partir desse entendimento, pude vislumbrar como essa escola, em razão do processo histórico de colonização acometido ao Brasil pelos invasores europeus, pode ser um ambiente desfavorável para as crianças negras e indígenas, em razão de seu pertencimento étnico, racial e cultural.

Uma das incumbências do projeto colonial consistiu na dominação e escravização dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, e isso reverberou durante muitos séculos nas relações sociais que permeiam o país. Sendo assim, diversos estigmas são atribuídos às pessoas negras e indígenas até os dias atuais, estabelecendo-se em diversos ambientes constitutivos da sociedade, especialmente na escola. Como resultado, o que ocorre cotidianamente em instituições escolares são micro e macro agressões que acometem as crianças cujo grupo social é, supostamente, minoritarizado. Essas crianças, que são estigmatizadas por sua aparência, cor de pele, etnia, traços físicos, religiões ou origem, estão sofrendo diretamente o impacto da doutrina colonial que se instaura há mais de 500 anos no Brasil com o pressuposto de demonizar e aniquilar justamente as pessoas que possuem essas características.

Dentre as diversas violências herdadas do processo de colonização, as violências étnicas e raciais ganham destaque nesta pesquisa, sendo a especificidade abordada por ela. Essas violências, que tornam o ambiente escolar nocivo para crianças negras e indígenas, em razão das situações de racismo explícitas ou veladas, estão ocupando, ultimamente, lugar de evidência nos veículos midiáticos. Por tudo isso, e por ser uma professora que pertence à branquitude e desfruta de seus privilégios, a necessidade de repensar o modelo e estrutura sociais se torna mais substancial ainda. Conscientizar-se sobre o mundo é um dever de toda a sociedade, mas, principalmente, daqueles que usufruem da tranquilidade de não sofrer

violências étnicas ou raciais em seu cotidiano. Esse fato deve ser o pontapé inicial para a mudança desse cenário tão violento e desastroso para as crianças, que são apresentadas, ainda muito jovens, à hostilidade humana.

Uma pesquisa feita pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (Ipec)<sup>1</sup>, em 2023, revelou que o ambiente escolar está no topo dos lugares em que os brasileiros mais sofreram racismo, compondo mais de 38% das respostas. Esse fato escancara uma das controvérsias mais tristes que permeiam a educação.

Ainda no ano supracitado, estudantes de escolas indígenas foram alvos de racismo durante os Jogos Escolares de Roraima. Durante algumas partidas de futebol masculino, ofensas como: “Vai fazer farinha!”; “Volta para tua comunidade, ‘caboco’! Volta pra casa!”; “Lugar de índio não é aqui!” foram proferidas por outros jovens na arquibancada (Lima, 2023/G1). Nesse mesmo ano, uma criança indígena foi ridicularizada por seus colegas de turma em Aracruz-ES<sup>2</sup>. Os pais afirmaram que a violência contra sua filha já era rotina, as outras crianças zombavam de sua etnia, riam de sua cultura e colocavam em cheque sua ancestralidade. Os ataques racistas se intensificaram quando a menina resolveu ir para a escola com seu corpo pintado, e o que sempre foi motivo de orgulho para a pequena, virou um trauma imensurável.

Em uma escola municipal de São Caetano do Sul-SP, um menino negro de 12 (doze) anos sofreu racismo de um colega de turma, cuja pergunta direcionada por seu colega branco, foi: “você quer ser meu escravo?”. E o que não poderia piorar, piorou. Ao saber que a mãe da vítima procurou a escola e se posicionou afirmando que não toleraria mais violências dessa natureza, o pai do menino que proferiu a fala ameaçou processar ela e sua família por injúria e difamação. Também em São Paulo, um menininho negro de 7 (sete) anos sofreu ataques racistas na escola em que estudava. As crianças da turma dele o empurravam, isolavam e chegavam até fazer votações para decidir se ele participaria das brincadeiras ou não (ninguém votava a favor). Além disso, várias ofensas verbais eram direcionadas à criança, o que provocou um estado de depressão e apatia muito fortes no pequeno. (Metrópoles, 2023)

Todas essas situações indigestas nos lembram que, para além dos efeitos óbvios, os cenários violentos vividos por crianças na escola têm efeito direto no rendimento educacional delas. A exposição de crianças negras e indígenas a condições de estresse e trauma provoca consequências catastróficas e podem deteriorar o potencial de toda uma vida. Segundo a

---

<sup>1</sup><https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml>

<sup>2</sup><https://www.seculodiario.com.br/direitos/crianca-indigena-sofre-racismo-dentro-da-escola-do-sesc-de-aracruz>

psicóloga Natália Silva, especialista em questões raciais, todos esses impactos dobram as chances de evasão escolar, além de problemas com a saúde física e mental durante a infância e a vida adulta. A autocobrança de crianças atravessadas pelo racismo durante toda a sua vida pessoal e profissional pode acarretar quadros de ansiedade, depressão e *Burnout* (Almapreta, 2021).

Outrossim, compreender a escola como um ambiente violento em potencial não significa desconsiderar suas potencialidades. É justamente por entender as potencialidades de transformação da educação que defendo a realização desta pesquisa. A educação básica, contemplada pelos professores, equipe gestora/diretiva e estudantes tem grandes possibilidades de produzir e compartilhar conhecimento, informação, conscientização. Por isso, a escola pode ser um cenário de contraposição às opressões que a permeiam, a partir do momento em que se faça um trabalho conjunto e cooperativo de priorizar a educação, através de projetos de formação continuada, eventos interdisciplinares ou afins. A pesquisa em educação também pode contribuir significativamente para a mudança desse cenário educativo, ao passo que possibilita reflexões importantes e traz apontamentos significativos para se pensar em maneiras outras de se fazer a escola.

Nesse sentido, penso que a sensibilidade docente durante a efetivação de sua práxis é um fator primordial na busca por uma educação antirracista, decolonial e intercultural. Partindo da compreensão de nossa própria responsabilidade social/política perante os diferentes grupos sociais, é imprescindível defender a Educação das Relações Étnico-raciais (Erer) nos currículos e nas escolas. À vista disso, essa pesquisa se caracteriza também como um instrumento de conscientização, ao passo que escancara as violências que ocorrem com as crianças na escola e propõe caminhos outros para a mudança desse cenário. Além de ser uma resposta às violências do meio social é também uma forma de reafirmar que é possível ser professora e se comprometer com uma educação antirracista.

Sendo assim, ao compreender o cenário racista em que as escolas estão submetidas na atualidade, provo-co-me a pensar que é preciso um rompimento epistemológico e curricular, visto que estes espaços também são espaços de poder e, portanto, acabam sendo afetados pela doutrina racista/colonial/eurocêntrica (Gomes, 2012). Assim sendo, podemos destacar as potencialidades e significações que alguns documentos legais representam para a viabilidade de uma educação antirracista, decolonial e intercultural no Brasil.

Após muita luta e resistência dos movimentos negro e indígena, alguns documentos essenciais são instituídos no país, como é o caso da Lei 10.639/2003; do Parecer Nº003/2004, do Conselho Nacional de Educação (CNE); da Lei 11.645/2008, dos Pareceres

Nº14/1999 e Nº14/2015; e da Resolução Nº05/2012<sup>3</sup>. Estes documentos, que contribuem para a conscientização da práxis e, conseqüentemente, para a construção de um ambiente mais respeitoso, acolhedor e saudável, se constituem em orientações importantes para a Educação das Relações Étnico-raciais no país. Em contrapartida, inquieta-me o fato de que grande parte das instituições escolares não contemplam a Educação das Relações étnico-raciais no cotidiano escolar, sendo que, em muitas situações, quando abordam, ainda o fazem de maneira estereotipada e pontualmente em datas comemorativas como o dia da consciência negra e dia dos povos indígenas.

É nesse sentido que aponto a abordagem consciente e responsável das relações étnico-raciais na escola como fator fundamental para o enfrentamento do racismo. Enfrentamento que implica em assumir e acolher outras perspectivas epistêmicas, considerando os sujeitos que estão nesta escola e rompendo com a perspectiva hegemônica e supremacista do conhecimento científico (Baniwa, 2010). É neste campo de reflexões que emerge o interesse em compreender como está estruturado o currículo do Estado de Sergipe, buscando entender como o meu estado pensa e trabalha as relações étnico-raciais nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Nesse cenário, a investigação pretendeu analisar como a Erer está compreendida e apresentada nos dois últimos documentos curriculares, a saber: o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino (2011) e o Currículo de Sergipe para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2018). A análise dos dois documentos pôde indicar um contraponto interessante, pois nos possibilitou compreender dois recortes temporais diferentes, cada um com seu momento político, social e econômico correspondente. Isso mostra como o contexto se reverbera na elaboração das propostas curriculares para a educação, visto que a conjuntura de cada época influencia diretamente nos anseios, desejos e pensamentos sobre qual sociedade se quer construir e qual aluno se quer formar. Para um maior detalhamento da análise e dos rumos em que a pesquisa se encaminha, o próximo tópico conta com a exposição de todos os passos da pesquisa.

## **1.2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

---

<sup>3</sup> Todos estes documentos estão explicitados na segunda seção desta dissertação. No entanto, de forma resumida: tratam de dispositivos legais com o objetivo de conscientizar os docentes e agentes ativos da escola para uma prática docente antirracista, considerando a história de luta dos povos negros e indígenas e elencando pontos necessários à reflexão da práxis, apresentando outras possibilidades de fazê-la.

O caminho teórico-metodológico no qual este trabalho está situado é organizado a partir de um olhar e de uma postura contrária à perspectiva universalista do conhecimento. Neste sentido, o prisma epistemológico que acompanha a pesquisa é ancorado no pensamento decolonial. Os autores trazidos para o diálogo são os pesquisadores dos estudos decoloniais, como Quijano (2005), Maldonado-Torres (2018), Walsh (2007; 2009), Mignolo (2008; 2019), Dussel (2005). Esses autores mostram a necessidade de reformular as bases de sustentação da sociedade atual, de caráter monoracial e monocultural. Também, apresentam a educação como um campo de possibilidade para decolonizar mentes e corpos, assim como a outra vertente epistemológica que segue este trabalho, que se dá a partir da crítica do currículo enquanto um espaço de disputa e poder.

Essa crítica é feita a partir da compreensão do currículo enquanto um campo de constante luta e construção de significados. Sendo assim, os autores que problematizam esse espaço e apontam caminhos de re-estruturação da educação a partir da perspectiva crítica do mundo e da sociedade fazem parte da outra dimensão epistemológica adotada nesta pesquisa, por isso destacamos nesse diálogo pensadores como Apple (2006), Silva (2007), Laval (2019), Mészáros (2005), Arroyo (2014;), Freire (2005), Hooks (2017). Ainda nesse debate, destacam-se pesquisadores que não só problematizam o currículo em si, mas que propõem o debate étnico-racial dentro desses espaços, como Gomes (2005; 2011; 2012), Kayapó (2014; 2019; 2022), Candau (2007; s.d.), Potyguara (2017; 2019), Moreira (2010), Munanga (2003). Todos estes pensadores possibilitam refletir sobre um novo modelo de educação e de currículo, partindo do princípio de que não só é possível como imprescindível um debate transgressor, intercultural e antirracista dentro dos ambientes escolares.

É nesse cenário que se apresenta uma prática de pesquisa de resistência, de modo que a América Latina não seja limitada a definições de passividade, mas que as pessoas que compõem esse espaço geopolítico possam compreender suas potencialidades, escrever suas próprias histórias e questionar o passado de exploração e violência cometido aos seus países. Para isso, durante todo o percurso de construção deste trabalho, problematiza-se a colonialidade e algumas de suas nuances, de maneira que apontemos o equívoco da Europa (Dussel, 2005) ao incutir sua hegemonia epistêmica, social e cultural mundo afora. Essa estrutura de estigmatização, que se funda a partir da colonização de sociedades por países europeus, produz, historicamente, uma cultura de morte às subjetividades que, a partir de uma imposição cultural ocidental, metropolitana e eurocêntrica, estabelece um projeto de aniquilação de todas as culturas periféricas (Dussel, 2016).

Quando falamos em aniquilação de culturas e subjetividades consideradas periféricas, falamos em um processo profundo e estrutural, que é refletido até os dias atuais no contexto de países latinoamericanos. Esse processo, para Dussel, constrói um desprestígio social, econômico, epistêmico e ontológico, na medida em que determinadas civilizações são dominadas sob a lógica imperialista-mundial, e é por isso que o entendimento dos processos históricos de colonização e dominação são compreendidos aqui como um fator de extrema importância para o debate antirracista, intercultural e decolonial na educação. Essa agenda, compreendida como parte da busca pela libertação cultural e política da opressão (Dussel, 2016), faz parte de uma das ideias centrais desse trabalho, que é a de defender uma prática de pesquisa insurgente.

Nessa perspectiva, percebe-se também com Walsh (2009) as emergências da decolonialidade e interculturalidade crítica enquanto postura teórico-prática e política na educação. Para ela, é essencial que as problematizações acerca dos processos de dominação ocidental sejam inerentes ao nosso exercício enquanto cidadãos e, principalmente, enquanto educadores. Nas palavras da autora, a decolonialidade e interculturalidade crítica devem ser ferramentas pedagógicas:

[...] que questionem continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibilizem maneiras diferentes de ser, viver e saber e busquem o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentem a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir”. (Walsh, 2009, p. 25)

Em relação a este aspecto, pode-se dizer que defender e empenhar uma postura político-pedagógica ancorada na perspectiva decolonial e intercultural faz parte de uma dinâmica de desobediência epistêmica (Mignolo, 2008), pois tem a premissa de romper com as lógicas hegemônicas e limitantes expressadas pelas colonialidades no âmbito da sociedade e, principalmente, da educação. Esse conceito, que muito dialoga com as contribuições de Quijano (2005), ao trazer a colonialidade como uma parte constituinte da modernidade e como um elemento herdado do colonialismo, pretende romper paradigmas e discursos imperialistas utilizados cotidianamente. Para Mignolo, a opção decolonial faz parte de um processo de desobediência epistêmica quando assume o compromisso de se contrapor a noções coloniais, como perpetuar a falsa ideia de que não havia povos indígenas nos países

latino-americanos e que estes apenas são inaugurados com a chegada dos europeus, ou de que não havia negros antes do comércio transatlântico de pessoas (Mignolo, 2008).

A dominação epistêmica é uma realidade vigente no contexto latino-americano e, neste caso, brasileira. Nesse sentido, a pesquisa segue com o intuito de romper com tais paradigmas e propor uma nova forma de produzir e compartilhar conhecimentos, que se distancie de práticas racistas ou discriminatórias e incorpore a interculturalidade de maneira satisfatória, bem como possibilitar um cenário para a criação de outros saberes, a partir de vivências de resistências (Arroyo, 2014). Assim, se apresenta como um basilar potencial emancipatório a valorização de “ações coletivas na diversidade de campos e fronteiras de luta pelo direito à vida, à terra, ao teto e território, à identidade, orientação sexual, ao conhecimento, à memória, à saúde, educação, dignidade, à justiça e às diferenças” (Arroyo, 2014, p. 38).

Para isso, descontinuar os preceitos estabelecidos implica em “aprender a desaprender” (Mignolo, 2008 p. 290), e contestar a lógica científica ocidental de razão única é um dos motes teórico-metodológicos que guiam este trabalho. A ideia de aprender a desaprender, ancorada na decolonialidade, simboliza a materialização de uma luta contra os fundamentos da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos (Maldonado-Torres, 2018). Nesse sentido, percebe-se como primordial reformular as bases de sustentação epistemológicas, científicas, educativas, ontológicas e demais outras que componham a sociedade a qual vivemos, a partir do pensamento decolonial, intercultural, antirracista e crítico, que é ponte para a concretização de uma práxis libertadora.

Foi perceptível observar, a partir das leituras, que há muitas problematizações necessárias às nossas aprendizagens de mundo, de vida, e de história, que nos inspiraram a tocar esta pesquisa. Com Lélia Gonzalez (2020), vemos que a “desobediência epistêmica” é parte elementar de sua prática e de suas contribuições reverberadas. Quando a autora debate a necessidade de rever os parâmetros científicos, de história e memória sociocultural do Brasil, ela propõe um olhar voltado ao contexto latinoamericano, mas agora fazendo uma propositura: a viabilidade de reformulação do termo “América Latina” para “América Ladina”.

Esse indicativo de caminho simboliza uma tentativa de evidenciar a África dentro do termo, escancarando as relações transatlânticas que ligam o Brasil à muitos países do continente africano, bem como a ênfase aos “ladinos” como também componentes essenciais à história do país, mostrando que este não se constitui apenas por pretos e pardos, mas também por mestiços e por múltiplas etnicidades e sincretismos culturais. Assim, a autora

busca se opor às formas eurocêntricas de enxergar e compreender o Brasil e demarcar, de forma mais precisa, a África e os povos indígenas desde a enunciação nominal do que representaria, substancialmente, os brasileiros (González, 2020).

Há, também, a necessidade de reconhecer a concepção terminológica continental das Américas enquanto *Abya Yala*<sup>4</sup>, sendo esta de grande relevância para o debate epistêmico-cultural-social que acompanha este trabalho, haja vista que considera os saberes ancestrais tradicionais muito anteriores à colonização, frisando que muitos nomes que conhecemos hoje foram estabelecidos por quem, historicamente, dominou. Nesse sentido, González, assim como Walsh, Mignolo, Dussel e demais pensadores, orgânicos ou acadêmicos, que desafiam a lógica hegemônica ocidental e propõem maneiras outras de pensar e fazer ciência, fundamentam o aporte teórico desta pesquisa, nos convidando a refletir sobre outras possibilidades epistêmicas que não as positivistas, imparciais e sem necessidade de transformação social.

À vista disso, o saber-fazer desta pesquisa se ancora nos pressupostos da abordagem qualitativa em educação. Por se situar num campo de pesquisa que discute e problematiza fenômenos educativos e as interfaces nas suas disposições, no seu funcionamento, nas práticas e relações que a permeiam, o campo da investigação qualitativa em educação nos permite traçar caminhos e questionar os descaminhos. A produção do conhecimento na área educativa enquanto uma produção crítica e atenta à realidade é o ponto-chave deste trabalho. Por isso, o percurso teórico-metodológico seguido por ele “compete trabalhar pela realização desta dimensão moral, libertando o homem de determinismos, de pressões, de tiranias” (Amado, 2014).

A pesquisa qualitativa em educação nos oportuniza compreender múltiplas questões acerca da realidade, não se limitando a dados ou resultados numéricos, mas expandindo sua caracterização como uma pesquisa humana, que busca compreender a sociedade, seus impasses e suas interfaces. Como a metodologia é o estudo do método (Gerhardt; Silveira, 2009), o que se propõe aqui como caminho é tratar das complexidades presentes na elaboração do currículo e das ideologias que moldaram os documentos, pensando nas temáticas étnico-raciais enquanto ponto de partida. Assim, por meio de um estudo qualitativo, não será objetivado a obtenção de um dado fechado, mas tratar outros questionamentos derivados do transcorrer da pesquisa.

---

<sup>4</sup> Da língua do povo Kuna, originário do norte da Colômbia, *Abya Yala* significa “terra madura”, “terra viva” ou “terra em crescimento”, e diz respeito a uma auto-designação dos povos indígenas para referir-se à América, em contraposição ao termo dado pelos colonizadores (Porto-Gonçalves, 2009).

O trabalho se organiza no sentido de analisar dois documentos curriculares pertencentes ao Estado de Sergipe. Em razão disto, ele também se configura como um estudo de caso, pois se trata da análise de documentos pertencentes a uma entidade de federação específica. A escolha desta designação não é feita como uma metodologia, como um método específico, mas é uma escolha do objeto a ser estudado, um tipo de conhecimento (Stake, 1994. apud André, 2005). A definição desta pesquisa como um estudo de caso, que pode ter um de seus métodos de análise a própria análise documental, é compreendida por André (2005) como um tipo de estudo muito aplicável às pesquisas educacionais. Por isso, ao analisar as especificidades do currículo enquanto um documento oficial de Estado, esta pesquisa propõe uma investigação *sui generis*, focalizando em “uma situação, um programa, um fenômeno particular” (André, 2005).

Quanto aos métodos de coleta de dados, os procedimentos empreendidos aqui foram divididos da seguinte forma: inicialmente, os textos introdutórios dos documentos serão lidos, para que seja possível compreender as diferentes concepções de organização da base teórica de cada um. Após a leitura, será indicado como os dois documentos estão estruturados e como seu ordenamento foi pensado, além da escolha conceitual das concepções de educação, currículo, aprendizagem, formação. Em seguida, serão analisadas as reflexões presentes em cada início de etapa/modalidade de ensino, haja vista que os documentos iniciam as etapas com alguns apontamentos acerca das áreas do conhecimento e do que se propõe com cada uma delas na formação das crianças.

Prontamente, os componentes curriculares e seus objetos/objetivos e competências serão analisados por meio de uma busca estratégica. Ao chegar nos quadros em que as informações citadas acima estão organizadas, as palavras-chave serão inseridas uma a uma por meio das teclas de atalho Ctrl + F. As palavras escolhidas foram organizadas a partir da divisão dos eixos de análise, como exposto no quadro 1. Pensamos que através dessa classificação será possível um olhar mais direcionado aos tópicos que pretendemos inferir, ao passo que cada uma delas contará com diferentes combinações de palavras-chave.

## Quadro 1 - Eixos de análise para a busca nos documentos <sup>5</sup>

<b>Eixo 1 - Menção direta à Erer ou às temáticas das relações étnico-raciais</b>
<p>Tópicos que expressam alusão direta aos documentos oficiais e Pareceres que tratam da Erer no Brasil ou a temáticas que tenham relação com o contexto.</p> <p><b>Propostas de palavras-chave:</b> “documentos”; “parecer”; “resolução”; “raça”; “etnia”; “étnic” (para contemplar gênero e número); “negr”; “african”; “afro”; “afro-brasileir”; “indígena”; “quilombola”.</p>
<b>Eixo 2 - Referência ao combate à violência racial ou discriminação étnica</b>
<p>Pontos que tratam explicitamente do combate às violências étnio-raciais no ambiente escolar.</p> <p><b>Propostas de palavras-chave:</b> “racismo”; “discriminação”; “discriminação étnica”; “violência racial”; “antirracismo”; “antirracista”; “branc”; “branquitude”.</p>
<b>Eixo 3 - Aspectos alusivos à intolerância religiosa e às cosmogonias indígenas</b>
<p>Questões que abordam a existência da intolerância religiosa às manifestações religiosas de origem africana ou indígena.</p> <p><b>Propostas de palavras-chave:</b> “intolerância”; “religião”; religiões”; “prática religiosa”; “candomblé”; “umbanda”; “orixá”; “cosmogonia”; “espiritualidade”; “ancestralidade”; “politeísmo”; “politeísta”; “entidade”; “divindade”; “encantados/as”; “xamanismo”; “animismo”; “pajé”.</p>
<b>Eixo 4 - Perspectivas de potencialidades culturais negras e indígenas</b>
<p>Elementos que tratam da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena a partir de uma ótica positiva, demonstrando suas potencialidades e não apenas resumindo às violências históricas.</p> <p><b>Propostas de palavras-chave:</b> “cultura africana”; “cultura indígena”; “maracatu”; “capoeira”; “samba”; “quilombo”; “comunidade”; “aldeia”; “anciãos”; “ritual/rituais”; “acasalamento”; “chuva”; “toré”; “cosmovisão/cosmovisões”; “artesanato”; “artefatos”; “expressões artísticas”; “expressões culturais”; “luta”; “resistência”; “mobilização”; “movimento”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir desta disposição, será perceptível observar se temáticas como racismo, racismo anti-indígena, antirracismo e demais variações estão contempladas no documento. Em caso positivo, será inferido se estão dispostas de maneira equivocada ou se seguem os princípios legais que propõe a Erer no Brasil.

Dito isto, a fase inicial da pesquisa conta com uma revisão de literatura, que foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico nas bases de dados em educação. A partir dela e da leitura dos artigos e dissertações, conseguiu-se observar quais trabalhos

<sup>5</sup> A elaboração deste quadro foi pensada a partir da leitura do trabalho de Bárbara, Silvério e Motokane (2022). Os autores em questão elaboraram categorias de observação para a investigação que realizaram nos documentos, e esse fato despertou para a criação deste quadro com as disposições dos eixos pensados para a análise. As contribuições deste trabalho também viabilizaram uma expansão da investigação que seria realizada nesta pesquisa, e este ponto está mais bem exposto no próximo tópico, cujo assunto principal é a revisão bibliográfica e as colaborações dos respectivos textos coletados.

contribuíram para a realização desta pesquisa e quais trabalhos se distanciaram. O segundo momento desta pesquisa conta com uma reflexão acerca do currículo, em que é dissertado sobre o campo, suas complexidades, seus embates e suas interfaces. Lá, também são debatidas as teorias curriculares e as vertentes que as compõem, buscando traçar um paralelo entre o currículo que temos (influenciado pela doutrina capitalista/liberal em que o país se constitui) e o currículo que propomos.

A próxima fase da pesquisa consiste num debate acerca da Educação para as Relações Étnico-Raciais. Nessa seção, dissertamos sobre as relações entre a Erer e o currículo, trazendo uma exposição mais específica dos documentos e marcos legais que instituem a Erer no Brasil. A partir disso, destacamos alguns pontos referentes aos obstáculos e desafios que rondam o processo de implementação dessas políticas, tentando mostrar o debate teórico que se tem feito nas últimas décadas e frisando a necessidade da Erer enquanto um campo de aprofundamento na escola e demais ambientes educativos.

Na sequência, são expostos os resultados das buscas nos documentos curriculares. Nesse momento, são trazidas todas as especificações encontradas nos currículos e as reflexões feitas acerca delas. Também estão postos, ao final do trabalho, para uma melhor visualização e organização, dois quadros expositivos, contendo todos os tópicos e pontos relacionados à Erer encontrados no documento. Lá, será possível observar mais especificamente como o Estado de Sergipe, nas suas duas últimas organizações curriculares, nos anos de 2011 e 2018, pensou e abordou estas temáticas e suas especificidades.

Por fim, o trabalho conta com uma seção posterior à análise dos documentos, organizada com o intuito de engrenar debates reflexivos sobre os tópicos que foram encontrados e sobre o que podemos pensar a partir deles. Nesse momento, organizaram-se alguns apontamentos que julgamos essenciais na discussão das temáticas já tidas e de suas potencialidades teórico-práticas.

### **1.3 REVISÃO DE LITERATURA**

A primeira fase desta pesquisa constituiu-se por um levantamento bibliográfico realizado em sete bases de dados, a saber: Education Resources Information Center (ERIC), Web of Science, Scopus, ScienceDirect, JStor Arts & Sciences I (Collection Humanities), Latindex e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD). As cinco primeiras foram escolhidas por serem consideradas as bases de dados mais relevantes da área da educação e a Latindex foi adicionada à análise por compreendermos a necessidade de avaliar

os trabalhos predominantemente latinoamericanos<sup>6</sup>. A BDTD foi incluída no levantamento por entender que seria pertinente observar, especificamente, as produções e pesquisas acadêmicas de universidades brasileiras. Essa etapa foi fundamental para perceber sistematicamente e analiticamente como estavam as discussões acerca das temáticas da educação antirracista, do currículo e da interculturalidade.

No primeiro momento, as palavras-chave do trabalho foram definidas. A partir delas, foi consultado o Thesaurus Brasileiro de Educação<sup>7</sup>, onde foram dispostos os termos “currículo”; “relações étnico-raciais” e “educação”. Como sugestão de outros vocábulos, o Thesaurus apontou “minoridade étnica”, para complemento às “relações étnico-raciais” e “avaliação do currículo” como complemento ao termo “currículo”. Esta composição nominal foi realizada de tal forma pois a estratégia de busca utilizada neste trabalho foi a busca booleana. O critério empregado para esta estratégia de busca foi escolhido por ter uma melhor precisão e um direcionamento eficiente na busca por trabalhos nas bases de dados. Sendo assim, as bases revelariam trabalhos que dialogassem melhor com o foco do estudo.

Dessa maneira, os termos foram definidos e traduzidos para a língua inglesa e colocados entre aspas e entre parênteses, ficando assim: (“Ethnic-racial relations” or “Ethnic minority”) and (Curriculum or “Curriculum evaluation”) and Education”. A redação do termo de busca, de acordo com o critério de busca booleana, foi empregada nas bases de dados evidenciadas anteriormente, exceto na BDTD, que é brasileira, e na Latindex, que não utiliza o inglês como língua. De forma geral, o filtro principal se deu a partir de trabalhos produzidos nos últimos cinco anos. De forma particular, os filtros utilizados em cada base seguiram lógicas diferentes, já que as bases possuíam estruturas, layout e composições textuais diferentes. Ademais, algumas bases não reconheceram alguns termos, então, de acordo com a demanda de cada uma, eles foram modificados. A partir de agora, serão expostos os dados coletados em cada uma das bases de dados analisadas.

Inicialmente, foi utilizado na ERIC o filtro dos cinco últimos anos juntamente com as palavras-chave: “Avaliação curricular” e “Mudança educacional”. A partir deles, foram encontrados 35 trabalhos. Um fato importante a mencionar é que, nesta base de dados, alguns documentos não eram de acesso livre, o que comprometeu parcialmente a análise, já

---

<sup>6</sup> A base em questão reúne trabalhos publicados em revistas científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, com o intuito de priorizar escritos que tenham o português ou o espanhol como línguas de maior predominância.

<sup>7</sup> O Thesaurus é uma plataforma que busca assimilar termos de acordo com produções já existentes, indicando sinônimos ou palavras-chave que melhor se encaixam na composição terminológica das palavras-chave de pesquisas acadêmicas.

que alguns trabalhos possivelmente relevantes para a pesquisa ficaram impossibilitados de tal finalidade, visto que eram bloqueados ou de acesso restrito.

Na Web of Science, além do filtro temporal, as áreas de pesquisa foram demarcadas com: “Educação/Pesquisa educacional”; “Estudos étnicos e Pesquisa educacional”. Com isso, foi obtido o total de 54 trabalhos. Na Scopus (Elsevier), somaram-se ao filtro dos anos as palavras-chave: grupo étnico; minoria étnica; educação. Com esses critérios de busca, foram reunidos 78 trabalhos. Na ScienceDirect, os termos “Ethnic-racial relations” e “Curriculum evaluation” não foram reconhecidos, então a busca foi modificada para “Ethnic minority” and “Curriculum and Education”. Além disso, foram acrescentados ao filtro inicial os seguintes filtros: títulos/locais de publicações: “ensino e pesquisa em ensino”; “jornal internacional de pesquisa em educação”. A partir deles, somaram-se 49 trabalhos.

Na JSTOR, os termos citados acima também não foram reconhecidos, portanto, o termo de busca foi igual ao da ScienceDirect. Nessa base, os filtros foram: “educação”; “estudos afro-americanos”; “estudos latino-americanos”; “estudos indígenas americanos”; “estudos africanos”, totalizando, assim, 71 resultados. Na Latindex, os termos foram modificados e pesquisados um a um, pois a estratégia de busca booleana não foi reconhecida pela base. Nesse sentido, a pesquisa contou com os seguintes termos em espanhol: “minoría étnica”; “relaciones étnico-raciales”; “análisis curricular” e “educación intercultural”, aplicados um por vez. O termo que trata da educação intercultural foi incluído, pois o que se referia às relações étnico-raciais não foi reconhecido pela base. Assim, após a inserção das palavras e o filtro temporal de cinco anos, obtivemos 118 trabalhos como resultado, tendo, dentre eles, alguns trabalhos de acesso restrito.

Por fim, na BDTD, os termos foram aplicados na língua portuguesa, já que se trata de uma base brasileira. Além disso, alguns sinônimos e operadores booleanos foram removidos, de modo que a busca ficasse mais precisa e adequada para a base em questão. À vista disso, os termos finais utilizados na busca na BDTD foram: “Relações étnico-raciais e currículo ou avaliação curricular”. Nesta base, a partir dos termos escolhidos, foram coletados 27 trabalhos, incluindo teses e dissertações.

À medida em que os trabalhos eram coletados, era realizada uma seleção/separação das produções que, de fato, se assemelhavam com a temática principal proposta para este trabalho. Nesse processo, foram priorizados os trabalhos que tratavam de análises curriculares ou que debatiam propostas de ensino-formação voltadas para a Educação das Relações Étnico-raciais e para a interculturalidade. Assim sendo, foram filtrados 27 trabalhos, que foram organizados em pastas e subdivididos em cada base de dados correspondente.

Posteriormente a esta divisão, os trabalhos foram distribuídos numa planilha de revisão bibliográfica, como exemplificado no quadro 2.

**Quadro 2 - Exemplificação da planilha de revisão bibliográfica**

Nº	Título	Ano	Autor	Tipo de produção	Revista, instituição ou evento	Base de dados	Objetivos	Metodologia	Principais resultados
16	A formação de professores/as de arte em Educação para as Relações Étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em Teatro	2017	Monique Priscila de Abreu Reis; Tatiane Cosentino Rodrigues (orientadora)	Dissertação de Mestrado	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD)	Compreender de que maneira a Universidade está incorporando a temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Licenciatura na área de Artes (...)	Teoria fundamentada, com pesquisa documental e bibliográfica e entrevistas com pesquisadores da área e com estudantes concluintes dos cursos.	Reuniram-se importantes contribuições para se pensar ações de (re)avaliação e (re)planejamento de formação inicial de professores/as de Teatro na temática em questão, buscando novos conteúdos e didáticas (...)

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A planilha foi criada com o intuito de organizar melhor os trabalhos, para que a partir das leituras, fossem sistematizados com suas numerações e seus respectivos objetivos e principais resultados. Isso foi feito para que, posteriormente, na escrita da revisão, todos os trabalhos estivessem dispostos de forma sistematizada e de simples acesso. Assim, à medida em que fosse preciso memorizar alguns dos textos, poderia ser feito através das planilhas, que estão organizadas desta maneira para uma maior praticidade na hora de evocar alguns elementos ou informações dos textos/dissertações/teses lidos.

Essa planilha, com todos os dados supracitados, constam ao final do trabalho, no apêndice A, a fins de maior transparência para com os leitores e leitoras deste texto. Além disso, a quem interessar mais detalhes ou informações de determinados trabalhos, poderão fazer a partir da consulta aos quadros nos apêndices.

A partir da leitura dos textos, foi percebida a existência natural de alguns subtópicos que ligavam ou diferenciavam as produções coletadas. Contudo, ainda que tivessem o mesmo eixo central de debate, foi observado que alguns trabalhos tratavam de discussões teóricas sobre determinados pontos ligados à Erer; já outros tratavam de análises de propostas curriculares ou de projetos de formação de diferentes naturezas; outros apresentavam estudos de caso e o restante apresentava alternativas de práticas antirracistas dentro da escola. Nesse

sentido, para exemplificar melhor essa subdivisão entre as pesquisas, foi desenvolvido um esquema percentual relativo às distintas discussões possibilitadas pelos trabalhos selecionados na separação.

**Figura 1** - Gráfico percentual



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Através do estudo, foi notado que algumas produções dialogam com o eixo central proposto por esta pesquisa, outros, não contribuem tanto. Dentre os que contribuíram, destaca-se o artigo de Bárbara, Silvério e Motokane (2022), intitulado “*Relações Étnico-Raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de Licenciaturas em Biologia de São Paulo*”. Como exposto brevemente pelo título, esse trabalho trata de uma análise de 14 (quatorze) Projetos Político Pedagógicos (PPPs) de cursos públicos paulistas de Licenciatura em Biologia, buscando inferir se as instruções dadas e requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) estão presentes nos documentos.

Neste trabalho, os autores realizam um esforço cuidadoso de seleção de todos os PPPs dos cursos públicos de Biologia do Estado de São Paulo, além de analisar as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas e diversos marcos legais educacionais. Os resultados trazidos por eles não representaram uma abordagem significativa da Erer, ao passo em que as temáticas trazidas pelos documentos eram dispostas de forma solta e com pouca

relação com a Biologia ou temáticas relacionadas a ela. Mas, a pesquisa proposta por eles dialoga muito com a pesquisa proposta aqui, pois o método de análise curricular empregado para os PPPs se assemelha e, ao mesmo tempo, contribui para a análise do currículo sergipano.

Um dos pontos que chamou a atenção foi a maneira que os autores utilizaram para encontrar os termos nos documentos. Os critérios utilizados pelos três na análise, como as temáticas raciais, étnicas, e até mesmo de gênero e sexualidade são critérios adotados também na análise curricular desta pesquisa, mas, o método de organização de palavras-chave para uma busca estratégica nos documentos despertou o interesse. Os pesquisadores separam termos como “raça”, “racista”, “racismo”, “etnicidade”, “etnobiologia”, buscando verificar menções às temáticas nos documentos analisados. Essa estratégia de busca nos PPPs muito colaborou com a análise empreendida aqui, visto que foram incluídas, além da leitura do documento curricular em si e de seus textos introdutórios, base teórica e o percurso histórico de sua elaboração e implementação, buscas direcionadas por palavras-chave durante a análise das disciplinas e seus objetos de aprendizagem, a partir da organização de categorias de análise.

Posto isto, destaca-se também a análise empreendida por Michelly dos Santos Gonçalves, sob orientação da Profa. Dra. Eugênia Siqueira da Portela Marques na dissertação de mestrado intitulada “*A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas*”. Esse trabalho, defendido em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD/MS), é um estudo de caso realizado em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul, em que a pesquisadora intentou compreender como as instituições escolhidas, juntamente com seus currículos, entendiam a Educação para as Relações Étnico-raciais, visando inferir como estava apresentada e disposta nas escolas. Para isso, Gonçalves utilizou análise documental, entrevistas e questionários com a equipe pedagógica e professores.

Um fato singular perceptível com os resultados dessa pesquisa é que alguns professores das áreas de exatas e das ciências da natureza, por mais que notassem as distâncias entre suas disciplinas com as temáticas das relações étnico-raciais no documento curricular, confessaram trazer o debate de forma independente, propondo projetos e discussões com seus alunos. Esse elemento mostra que há algo para além das configurações curriculares/documentais quando se trata da educação antirracista e intercultural, que é a percepção do professor sobre a sua própria responsabilidade perante a sociedade, principalmente com os grupos mais vulneráveis e marginalizados. Quando os docentes

entrevistados afirmam compreender a importância da Erer e trazer o debate para dentro da sala de aula, entende-se que a conscientização dos profissionais é um fator determinante no processo de formação crítica/social dos estudantes.

Seguindo essa lógica, outro trabalho que se evidencia é o de França (2021), denominado “*O brincar do quintal e do terreiro: possibilidades da BNCC para a Erer na educação infantil*”. Nesse texto, a autora propõe diversas atividades pedagógicas antirracistas baseadas nos campos de experiência expostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, e nas DCNERER. Neste sentido, França explicita o que cada campo apresenta e cria atividades que dialogam com cada um deles, buscando incluir as temáticas das relações étnico-raciais.

Dentre as várias possibilidades de intervenção pontuadas pela autora, estão inseridas oficinas de jogos de origem africana, como a “amarelinha africana” e “meu querido bebê”; oficinas de dança, teatro e música africanas e afro-brasileiras, como maracatu, maculelê, capoeira e samba; experiências de manuseio de instrumentos como o atabaque, o caxixi, berimbau, agogô, reco-reco. A pesquisadora sugere essas atividades e outros projetos/gincanas como forma de resistência aos currículos e a própria Base Nacional, pois compreende que estes ainda são colonizados e procuram perpetuar o silêncio historicamente imposto aos africanos e afro-brasileiros (França, 2021).

Se tratando de estrutura curricular, as grades que organizam os demais cursos de graduação em universidades federais sofrem, muitas vezes, do mesmo silêncio. Ainda que façamos um trabalho na área da educação, foi captado durante o levantamento que o racismo enquanto instrumento de opressão e violência é uma problemática que aflige diversos campos do conhecimento, e está presente em todas as áreas. É por isso que se notabiliza o artigo de Melo e Riscado (2019), nomeado: “*Curricularização das Relações Étnico-Raciais em uma faculdade de Odontologia*”, que pretende analisar a grade do curso de Odontologia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), investigando se as temáticas das relações étnico-raciais e da saúde da população negra estão contempladas na matriz curricular.

Os autores evidenciam o quanto o racismo foi e é utilizado pela Odontologia, historicamente, para perpetuar violência com pessoas negras. A raça, por muito tempo, foi um critério de decisão para a extração ou preservação de dentes, para anestesiá-lo ou não um paciente (Cabral et al. 2005 apud. Melo; Riscado, 2019), e os mais diversos tipos de desumanização. Esse fato contribuiu para a perpetuação da baixa porcentagem de acesso ao tratamento dentário entre as pessoas negras, que sofrem com piores condições sócio-econômicas, devido à exclusão social sofrida desde o processo de escravização no

Brasil. Os autores apontam a imprescindibilidade da presença das relações étnico-raciais nos currículos de formação dos profissionais cirurgiões-dentistas, justamente para que esta seja uma ferramenta de combate a esse conjunto de repressões presentes na área.

A partir da investigação, Melo e Riscado perceberam que essa temática ainda é pouco trabalhada nos currículos. Através dos critérios de análise adotados por eles, constataram que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) não apresenta indicativos de abordagens antirracistas preconizados pela DCNERER e pela Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, mas se baseia apenas nas Diretrizes Curriculares de Odontologia, que também não disserta sobre as temáticas étnico-raciais. Por isso, os pesquisadores reafirmam o dever de compromisso das instituições de ensino e suas estruturas curriculares.

Para além disso, outro tópico que se depreende a partir do levantamento é o fato de que a temática indígena/étnica é pouco discutida entre os trabalhos acadêmicos que tratam das relações étnico-raciais, de análises curriculares e de propostas de projetos pedagógicos antirracistas e interculturais coletados nas bases de dados, com exceção da Latindex. Na busca realizada em duas determinadas bases, foram encontrados alguns trabalhos que citam a temática étnica fora da perspectiva negra/africana e afro-brasileira, mas não são de autoria brasileira. O primeiro artigo a ser destacado trata de uma análise do professor e pesquisador australiano James Leibold, titulado: “*Interior Ethnic Minority Boarding Schools: China’s Bold and Unpredictable Educational Experiment*” (Internatos de minorias étnicas: experiência educacional ousada e imprevisível da China).

O trabalho disserta sobre um sistema de internato para minorias étnicas chinês chamado *Neidiban*. Segundo o autor, esse sistema de educação existe e se funda com a premissa de educar os povos de diversas comunidades pobres, mais especificamente as crianças e jovens do Tibete e de Xinjiang. Os objetivos desse internato, que é voluntário e, portanto, os interessados se candidatam às vagas, são: prometer uma educação gratuita e de alta qualidade e enviar seus graduados para as melhores universidades chinesas. Ao mesmo tempo, o autor aponta os interesses políticos por trás desse programa, como o aumento de pessoas fluentes em mandarim, e, conseqüentemente, um esquecimento cultural de suas raízes culturais e étnicas.

Leibold problematiza e questiona em qual medida esse sistema afeta as subjetividades tibetanas, uigures e demais etnias existentes nas duas regiões, ao passo que os internatos possuem rotinas desgastantes e cansativas, com monitoramento 24h e regimes de punições e recompensas. A disciplina é um critério obrigatório nas escolas *neidibans*, e as famílias que

procuram vagas nesse programa, assim o fazem, pois acreditam que o internato proporcionará, futuramente, a ascendência social de seus filhos (Leibold, 2019).

Nesse sentido, o trabalho de Leibold é fundamentado a partir da dialética: assentir e indagar. À medida em que traça problematizações acerca das metodologias pedagógicas adotadas pelo internato, o pesquisador destaca a importância de o Estado chinês ter alcançado essas populações carentes e ter financiado os custos de transporte, permanência e segurança alimentar para as crianças. Um ponto negativo é que não há tantas informações disponíveis sobre esse modelo de educação além desse artigo e de matérias pontuais com pouco aprofundamento.

Ainda no debate étnico/intercultural, frisa-se neste momento o artigo intitulado “*Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad*” (Processo metodológico do modelo de educação intercultural bilíngue no Equador: construção do diálogo de saberes, interculturalidade e diversidade), de autoria dos pesquisadores Fausto Quichimbo Saquichagua, Tatiana Cabrera Mogrovejo, Jenny Arichabala Castro e María Verdugo Guamán. Este texto apresenta uma análise do programa de Educação Intercultural Bilíngue (EIB)<sup>8</sup> no Equador, e contou com o diálogo dos pesquisadores com diversos professores atuantes do programa, em que os autores buscaram compreender quais as concepções de interculturalidade são tidas e expressas pelos docentes da EIB equatoriana.

A partir da análise, foi notado que as noções dos professores acerca das confluências culturais são manifestadas de maneira a compreender a interculturalidade enquanto ponto de partida para uma valorização dos saberes ancestrais. Nesse sentido, era apontado pelos docentes o entendimento da interculturalidade enquanto reconhecimento e enaltecimento das línguas, valores e culturas indígenas, delimitando-se a uma perspectiva étnica. Nas práticas observadas dentro da escola estudada, foi possível inferir que os professores se esforçavam para trazer para dentro da escola o que era importante para a comunidade, como a elaboração coletiva de calendários contendo as festividades Kulla Raymi, Kapak Raymi e Pawkar Raymi (cultos ancestrais andinos), marcos temporais relacionados à agricultura local e demais aspectos subjetivos da comunidade.

---

<sup>8</sup> A EIB é produto de uma demanda histórica dos povos indígenas latinoamericanos, refletida em diversos países como políticas públicas e políticas educacionais de Estado. Este modelo de educação, que promove a valorização da interculturalidade e dos saberes ancestrais e originários, se soma à etnoeducação e se torna parte constitutiva de países latinoamericanos nas últimas décadas (Saquichagua et. al. 2023). Países como Equador, Chile, Colômbia, Argentina e México são exemplos de nações que aderiram a EIB enquanto uma política de estado e que desenvolveram projetos interculturais notórios em diversas comunidades indígenas, com as crianças, jovens e idosos pertencentes a diferentes etnias.

Em contrapartida, os pesquisadores mostraram que o programa da EIB no Equador, assim como em outros países da América Latina, enfrenta alguns desafios na busca por uma implementação satisfatória, como a baixa adesão de professores, estrutura física e material inadequada e o pouco investimento nos cursos de formação profissional docente (Saquichagua et. al. 2023).

Assim como esse trabalho, vários outros propuseram discussões relacionadas ao programa de educação intercultural em diversos países, trazendo pontos positivos e negativos observados a partir dele, como toda análise de um pesquisador ou pesquisadora. No artigo de autoria de Lucina García García, intitulado “*El bilinguismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión*” (Bilinguismo na educação indígena: notas para sua reflexão), é destacado que muitas pessoas pertencentes às comunidades indígenas se opõem ao programa em certa medida, afirmando que o desprestígio social acometido ao seu grupo se dá em razão da utilização da língua materna em detrimento do espanhol, que seria a língua de maior relevância e possibilidade de ascensão social (García, 2021, p. 71).

O artigo em questão analisa o modelo de EIB em um contexto indígena mexicano, e pôde observar que alguns aspectos propostos pela ideia central do programa não foram alcançados. Para a autora, é preciso que a Educação Intercultural Bilingue se dê de forma multidisciplinar, contando com o apoio de diversos setores sociais, políticos, professores indígenas ou não, profissionais de diversas áreas do conhecimento e pessoas da própria comunidade, o que não é o caso da escola em questão. Além do fato de que pessoas da própria comunidade se opõem a determinadas práticas, a autora defende que os desafios devem ser superados a partir de um trabalho conjunto e de muito diálogo (García, 2021).

Obstáculos durante o processo de idealização, implementação e efetivação do programa foram tópicos comuns à maior parte dos trabalhos, mas o destaque otimista de ações e condutas em algumas comunidades também foi presenciado em boa parte das produções. Dentre todos, o trabalho que mais atribui pontos positivos ao programa de EIB foi o texto “*Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile*” (Interculturalidade entre saberes oficiais do currículo escolar e saberes locais em salas de aula comunitárias no Chile), de Donatila Ferrada, Claudia Jara Espinoza e Alejandra Seguel, que se encaminha no sentido de analisar como se dão as possíveis confluências entre os saberes das comunidades e os saberes curriculares em duas escolas comunitárias do Chile.

Nesse estudo, as autoras constataram que as escolas traziam a interculturalidade e o bilinguismo propostos pelo modelo da EIB de forma altamente eficaz, ao passo que os

saberes relacionados à saúde e cura, aos cuidados com animais, à horticultura, à gastronomia local, ao artesanato local, a festivais rurais, à cultura feirante e ao cuidado com animais eram inteiramente incorporados ao ano letivo das duas comunidades. Não somente, durante a reflexão coletiva sobre o que ensinar aos jovens, participavam do processo: as mães, avós, artesãs, anciãs da população originária e os professores e gestores das escolas comunitárias. Juntos, eles propunham definir a problematização das desigualdades estruturais, das relações de poder presentes entre os humanos e os animais, da exploração dos recursos naturais e da reprodução monocultural e do patriarcado como tópicos essenciais em todo o percurso educativo (Ferrada; Espinoza; Seguel, 2021). Esse fato simboliza as potencialidades presentes em uma interculturalidade crítica e comprometida, abraçada na coletividade, no diálogo e fundamentada na transformação social.

Para a maior parte dos autores dos trabalhos coletados na Latindex, e que discorriam sobre a Educação Intercultural Bilíngue em determinados países da América Latina, esse programa deve ser pensado a partir do entendimento crítico de reconhecimento das relações de poder que permeiam as comunidades e o Estado, e não sob um viés integracionista ou superficial. Em certos trabalhos, essa abordagem não era identificada. Outro ponto destacado pela majoritária composição dos artigos foi a crítica ao binarismo linguístico na concepção e efetivação do programa ao limitar, muitas vezes, a EIB ao ensino das duas línguas: o castelhano e a língua materna indígena. Esse entendimento raso desconsidera a interculturalidade como parte constituinte do programa e foca apenas no B da sigla, fazendo com que a sua implementação fosse imprecisa.

De forma sucinta, os autores sinalizam para uma reflexão crítica acerca da interculturalidade, como indica Walsh<sup>9</sup>, que propõe uma postura teórico-prática e política voltada à emancipação do ser humano e à sua pluralidade, manifestada em diferentes interfaces, seja na esfera sexual, de gênero, raça ou demais outras. Assim, pensar em uma educação intercultural que não se limite à convivência entre pessoas, mas que parta da crítica e da busca pela transformação social faz parte da decolonialidade expressada pela interculturalidade crítica, que também é defendido nesta pesquisa.

Dito isso, a partir da leitura dos trabalhos expostos, considerando as críticas empreendidas pelos autores e os demais apontamentos edificantes, foi possível perceber a grande importância das contribuições para o crescimento da pesquisa e do repertório

---

<sup>9</sup> Catherine Walsh foi uma referência notada em boa parte dos trabalhos coletados na Latindex, cujos objetos principais se referiam a análises ou estudos de caso pertinentes ao modelo de Educação Intercultural Bilíngue. Esses trabalhos, que teciam certas críticas às falhas do programa, se utilizavam da autora para propor maneiras outras de refletir as práticas em determinadas escolas comunitárias.

sociocultural e acadêmico proporcionado. Entender a educação intercultural enquanto uma política de Estado voltada à temática indígena muito nos faz refletir sobre o cenário em que estamos alocados. No Brasil, os documentos legais compreendem o bilinguismo educacional como a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em sala de aula, e em relação a interculturalidade, essa temática é citada em alguns documentos legais pertinentes à Educação das Relações Étnico-Raciais. Em países como o México e o Equador, a educação bilíngue intercultural se trata de um programa voltado à inclusão indígena, campesina, e de comunidades tradicionais a partir da valorização de seus saberes, línguas e contextos no currículo oficial, tendo como uma das obrigações a utilização da língua originária de cada comunidade.

Nesse sentido, as análises do programa de EIB desses países proporcionaram ricas reflexões sobre nossa própria prática e sobre a organização da educação do nosso país. Salas de aula comunitárias, confluência de saberes tradicionais não-escolares e escolares de dentro da comunidade e dentro das escolas, a demanda por um currículo que busque reconhecimento, visibilidade e valorização de suas culturas de pertencimento nos evocam a uma luta para impactar o currículo escolar oficial, principalmente das escolas localizadas em áreas rurais, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e afins, atentando para a seleção dos próprios conhecimentos comunitários como conteúdo oficial. Pensar num modelo de programa educativo que considere os saberes das comunidades tradicionais rompe o imaginário de se considerar apenas saberes hegemônicos no processo de construção e implementação de um projeto curricular.

Dessa forma, reconhecer que indígenas, ribeirinhos, campesinos, negros e negras e demais grupos sociais não estão na escola apenas para aprender, mas também para ensinar, é propor um novo modelo de sociedade, em contraponto à hegemonia epistêmica e cultural que assola tantas comunidades e grupos sociais minoritarizados. Isto representa um marco significativo no processo de, não apenas fazer a pesquisa, mas aprender com ela e pensar em novos horizontes a partir dela.

Diante disso, expõe-se que ainda que os últimos trabalhos citados tenham trazido as relações étnicas para o debate, elas só foram estudadas a partir do levantamento na Latindex (à exceção do trabalho referente ao *Neidiban*, que foi coletado na Scopus). A Latindex indicou a maioria dos trabalhos que tratavam da interculturalidade e das discussões referentes às comunidades tradicionais, e isso exprime uma escassez de trabalhos que tratam da temática indígena nas outras bases, principalmente nas produções brasileiras. Esse fato só reafirma a emergência em trazer também os povos originários para o centro das discussões

étnico-raciais, principalmente os povos originários de *Pindorama*, compreendendo-os como um fator chave na consciência acerca da história do nosso próprio país e na honra à memória das diversas etnias que compõem e compuseram o Brasil.

Em síntese, a maior parte dos trabalhos citados contribuiu para a construção desta pesquisa, ao passo que permite reflexões e atenta para pontos que até então não haviam sido pensados. Além disso, diversos textos lidos também contribuíram com a pesquisa como um todo, ainda que não tenham sido citados aqui. Os demais, que não corroboraram significativamente para este trabalho, possibilitaram outras reflexões que também são importantes.

Todo o processo de revisão de literatura contribuiu com a pesquisa de maneira sublime, auxiliando na percepção da pesquisa em educação em si e suas interfaces com currículo, relações étnico-raciais e interculturalidade, além de viabilizar um olhar mais amplo a partir do leque de abordagens e análises possíveis e favorecer o amadurecimento do tato necessário ao se pensar e efetivar todo o decurso do trabalho. Em suma, essa etapa fez perceber que o empenho multidisciplinar voltado à interculturalidade e ao combate ao racismo é não apenas possível, mas imprescindível.

## 2. CURRÍCULO, PODER E ALTERIDADE: ASPECTOS PARA SE PENSAR NUMA PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA DO CONHECIMENTO

*O currículo, entendido como o conjunto de aprendizagens no ambiente escolar, é o coração da escola. É ele que faz a escola pulsar, sonhar, desejar, planejar, discutir, disputar, lutar [...] Ele é determinante para a escola se movimentar; acontecer; existir; e é fundamental para a sociedade que se deseja construir. (Marlucy Alves Paraíso, 2023)*

O currículo concebido como um campo do conhecimento é carregado de nuances e complexidades. Isto se dá em razão de que não há um consenso acerca do que se deve ensinar ou aprender nas escolas ou instituições educativas. Por isso, esse campo vive com disputas travadas. Concepções contrárias, maneiras divergentes de compreender o mundo, os problemas sociais e demais questões relativas à sociedade fazem parte desse entrave, já que uma disputa ideológica provavelmente estará em sintonia, ainda que determinada corrente tenha mais força. Em razão disso, esta área do conhecimento está em constante conflito/disputa, uma vez que o currículo, direta ou indiretamente, pretende formar cidadãos, compor identidades e delinear a estruturação de consciências éticas, morais, sociais ou políticas.

O currículo não tem uma definição singular ou fechada. Ele transita, pode estar presente nas políticas educacionais, nas propostas político-pedagógicas, nas salas de aula, na formação docente, nas universidades, nas leis. O currículo possui narrativas, produz sentidos sobre o mundo, sobre a vida, sobre as pessoas, ele é essencial para a educação e para a sociedade que estamos construindo. É por isso que as abordagens e concepções adotadas ao debater esta temática são tão diversas e opostas, pois as suas dimensões de sentido ultrapassam as barreiras idealizadas como um fator único de estudo, análise e percepção. Os debates que circundam o currículo não são fáceis, nem simples, nem triviais, em virtude de o embate ideológico ser, por muitas vezes, um elemento determinante nas decisões a serem tomadas e, conseqüentemente, no “produto” final.

Historicamente, o currículo não era compreendido como um campo do conhecimento e nem possuía o mesmo sentido ou significado atribuído a ele hoje. Pelo contrário, o currículo carregou diversas significações ao longo dos anos e séculos. Por isso, o primeiro tópico desta seção contará com uma discussão acerca dos debates sobre o surgimento do currículo enquanto uma epistemologia e sua relação com os debates anteriores à consolidação do campo. Posterior a isto, o capítulo trará uma problematização a respeito da influência do capitalismo nos processos de elaboração e formação do currículo, buscando entender como o

sistema pode influenciar na vertente ideológica adotada na construção desses currículos enquanto documentos oficiais do Estado, que são pensados para a educação básica.

Diante disso, o terceiro momento desta seção apresentará possibilidades de decolonização do currículo. Esse processo é externado como uma contraproposta às violências e silenciamentos implícitos ou explícitos em propostas ou discussões curriculares brasileiras, herdadas do sistema colonial e, conseqüentemente, do sistema capitalista. Neste tópico, autores que problematizam o currículo e trazem a necessidade de debates sobre questões sociais e raciais são um fator chave para o diálogo. Sendo assim, o capítulo é construído com o objetivo de historicizar o debate curricular, problematizar seus equívocos e propor noções outras necessárias à formação de documentos curriculares voltados para a educação, cuja influência implica, diretamente, na práxis.

Para tanto, esta seção do trabalho intenciona elencar alguns tópicos que permitam a reflexão sobre a organização curricular e suas interfaces, implicando na defesa de uma contra-conduta acerca da educação que temos. Assim, poderemos compreender as relações desiguais e, muitas vezes, opressivas, que rondam os debates sobre a estrutura e fundamentação teórica do currículo, para que, assim, possamos propor maneiras outras de efetivar uma docência compromissada com o respeito às diferenças, tendo uma ancoragem firmada em subsídios legais e oficiais do Estado, neste caso, nos documentos curriculares.

Dessa maneira, é defendida aqui a decolonialidade enquanto um elemento transversal ao currículo, de forma que os conhecimentos pensados para o diálogo com as crianças na escola e toda a estrutura curricular sejam contrários à lógica neoliberal e hegemônica acerca dos processos formativos e das epistemologias educacionais/curriculares, para que seja possível repensar a sociedade que temos e propor modelos outros de educar. Modelos estes que se distanciem da herança colonial/escravista/racista e apontam noções outras para se pensar na produção e circulação do conhecimento, principalmente na escola.

Em suma, as discussões trazidas neste capítulo estão dispostas de tal maneira para que seja possível compreender o currículo e refletir sobre o que se ensina, como se ensina, para que se ensina, bem como, a partir do entendimento do que pode ser o currículo, será debatida a necessidade de se pensar quais conhecimentos podem ser necessários à formação de cidadãos e sujeitos sociais, buscando idealizar, propor e agir em cima do que se compreenderá sobre o currículo. Este, apresentado como potencial formativo de identidades, ideologias e comportamentos sociais, é investigado sob o viés da crítica de sua formação, do que se compreende sobre ele e de como ele é utilizado para determinados fins.

## 2.1 DA ETIMOLOGIA DA PALAVRA À COMPOSIÇÃO DO CAMPO TEÓRICO

Os sentidos iniciais pensados como essenciais para a educação, historicamente, foram ruminados de forma diferentes e datados em recortes temporais distintos. Alguns séculos antes de a palavra *currículo* ser citada dentro do campo, ela já existia intrinsecamente como uma noção de organização ou estipulação de determinadas aprendizagens voltadas para algum público específico. Pela etimologia da palavra, currículo (do latim “*curriculum*”) quer dizer “pista de corrida”, ou “percurso”. Esse percurso pode ser compreendido como um caminho de vida, possibilitado através da construção de significados a partir da idealização de um movimento, de uma ordenação de ideias, situações ou características adquiridas que compõem o âmago dos sujeitos sociais. O entendimento deste percurso de vida se assemelha com determinadas significações atribuídas à palavra no decorrer da história.

Algumas menções a essa noção de organização são encontradas em alguns lugares do mundo e em determinado espaço-tempo. É datado que na Universidade Antiga de Taxila, provável primeira universidade do mundo, localizada em Punjab, atual Paquistão, os mestres que a compunham ensinavam aos estudantes cerca de 68 matérias. Essa universidade, que existiu com configurações diferentes da que temos atualmente em virtude de sua localização e seu contexto social/econômico, já estava, entre os anos 700 a.c e 500 d.c. trazendo algumas noções de estrutura organizacional do que se compreendiam como ensinamentos importantes aos cidadãos de seu tempo (Paraíso, 2023). Essas noções estão presentes também em determinados manuais difundidos durante a Antiguidade Clássica, como o *Trivium* e o *Quadrivium*.

Conforme Paraíso (2023) indica, fazia parte da tradição greco-romana o uso destes dois manuais nas configurações de ensino e aprendizagem desse momento histórico, que subsidiaram as formas de educação da Idade Média, posteriormente. Eles eram organizados de maneira a ditar os conhecimentos a serem utilizados naquele momento, como a lógica, a gramática e a retórica (*Trivium*) e a aritmética, astronomia, música e geometria (*Quadrivium*). Estes ensinamentos foram pensados e faziam parte da concepção de educação que se tinha à época, não obrigatória e de “livre” escolha, que buscava formar cidadãos com determinadas especificidades.

O Brasil, durante o período de amplificação dessas ideias pelo mundo, também foi influenciado por elas. A presença da companhia de Jesus, educação jesuítica, foi responsável por muitos anos pela catequização dos povos indígenas e da educação dos filhos dos colonos (Rosário; Melo, 2015). A conversão ao catolicismo, o batismo e o ensino da língua

portuguesa eram comuns no processo de catequização indígena, que ocorria em locais menos assistidos; e o ensino da gramática, das humanidades, da retórica, da filosofia e da teologia era direcionado aos filhos dos colonos, que ocorria em locais com melhor estrutura e investimento do Estado (Paraíso, 2023). Estes ensinamentos seguiam o *Ratio Studiorum*, manual jesuíta influenciado pelos preceitos do *Trivium* e *Quadrivium*.

Embora essas noções dialogassem e propusessem pontos que se interligam no que se refere a planos de estudo ou organização de disciplinas e ensinamentos, não havia ainda nenhuma menção direta ao termo currículo. A primeira aparição datada<sup>10</sup> do termo ocorreu em meados do século XVII, nos anos de 1633. A citação da palavra foi utilizada pela Universidade de Glasgow, na Escócia, e pela Universidade de Leiden, nos Países Baixos, sendo empregada com o objetivo de definir a grade curricular que comporia determinados cursos. Essa utilização do termo fazia referência ao período que compreendia todo o curso a ser seguido pelos estudantes, à época.

Apesar disso, estes apontamentos históricos não simbolizam uma abertura do campo de estudos sobre currículo, ainda que seja perceptível notar uma certa relação desses fatos com uma associação a ideia de experiência educacional, plano de aprendizagem ou estrutura escolar. Embora sejam contribuições importantes para a compreensão da ideia central em si, não sintetizam grandes estudos, debates e discussões mais sérias e formais sobre o que significa estrutura e planejamento curricular. Essas questões mais profundas surgem posteriormente, sendo justificadas por cada tempo e espaço, correspondendo ao contexto social e político do período.

Os estudos acadêmicos sobre o campo curricular emergem nos Estados Unidos, num contexto de forte industrialização e, conseqüentemente, urbanização. Com o aumento significativo do êxodo rural, as populações começam a se concentrar nos grandes centros e, por conseguinte, aumenta a demanda pela escolarização das massas (Silva, 1999). Nesse sentido, surge a necessidade de debater e teorizar o currículo que se ensinaria na época. É neste momento que se destacam os autores John Bobbitt (1918), Ralph Tyler (1949), e John Dewey (1902), compondo a primeira vertente teórica deste campo de estudos, denominada “teorias tradicionais do currículo”. Em dado tempo, a vertente em questão representou uma perspectiva tecnicista e uma compreensão do currículo enquanto um mecanismo de formação

---

<sup>10</sup> A obra que se destaca por trazer esse dado é: “*Sobre as origens dos termos classe e curriculum*”, de David Hamilton (1992). É um texto muito utilizado nos estudos históricos sobre currículo e um dos principais trabalhos que trazem uma lembrança dos sentidos atribuídos ao currículo ao decorrer das sociedades e seus respectivos períodos históricos.

de cidadãos operários, singularmente. Bem como, foi uma vertente composta por um certo progressismo, ainda que inexpressivo.

Um livro que marca a sintetização do arcabouço ideológico mecanicista do currículo, alçado por essa vertente teórica tecnicista de moldes industriais, é o livro *The Curriculum*, de Bobbit. Assim como os demais textos escritos pelo educador, nesta obra, Bobbitt defende a criação de um currículo que atenda as necessidades sociais, neste caso, que seja voltado para o funcionamento da indústria, formando pessoas aptas ao trabalho nas fábricas. Entendendo os estudantes como produtos fabris, Bobbitt pretendia tornar o sistema educacional “eficiente”, tal qual qualquer empresa do ramo comercial, fortalecendo a economia. O livro contava com influência direta do taylorismo e da ideia de “gerência científica” (Ribeiro, 2015) de Frederick Taylor, engenheiro estadunidense que desenvolveu um conjunto de regras e padrões a serem seguidos em busca de um eficaz funcionamento das indústrias, que cresciam exponencialmente desde o final do século XIX.

Esse agrupamento de métodos, delineado por Taylor, pretendia criar metas e definir meios para o alcance destas, ditando como seria um modelo de produção eficiente, promissor e científico. A essência do trabalho de Bobbitt é intimamente ligada às contribuições trazidas pelo engenheiro, ao passo que o educador defendia que precisava-se determinar, especificamente, quais resultados iriam ser obtidos, os métodos utilizados para obtê-los, quais maneiras fariam alcançar os objetivos e como fazer para avaliar com precisão se essas metas foram cumpridas (Silva, 1999), de maneira que as atividades pedagógicas se organizassem cientificamente e, portanto, fossem melhor controladas. Bobbitt acreditava que o currículo deveria ser fundamentado a partir de uma perspectiva técnica e mecânica, pois afirmava que as exigências profissionais da vida adulta culminariam na necessidade de se elaborar uma estrutura curricular voltada ao desenvolvimento social, compreendido como desenvolvimento industrial naquele momento.

Anos depois, o professor Ralph Tyler publica *Princípios Básicos de Currículo e Instrução*, trazendo parcialmente a ideia de Bobbitt e acrescentando outros tópicos que compreendia como necessários ao currículo. O livro, publicado em 1949, definia que a organização curricular deveria se dar a partir de quatro questionamentos básicos, sendo eles: 1. quais objetivos a escola quer atingir; 2. quais serão as experiências educacionais que tornarão possível o alcance desses objetivos; 3. como organizar de forma eficiente essas experiências; 4. como ter a certeza de que esses objetivos estão sendo cumpridos (Silva, 1999). Mas, para além destes fatores, Tyler frisou em seus trabalhos que estudar os estudantes, a vida fora da escola e ouvir especialistas de diferentes áreas seria um fator

fundamental, de modo que essas compreensões passassem pelos crivos da Psicologia e da Filosofia.

O último elemento trazido acima, para ilustrar a contribuição de Tyler, considera, de alguma maneira, a experiência. Este objeto, defendido por John Dewey muitos anos antes de surgirem os dois autores citados, foi empregado, de certo modo, em consonância ao pensamento do mesmo. Por isso, a obra de Tyler elenca fatores que se interseccionam com a perspectiva de Bobbitt, numa compreensão tecnicista do currículo, e com a perspectiva de Dewey, que possuía um viés ideológico mais democrático e que discutia, de forma mais específica, as experiências enquanto um ponto-chave do currículo e da educação (Paraíso, 2023). Nos primeiros anos do século XX, por volta de 1902, John Dewey publicou *A criança e o currículo*, obra que pregava a construção das estruturas curriculares comprometidas com as experiências das crianças e com a valorização das motivações delas, para que a forma de organização dos conhecimentos possibilitasse o pensamento reflexivo das crianças.

Dewey discordava que a escola deveria ser um local de preparação para a vida adulta (numa perspectiva de preparação industrial), e afirmava que ela deveria ser um espaço “de vivências e práticas diretas de princípios democráticos” (Dewey, 1902, p. 27). Ele encarava a aprendizagem como um processo contínuo, tendo como principal foco o progresso científico, tecnológico, econômico e comunitário. Por isso, defendia que o currículo se fundamentasse a partir de três núcleos: os estudos naturais, a língua e as ocupações sociais. A proposta era que os conteúdos, como questões relacionadas à saúde, cidadania e meios de comunicação se instaurassem como atividades curriculares que incluíssem as crianças nos processos de reflexão e criatividade, para que pudessem agir de forma democrática perante os problemas expostos, buscando suas resoluções.

Embora o viés progressista/democrático presente em Dewey tenha existido, estes ideais não obtiveram tanto alcance perante a linha teórica do currículo em que o autor estava inserido. O que prevaleceu, no momento, foram as concepções do currículo enquanto um braço da indústria, de modo que este estivesse empenhado em formar apenas futuros operários e trabalhadores explorados. Para tanto, os autores que ganharam maior expressividade foram Bobbitt e Tyler, tendo este último tomado uma maior dimensão e influenciando diversos países pelo mundo nos anos subsequentes, inclusive o Brasil. Além disso, ainda que as percepções de Dewey fossem orientadas por uma tendência democrática, ele ainda está inserido no grupo das teorias tradicionais do currículo pois, assim como os

demais autores englobados por esta vertente, não questionou o sistema econômico/político em que viviam e nem debatiam a necessidade de reformulação dessas bases de ordem social.

As injustiças e desigualdades não eram pleiteadas por ambos, bem como o sistema capitalista e as relações de poder. O currículo defendido por eles era um currículo que não problematizava a sociedade em que viviam, mas que propunham um modelo de educação baseado na organização social que já era dada. É em razão disto que o âmbito teórico em que estão locados é definido enquanto teoria tradicional. Estes autores pensaram em um currículo mais objetivo, pragmático e de pouco aprofundamento nas relações sociais, direcionando seus focos para alguns pontos em comum, que são: planejamento, metodologia, organização, avaliação, ensino, eficiência (Silva, 1999). Esses eram os principais pontos adotados pelos teóricos durante o período compreendido pela vertente.

No Brasil, durante este recorte de tempo, houve alguns movimentos e mobilizações na educação inspirados por tal panorama. A corrente teórica em questão, germinada inicialmente nos Estados Unidos, influenciou significativamente os pensadores educacionais brasileiros, principalmente as contribuições de John Dewey. O movimento escolanovista no país, que ganha força na primeira metade do século XX, ilustra mais facilmente algumas concepções *deweyanas*; também pelo fato de que um dos principais educadores do movimento tenha sido aluno do próprio, como é o caso de Anísio Teixeira. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>11</sup>, assinado por diversos professores ao redor do Brasil, emerge com o intuito de pensar a democratização da educação brasileira, ao passo em que pretende defender a ideia de uma escola pública, para todos e que dê autonomia aos estudantes.

De caráter reformador, o escolanovismo intenta difundir a solidariedade, o serviço social e a cooperação. Dessa forma, os educadores estavam se contrapondo aos padrões educacionais do período, em que os jovens eram apenas sujeitos passivos e de pouca importância, e propondo uma educação como “obra social” (Azevedo et al., 2010). Por isso, os escolanovistas estavam sugerindo um modelo de educação que acompanhasse o avanço científico, tecnológico e econômico, de modo que as bases estruturais educacionais e, conseqüentemente, os currículos fossem guiados por esta lógica.

Em resumo, a corrente ideológica mais forte do país neste momento de evidência das teorias tradicionais curriculares era a que apontava a educação como o canal capaz de

---

<sup>11</sup> Este movimento implica diretamente na construção da primeira versão da LDB. Os debates referentes à educação e ao modelo/estrutura de ensino nos anos iniciais do século XX contribuíram para o pensar-fazer da Lei, que teve sua primeira versão homologada em tal contexto (SANTOS et. al.; 2006).

provocar as transformações necessárias à modernização do Brasil, defendida pelos professores pioneiros da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meirelles (Santos; Prestes; Vale; 2006). Esses argumentos acompanhavam, intrinsecamente, o pensamento de Dewey, ao passo que era proposto pelos educadores a necessidade e a indispensabilidade de experiências e vivências práticas nos ambientes escolares, incentivando o progresso social e, de certa forma, o progresso industrial. As chamadas “escolas técnicas” ilustram bem o pensamento dos escolanovistas brasileiros, visto estas escolas ofereceriam possibilidades de escolha aos estudantes, propondo ocupações sociais, e entrariam em consonância com o desenvolvimento tecnológico/econômico.

Dito isto, com o passar dos anos, o Brasil e o mundo experimentam um novo modelo de organização social. Contextos marcados por guerras, movimentos sociais em emergência como o feminismo, a luta pela diversidade, movimentos de contracultura, luta pela redemocratização em alguns países latinoamericanos e demandas outras por equidade e justiça, levam a necessidade de se pensar numa outra sociedade e, portanto, questioná-la. Isto significa que as demandas sociais começaram a se modificar e, com isso, os anseios por uma educação libertadora e problematizadora tomam forma. As teorias críticas do currículo têm suas raízes firmadas nessa conjuntura política; desse modo, os professores e pesquisadores em educação iniciam um debate curricular voltado a problematização das desigualdades e demais tipos de opressão, proveniente das relações de poder que permeiam o sistema capitalista.

Um dos principais marcos desse movimento, chamado movimento de reconceptualização, se dá a partir da *I Conferência sobre Currículo*, ocorrida em Nova York, em 1973. O evento, organizado pela Universidade de Rochester e sob a liderança de William Pinar<sup>12</sup> simbolizou uma ação mais visível nos debates sobre a educação crítica, partindo da premissa de negação aos currículos objetivistas e mecanizados de Bobbitt e Tyler (Silva, 1999). Desse modo, começa-se uma insatisfação com o caráter tecnicista, que era dominante naquele momento, e desperta-se a necessidade de se contrapor a tal modelo, criticando a ênfase em pontos como eficiência e racionalidade administrativa e mostrando como estes se relacionam intimamente com os objetivos do sistema capitalista em vigência.

---

<sup>12</sup> Pedagogo estadunidense, foi um estudioso essencial aos debates curriculares, principalmente no período inaugural da teorização crítica sobre o currículo. Pinar liderou a conferência incipiente das discussões sobre o currículo em NY e foi um dos principais nomes do Movimento de Reconceptualização.

Neste cenário, autores como Michael Apple, Louis Althusser, Basil Bernstein, Henry Giroux, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron se destacam<sup>13</sup> na Europa e nos Estados Unidos. No Brasil, o nome de Paulo Freire e Dermeval Saviani se apresentam como os principais autores constituintes dessa corrente, que tem como premissa básica a crítica social, econômica e política que rege o mundo e, conseqüentemente, os currículos e a educação como um todo. Esses autores tinham em comum o debate sobre a sociedade que se tinha e a análise sobre como as relações de poder e as diferenças de classes sociais poderiam culminar em processos de desigualdade sociais/educativas, tendo cada um suas especificidades de estudo e pesquisa/investigação.

O professor e pesquisador Michael Apple, em *Ideologia e currículo* (1979), se baseia na teoria marxista para explicar como os processos de dominação, enquanto um produto do capitalismo, ditam o funcionamento do currículo. A equação básica segundo o autor é currículo – poder. Para ele, as relações de poder afetam a estruturação do currículo e se utilizam deste para a sua manutenção. Os conhecimentos transmitidos na escola, que advém de outro lugar, são “conseqüência de condições históricas” (Apple, 2006, p. 105) e, portanto, contribuem intimamente para a manutenção do status quo de desigualdade. Assim, no diálogo com Apple é perceptível notar que o sistema econômico que rege o corpo social implica diretamente no conhecimento escolar pensado pelos currículos, é por isso que defende a escola como plenamente capaz de produzir seus próprios conhecimentos.

A premissa de que o currículo não será transformado se não compreendido e questionado a partir das relações de poder que o cercam também é adotada por Althusser. O filósofo francês defendia a tese de que a escola funcionava como um braço do capitalismo, servindo como uma fonte de perpetuação desse sistema, objetivando servir, por meio de suas práticas, aos ideais da elite burguesa. Sua obra de maior destaque foi *Ideologia e Aparelhos ideológicos do Estado* (1970), texto em que definia as duas diferentes formas de manutenção do sistema capitalista na sociedade: os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) e os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE). Para Althusser, esses dois mecanismos possuíam

---

<sup>13</sup> Há aqui uma delimitação de autores que compõem este espaço temporal/teórico. Neste momento de reconceptualização e de nascimento da Nova Sociologia da Educação (NSE), também se destacam teóricos como Max van Mannen, Ted Aoki, Samuel Bowles, Christian Baudelot, Roger Establet, Madeleine Grumet, Herbert Gintis (SILVA, 1999). Estes e outros estudiosos estão inseridos nos debates iniciais da nova vertente de estudos sobre o currículo, embora não tenham sido destacados nesta pesquisa. Foram escolhidos para o debate, nesta seção, as obras e autores que ganharam maior destaque no período compreendido pela vertente, para não sobrecarregar o texto e deixá-lo mais conciso e objetivo.

um objetivo em comum, mas utilizavam-se de meios diferentes para alcançá-lo, fosse pela força, pela persuasão, pelo convencimento, pela ideologia.

O que difere um do outro é o fato de que “o Aparelho Repressivo de Estado funciona pela violência, enquanto o Aparelho Ideológico de Estado funciona pela ideologia” (Althusser, 1970, p. 46), embora o repressivo seja, também, ideológico. São representados como AREs a polícia, o exército, o judiciário, enquanto os AIEs são englobados pela mídia, pela família, pela religião e pela escola. Conforme defendido pelo filósofo marxista, a escola se constitui como um aparelho ideológico central, pois se utiliza da ideologia para alcançar as grandes massas por um longo período de tempo. Nesse sentido, percebe-se que Althusser também estabelece e aponta as diretas relações entre escola e economia, problematizando o papel da escola nesse contexto e expondo como a educação é responsável pela manutenção da sociedade capitalista.

Sob o mesmo ponto de vista, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron escrevem *A reprodução* (1975). Nessa obra, os sociólogos franceses traçam uma crítica a escola e a definem como um ambiente injusto em relação ao processo de ensino-aprendizagem, apontando a oferta principal da instituição como uma ação pedagógica essencialmente violenta<sup>14</sup>. Para os autores, o processo de dominação pode ocorrer de diversas maneiras, seja através do capital econômico, social ou cultural. O capital cultural, que é uma forma de dominação pelo pertencimento de elementos culturais - podendo ser dos grupos sociais menos ou mais abastados - se manifesta na distinção social resultante da noção hierárquica de bagagem cultural legítima. Para explicar os processos de desigualdade existentes na escola, Bourdieu e Passeron se utilizam desse conceito ao mostrar que os alunos com repertório sociocultural limitado têm menos prestígio social do que os outros que dispõem de acesso a teatros, cinemas, viagens (Margotto, 2017).

À vista disso, o trabalho de Bourdieu e Passeron trazem elementos que contribuem com as problematizações trazidas neste trabalho. Na pesquisa dos autores, eles inferem que o êxito escolar dos alunos pertencentes à elite francesa é majoritariamente maior que o dos alunos das classes populares. Essa desigualdade, expressa nas relações de ensino-aprendizagem na escola, e que possui íntima relação com a realidade social/econômica, segundo os sociólogos, representa a própria função ideológica da escola: a de manter e fazer seguir em curso a disparidade de classe e suas formas de se apresentar

---

<sup>14</sup> O conceito utilizado pelos autores é o conceito de violência simbólica, definido anteriormente por Bourdieu.

enquanto opressões (Bourdieu; Passeron, 1992). A ideia central da obra dos autores é mostrar os efeitos da desigualdade no ambiente escolar e nas práticas ou “ações pedagógicas”, assim denominadas por eles. Nesse sentido, Bourdieu e Passeron discutem aspectos que viabilizam a construção de uma teoria de ensino que sustente essa versão, apontando a escola como um ambiente que contribui com injustiças, visto que ela está inserida numa conjuntura rodeada de injustiças (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 204).

É por isso que eles se contrapõem a ideia de neutralidade no sistema de ensino, pois as instituições exercem um poder significativo no período de aprendizagem, em sua maioria contribuindo com a exclusão social. Esse processo, compreendido pelos sociólogos como uma reprodução, é operado de tal maneira para que faça os estudantes se sentirem sem valor, sem importância e, conseqüentemente, sem potencial pessoal/social. Sendo assim, esse mecanismo de duplicidade funcional, que se baseia na cultura dominante e o serve, realiza o movimento de conservação cultural e social, por meio das entrelinhas das relações interpessoais e da própria estrutura e função da escola. Esse movimento, desempenhado através de um “código dominante”, faz com que uma parte dos estudantes (de classe favorecida) assimile o código e o internalize, pois já lhes é natural, e que a outra parte (estudantes de classes desfavorecidas) não detenha a bagagem e, portanto, não compreendam o código (Bourdieu; Passeron, 1992).

Alguns anos antes, o sociólogo britânico Basil Bernstein trouxe contribuições semelhantes aos trabalhos citados acima, também partindo de uma crítica marxista da escola e do currículo. Em *Classe, códigos e controle* (1973), o autor reúne alguns textos dele e de outros estudiosos com o objetivo de problematizar a linguagem difundida na escola, que serve como um instrumento de silenciamento de determinados grupos em detrimento da continuidade dos privilégios de outros. Conforme Bernstein, a existência dos códigos de linguagem na educação implicava na reprodução social, a medida em que a socialização oferecida às crianças na escola, por meio da linguagem, era guiada pelas lógicas de dominação e controle do capital.

Nesse sentido, Bernstein afirmava que a linguagem era uma ferramenta de controle da classe desfavorecida, ao passo que “a aquisição da linguagem, as relações entre linguagem e cognição e os antecedentes sociais são conseqüências reguladoras das formas de uso da linguagem” (Bernstein, 1973, p. 24). O autor busca mostrar que os discursos proferidos na escola, intencionais e reguladores, fazem parte de uma premissa que endossa sistemas

estruturantes sociais desiguais, a partir de suas raízes sociolinguísticas no estudo da conexão dos códigos de comunicação, discurso e prática pedagógica. Com uma escrita complexa, Basil Bernstein foi alvo de algumas críticas, inclusive do seu colega de profissão, Pierre Bourdieu (Mainardes; Stremel, 2010), que afirmava ser este fator um empecilho significativo para a compreensão dos trabalhos do autor e, conseqüentemente, sua divulgação e alcance das massas.

No Brasil, os principais teóricos inseridos nas discussões apresentadas acima, que dialogam com a perspectiva de compreensão crítica da sociedade, da educação e do currículo, são Paulo Freire e Dermeval Saviani. Os dois educadores brasileiros se preocuparam em pensar numa educação outra, embora adotassem pontos de vistas diferentes ao explicarem suas teorizações. Dermeval Saviani, filho de produtores rurais e professor universitário no âmbito da filosofia, fez o debate da pedagogia histórico-crítica, cuja premissa primordial era frisar a necessidade de serem compreendidos pelos estudantes os conhecimentos formais, científicos e objetivos, limitados até então à classe dominante. A pedagogia proposta por Saviani era uma pedagogia dos conteúdos, voltada à aquisição de saberes pelas classes menos favorecidas, sendo este um elemento central, para o autor, na busca de uma emancipação e na abertura de caminhos para se fazer política.

Para Saviani, a política era dissociada da educação, sendo a educação um meio para a luta política. O filósofo brasileiro afirmava que, para superar a sociedade capitalista, a educação precisaria difundir o conhecimento sócio-histórico-crítico, de maneira que isto instrumentalizasse os estudantes para se mobilizarem na busca da construção de um novo modelo de configuração social, cujo funcionamento não pode estar limitado ao lucro/dinheiro em detrimento da vida humana. Em *Escola e democracia* (1983), Saviani historiciza os debates pedagógicos, apontando a existência das correntes tecnicistas, tradicionais e novas, as quais ele intitulou “teorias não críticas”, bem como as teorias debatidas naquele espaço temporal, que tinham uma compreensão da escola enquanto violência simbólica, aparelho ideológico do estado e como dualista - determinada pelas classes sociais definidas por Karl Marx - as quais ele denominou “teorias crítico-reprodutivistas” (Saviani, 2012).

É nesse sentido que Saviani propõe a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, como uma ferramenta alternativa de se contrapor às pedagogias dominantes. Para isso, o autor direciona seu enfoque para a educação formal e para os conhecimentos e conteúdos sistematizados. Por este motivo, Dermeval Saviani ficou conhecido como um teórico da

pedagogia conteudista, elemento que se difere essencialmente do trabalho realizado por Paulo Freire. Para Paulo, a educação também tinha caráter transformador, mas não sob a ótica exclusiva da educação formal, e sim sob o prisma da educação popular. O educador recifense, que tem suas contribuições amplificadas a nível internacional, teve um cuidado ao tratar da classe trabalhadora, apontando-a como potencial transformadora da realidade a qual estava inserida, por meio da práxis colaborativa dos educadores e educandos.

A pedagogia desenvolvida por Freire tem como seu principal método a adoção dos “temas geradores” ou “palavras geradoras”, que são o ponto de partida para uma prática pedagógica substancial. O início do processo educativo partindo da própria realidade social, cultural e política da comunidade/cidade/estado ou país em que os educandos estão inseridos constitui o ponto-chave do trabalho de Paulo Freire. Para ele, a partir do processo de conscientização de sua própria realidade, o letramento do mundo estará sendo feito, já que a alfabetização não se dará de forma vazia. Alfabetizar-se para Freire era compreender as palavras e o mundo a partir da ótica local, problematizando-a, refletindo sobre os problemas sociais que acometem os educandos e propondo diálogos que possibilitem uma consciência crítica da vida, para assim mudá-la.

Com isso, o educador defende a educação como a principal forma de conscientização e, posteriormente, a libertação de toda a herança colonizadora que cerceia o Brasil desde a chegada das grandes navegações europeias. Por consequência, Freire explica que essa herança atinge as instituições escolares, tornando-as um meio de perpetuação dos valores dominantes e colaboração com a manutenção desse sistema desigual e opressor, a quem chama de capitalismo. Sendo assim, o autor define o conceito de educação bancária ao mesmo tempo em que se contrapõe a ele. Nas premissas da concepção bancária da educação, o sistema educacional é concebido como um banco, onde o professor deposita no aluno conhecimentos inerentes ao seu contexto de vida (Freire, 2005). Para Freire, esse tipo de educação corresponde a um modelo que não deve ser seguido, visto que imbeciliza os estudantes e inviabiliza a luta política revolucionária.

Os principais escritos de Paulo Freire destacados nesta vertente crítica são *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1970). Essas obras trazem discussões acerca da sociedade que se tinha à época, explicada por um contexto histórico, e apresentam perspectivas outras para um fazer docente comprometido a lutar contra as injustiças sociais. Nesse sentido, Freire adota uma postura mais voltada ao povo e à educação

popular do que Saviani, que tem seu objeto central focado nos conteúdos sistematizados. Paulo Freire formula uma pedagogia revolucionária nascente dos conhecimentos próprios dos educandos, enquanto Dermeval Saviani propõe a viabilização da luta política através de conhecimentos ensinados na escola.

Outro autor englobado por esta linha teórica e que traz a educação popular e estudos culturais em seus trabalhos é Henry Giroux. O professor e pesquisador estadunidense, abertamente influenciado por Paulo Freire, também entende a educação como uma ponte para a subversão. Partindo da perspectiva de superação das análises anteriormente empreendidas (sendo as teorias tradicionais tecnicistas e as teorias críticas restritas às premissas da reprodução social), Giroux apresenta a pedagogia da possibilidade, justamente com a asserção de subverter lógicas pessimistas ou conformistas e superar o imobilismo (Silva, 1999). Neste contexto de problematizações, a obra que marca o pensamento de Giroux é *Theory and resistance in education: towards a pedagogy for the opposition* (Teoria e resistência na educação: rumo a uma pedagogia para a oposição), publicada em 1983.

Nesse livro, o educador norte-americano traça uma crítica à ideologia, cuja compreensão estava restrita a um sentido negativo trazido até então pelos teóricos, definindo-a como: “um conjunto de representações produzidas e inscritas na consciência e no comportamento humano, no discurso e nas experiências vividas” (Giroux, 1983, p. 143 apud Winkler, 1984). Embora Giroux reconhecesse e considerasse as relações de poder existentes no sistema capitalista, problematizava alguns críticos que limitaram a ideologia a um conceito dominante de poder e promove uma ressignificação do termo. O autor acredita que, a partir da ideologia, há um potencial emancipatório a ser operado pelo povo. Por isso, Giroux diz que não apenas as estruturas sócio-econômicas explicam domínio sobre uma sociedade, mas que o domínio substancial, do âmago e da subjetividade simboliza um dano também, extremamente profundo. Assim, dar materialidade à cultura é primordial para uma educação emancipatória.

O trabalho de Henry Giroux considera, claramente, o marxismo limitado. Para tanto, propõe uma pedagogia radical, que parta dos sujeitos e de suas potencialidades. É nessa lógica que o professor rejeita a noção de ideologia que rouba do sujeito o direito de agir, transformar, transcender, colocando-o como passivo de um processo de dominação. Por isso, propõe como ponto essencial à “pedagogia da possibilidade” trazer a realidade dos estudantes para dentro da escola. Para ele, os jovens se tornariam sujeitos críticos e capacitados a lutar

contra as injustiças que cercam a sociedade a partir do momento em que a vida diária e cultura deles não se distanciasse do debate, frisando a importância da conexão da vivência social dos estudantes no processo de conscientização crítica. Dessa forma, Giroux acredita que desenvolver a consciência crítica e uma cultura formativa a partir da vivência dessas pessoas, principalmente das marginalizadas, são essenciais ao se defender uma sociedade democrática (Giroux, 1999).

Diante disso, infere-se que as teorias críticas do currículo simbolizam um marco para os estudos curriculares, ao mesmo tempo em que dão embasamento para a vertente posterior de estudos curriculares: as teorias pós-críticas do currículo. Os diálogos com autores como Paulo Freire e Henry Giroux abrem caminhos para o debate de outros aspectos somatórios às relações de poder, capitalismo e classes sociais. Sob esse ângulo, alguns outros teóricos sentem a necessidade de somar o debate crítico com aspectos antes não levantados, como as questões de gênero, sexualidade, diversidade, estudos culturais, feministas, pós-estruturalistas, os debates étnico-raciais, as epistemologias *queer*. Evidentemente, com o passar dos anos os anseios sociais se modificam e outras discussões são pensadas e elencadas para a problematização do currículo. As reflexões sobre “o que se ensina, como ensina e por que ensina” começam a emergir, através de diversos autores, elencando um conjunto de tópicos compreendidos como relevantes ou primordiais para se pensar numa educação emancipatória, libertadora e crítica do mundo, em complemento aos debates trazidos pelos teóricos da vertente antecedente a esta.

Nesse contexto, as teorias pós-críticas do currículo compreendem concepções muito diferentes, plurais. São heterogêneas, questionam as teorias críticas, tecem outras relações entre o currículo e as problemáticas sociais, apontam caminhos alternativos para se pensar a educação e a sociedade. Em razão disso, essas teorias, também denominadas de teorias pós-estruturalistas ou teorias pós-modernas, representam uma virada de chave epistemológica. Todo esse conjunto de narrativas, que são multifacetadas por si só, têm como uma de suas principais características em comum a ressignificação de cultura e o destaque às diferenças. As culturas, anteriormente compreendidas de formas opostas e binárias, agora não mais são separadas e divididas entre cultura erudita e cultura popular, ou cultura legítima e cultura irrelevante, mas apenas culturas.

Há um esforço em compreender as relações de poder que as cercam, inevitavelmente, em detrimento do sistema capitalista, e, ao mesmo tempo, há um empenho em reconhecê-las

como válidas em suas essências. Nesse sentido, as culturas são colocadas em voga e os estudos culturais, pós-coloniais, étnicos e raciais, feministas, de gênero e sexualidade são amplificados neste campo. Nesse momento, as teorias curriculares passam a se tornar menos pedagógicas e mais “cultural-pedagógicas” (Paraíso, 2023, p. 79) e, com isso, temáticas como currículo e conhecimento ocupam o lugar de artefatos em que as lutas empreendidas socialmente reverberam e contribuem para o processo de formação de identidades. Este fato não diminui a importância do debate, pelo contrário, reafirma sua relevância, visto que há diferentes grupos lutando por suas representações nos currículos, buscando incluir, apresentar, valorizar e ensinar suas culturas nestes artefatos

Outro tópico que se destaca nas discussões teóricas da vertente pós-crítica é a linguagem. Alguns pensadores como Michel Foucault e Jacques Derrida traçam análises baseadas na linguagem como um elemento central, problematizando seus significados e como refletem no mundo social, ditando regras e produzindo sentidos sobre o outro. Essas discussões também contribuem para as discussões curriculares, ao passo que o currículo também é um elemento desse mundo, tendo sido pensado e formulado a partir de relações de poder. Além de que, o próprio currículo, é compreendido como uma linguagem em si, produzindo significados e efeitos sobre uma grande quantidade de indivíduos, ultrapassando os limites de sua estrutura formal e influenciando, diretamente, na produção de verdades e de sujeitos (Paraíso, 2023).

As teorias pós-críticas compreendem o currículo como um elemento cultural influenciado intrinsecamente pelas relações de poder. Bem como, questionam as violências de natureza machistas, homofóbicas, racistas, etnocêntricas ou excludentes com quaisquer outras minorias. As dimensões interculturais e das identidades culturais, aqui compreendidas como de gênero, etnia, sexualidade, regionalidade, nacionalidade ou afins, são marcadas por discussões de recusa profundamente problematizadoras. Catherine Walsh, pedagoga e pesquisadora norte-americana radicada no Equador, sinaliza esses aspectos como constituintes obrigatórios a serem inseridos na construção da pedagogia decolonial e intercultural. Para ela, a resistência desses grupos corrobora para se pensar numa educação crítica e consciente dos problemas sociais.

Nessa lógica, a autora propõe a composição e fortalecimento de: “uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (Walsh, 2009, p. 14).

Esta pedagogia, conforme indica Walsh, precisa estar desvinculada das premissas neoliberais que se apropriam da causa da diversidade para obtenção de lucro através da exploração. Ela, assim como outros autores<sup>15</sup>, aponta os pertencimentos étnicos/culturais e os demais como um fator que potencializa a educação, pois, se as escolas promovem debates e discussões acerca das pluralidades culturais existentes perante o corpo social dos estudantes, enriquece exponencialmente o processo educativo e emancipatório das crianças, jovens ou adultos.

Catherine Walsh, bem como os demais autores que compõem o emergir dos estudos decoloniais, fazem parte de uma área de confluência entre as discussões críticas e pós-críticas. Os teóricos da decolonialidade fundamentam seus pensamentos a partir do pensamento crítico e do marxismo, problematizando o capitalismo e as relações de poder como pontos fundantes ao debate decolonial, mas também indicam a viabilidade e necessidade de uma contraposição a outras bases estruturantes de poder, sejam elas culturais, raciais, de gênero ou afins. Nesse sentido, tais estudiosos convidam-nos a pensar em ações práticas radicais de existir no mundo, bem como questioná-lo e revolucioná-lo, percebendo como as diferentes colonialidades se manifestam. A compreensão da posição dos estudos decoloniais perante às classificações das vertentes teóricas não é um consenso entre os pesquisadores, mas é compreendido aqui que este nicho de discussões dialoga com componentes importantes de ambas.

A nascente de uma nova vertente teórica não representa um movimento linear, e nem é compreendido a partir de delimitações temporais fechadas e imutáveis. Nesse sentido, explica-se aqui, portanto, que, ainda que um autor use como base o pensamento de outro autor, cujas discussões estão ligadas a uma outra vertente teórica, ele pode incluir ao debate contribuições mais recorrentes em autores que são próximos a outra linha teórica, que se consolida posteriormente. Também é evidenciado que as correntes não são atribuídas a um sentido quase literal, mas que são fluidas. Destarte, os autores trazidos aqui representam contribuições muito inter-relacionadas, tendo suas constituintes fundamentadas no pensamento crítico e contribuindo para as discussões pós-críticas.

Dizer isso, nada mais é do que dizer que os estudos decoloniais contribuem para às temáticas dos estudos culturais, da interculturalidade, da identidade, da diferença, dos estudos

---

<sup>15</sup> Teóricos como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, dentre outros autores, principalmente do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), fazem parte deste campo de problematização curricular/cultural/educacional.

étnico-raciais e feministas, ainda que tragam como base os estudos críticos de classe, ideologia, capitalismo e poder, sendo estes de extrema relevância para o debate educacional e social. Frisa-se aqui que a intenção desse recorte é apontar as possíveis proximidades entre os debates e compreender até que ponto eles se aproximam, se distanciam ou confluem.

Quando Mignolo problematiza a política da identidade (2008), ou quando Walsh propõe o protagonismo dos indígenas e afro-descendentes e de suas demandas na educação (2007), percebe-se a confluência com as discussões presentes no pós-estruturalismo, ao passo em que questionam a instauração hegemônica de um padrão de poder que assola a sociedade no âmbito cultural, linguístico, identitário, ontológico. Quando Walsh, Mignolo, Quijano e Dussel destacam essa matriz de poder como constituintes de um profundo projeto colonial que tem suas colonialidades reverberadas nessas diversas esferas, nos mostram que a necessidade de repensá-las é uma tarefa em emergência, ao passo que promovem uma educação consciente, trazendo a contribuição social e cultural dos povos indígenas e afro-descendentes para a centralidade, definindo seus saberes enquanto ciência válida (Walsh, 2007). Nesse sentido, o debate decolonial contempla aspectos do pensamento crítico e pós-crítico, trazendo aportes consideráveis e primordiais fundamentados no primeiro e contribuindo significativamente para o segundo.

Como dito, a vertente pós-crítica do currículo é composta por diversas correntes de pensamento. Os estudos feministas concentram suas produções em locus/espacos de trabalho e pesquisa que questionam e problematizam as desigualdades de gênero, o papel da mulher perante a sociedade, as interseccionalidades existentes entre raça/etnia, classe, identidade de gênero/transsexualidade. María Lugones, socióloga argentina, é uma importante teórica do feminismo decolonial, que traz para o debate a colonialidade de gênero, explicando como as intersecções estão relacionadas e como o patriarcado branco endossa a violência contra as mulheres, especialmente as mulheres negras, não-brancas e marginalizadas (Lugones, 2014). Bem como, as epistemologias *queer* trazem questões de gênero a partir de uma crítica à binariedade exacerbada que acomete o meio social. Tópicos como padrões, papéis e estereótipos de gênero, normas implícitas de determinismo sexual, patriarcado e heterossexualidade compulsória fazem parte das problematizações correspondentes a estas duas linhas de pesquisa, que dialogam entre si.

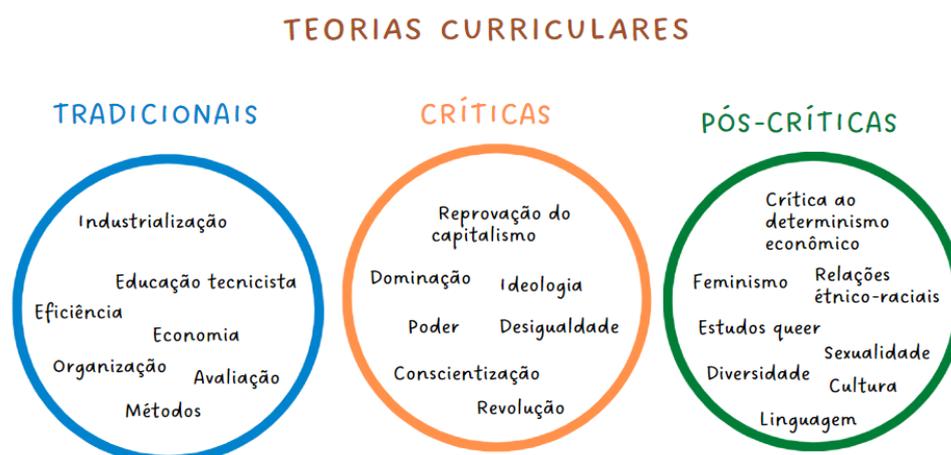
Outra corrente debatida nos estudos pós-críticos é a referente às relações étnico-raciais. Esta corrente, que muito dialoga com este trabalho, dispõe de questionamentos

de ordem racial, sendo ela na perspectiva negra ou indígena. Os tópicos levantados discutem a história de dominação e escravização indígenas por parte de colonizadores europeus a partir dos anos de 1500, bem como o tráfico transatlântico de pessoas africanas encabeçado pela mesma coroa anos depois. Dentre essas problematizações, a resistência desses povos é destacada, assim como são frisadas a elaboração e implementação de políticas públicas para os povos originários, africanos, afro-brasileiros e quilombolas. A partir dessas interfaces, é pensado o que ensinar numa perspectiva crítica e decolonial da história, honrando as memórias, a ancestralidade e exigindo uma re-educação que contemple a pluralidade étnico-racial e critique entendimentos e práticas rasas.

Sob essa perspectiva, alguns teóricos como Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Edson Kayapó e Gersem Baniwa se apresentam como essenciais para o debate étnico-racial. Os dois primeiros autores são uma mulher negra retinta e um homem negro retinto, respectivamente, e são teóricos de referência nacional nos debates da educação antirracista. Suas principais problematizações dizem respeito à luta pela diversidade étnico-racial, de modo que sejam contemplados elementos históricos, sociais, científicos e políticas públicas no combate ao racismo na sociedade e na educação. Edson Kayapó e Gersem Baniwa são indígenas, e suas bibliografias prezam pelo respeito aos povos originários e ambos debatem as perspectivas de práticas docentes compromissadas com a valorização das diversas culturas e modos de ser indígenas, respeitando suas cosmovisões, práticas culturais, seus aspectos ontológicos, suas histórias e memórias.

Diversas outras questões são problematizadas nos estudos pós-estruturalistas, como a religiosidade, processos migratórios, relações entre campo e cidade, problemas fronteiriços. Outrossim, o período compreendido pela vertente não está fechado, pelo contrário, está em vigor até o presente momento. Em consequência disso, a amplitude epistemológica que cerca esses debates é expandida gradativamente, sendo acrescidas, com o passar dos anos, temáticas ou marcadores sociais considerados relevantes para se pensar no debate social/educacional. Para auxiliar na compreensão e intentando uma melhor visualização das correntes e suas divisões, foi elaborado um panorama das teorias curriculares, incluindo as palavras-chave que se associam a cada linha de pensamento teórico dividido historicamente por suas divergentes concepções ideológicas. Indica-se abaixo:

**Figura 2** - Exposição do panorama teórico



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

A soma dessas disputas ilustra a sucessão de embates ideológicos empreendidos historicamente nos debates sobre educação e currículo. Isso reforça a tese de que o currículo é um campo de constantes embates de narrativas. Bem como, reafirma a premissa de que o currículo possui diretas relações com a construção e formação dos sujeitos e suas verdades, sendo ele, paradoxalmente, um instrumento que molda o meio ao mesmo tempo em que é reflexo do meio.

Em determinado momento, as discussões curriculares acarretaram em mudanças no cenário educacional brasileiro. A partir da década de 1990, sob a influência de autores como Darcy Ribeiro, Guiomar Namó de Mello e Neidson Rodrigues (Paraíso, 2023), currículos formais/oficiais começam a ser implementados em diversos estados. Assim como alguns marcos legais educacionais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996 (Lei 9.394/96).

Esta Lei impulsionou diversos outros debates no âmbito do currículo, no sentido de pensar em diretrizes para a educação nacional, como a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e criticá-los, como alguns autores pós-críticos. A partir deste contexto, entende-se que o meio passa a influenciar a elaboração de documentos orientadores da prática educativa. Interessa, a partir de agora, compreender como o processo de idealização, organização e implementação do currículo pode estar atrelado às demandas do sistema capitalista. Essa discussão, apresentada no tópico posterior, pretende apontar possíveis

relações entre o modelo social-neoliberal difundido em todo o Brasil. Pensa-se na possibilidade de discutir o currículo a partir da compreensão da sociedade em que vivemos atualmente, desse modo, requer observar se é possível notar vínculos existentes entre a elaboração de um currículo e a influência do pensamento dominante no processo de realização e implementação.

## **2.2 O CURRÍCULO COMO UM ARTEFATO COLONIZADOR**

A partir da viabilidade de compreensão do currículo enquanto um conjunto de documentos oficiais, políticas, projetos, práticas formais ou informais que compõem diversos ambientes escolares/formativos/educacionais, importa problematizar, agora, a influência social, política e econômica que pode cercar o movimento de pensar-fazer o currículo. Seguindo essa lógica, pretende-se aqui contender as bases que orientam a formação e construção dos documentos curriculares. Para isso, precisa-se compreender que vivemos sob um regime/sistema capitalista de origem colonial, que dita um modo de produção e funcionamento social sobrevido e movido apenas pelo capital, pelo dinheiro e pelo interesse burguês. Esses interesses, moldados por uma lógica desumana de exploração e aniquilação de indivíduos, saberes, culturas e memórias, estão cada vez mais próximos da realidade educacional.

O cidadão que os currículos buscam construir, educando-o na escola, é influenciado, indubitavelmente, direta ou indiretamente, por alguma interferência ideológica. Nesse sentido, compreender a realidade social como um campo de expressões do colonialismo e das colonialidades, coloca esta pesquisa num status de questionamento, com o intuito de perceber quais são as ligações possíveis entre essa lógica colonial e a educação. Este trabalho parte do pressuposto de que a educação deve ser pública e não pode ser negociada, privatizada ou regida por grandes empresas, assim como não pode ser entendida apenas como um local que se ensina a escrever e a contar. Desse modo, este subtópico se encaminha no sentido de compreender, a partir do diálogo com alguns autores, como determinados dispositivos legais educacionais, bem como certas práticas realizadas nas escolas podem ser explicados pela lógica colonial e capitalista.

À vista disso, as contribuições do filósofo e sociólogo francês Christian Laval se apresentam como essenciais a este debate. Laval, em *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público* (2019), discute como os interesses neoliberais e

mercadológicos se infiltram na educação, buscando difundir perante as escolas as lógicas do capital. O autor disserta que essas instituições não podem ser ambientes que estejam a serviço dos interesses dominantes, sendo assim, não há que se deixar acatar políticas ou determinações que ditem o funcionamento das escolas de maneira limitada criticamente. Assim, apontando as íntimas relações da educação com o sistema econômico, através do que intitulou ser a nova linguagem da educação, Laval indica que as noções de “competitividade”, “trabalho autônomo” e a formação de um “homem flexível” (Laval, 2019) representam pautas ditadas de cima para baixo, e que não representam um ideal de formação humana, como deve ser.

Para ele, em consonância com esta pesquisa, a educação deve levar em conta as especificidades humanas, portanto, não se pode deixar que os gestores e demais profissionais que compõem as escolas sejam seduzidos por uma lógica educacional pautada na formação de jovens não-pensantes e acrílicos do mundo. Caso contrário, se expandirá cada vez mais o costume de difundir nas escolas uma ilusória noção de que os jovens serão empresários ou empreendedores ao “conquistarem” subempregos em que trabalham “para si”, e onde “são seus próprios chefes”. Ademais, outras lógicas perversas tomarão conta do ambiente educativo, como as da meritocracia e da competitividade, propagadas sob a premissa de que para se destacar na sociedade é preciso apenas que se esforce, de maneira a se diferenciar dos outros.

Essas lógicas, que já estão infiltradas na educação, são manifestadas pela influência direta de empresas privadas nas políticas educacionais e, conseqüentemente, na educação. A desigualdade, que é fruto de um processo histórico, segue em curso até os dias atuais, reveladas em diferentes nuances. A partir do diálogo com Freitas (2018), pôde-se observar que, nas últimas décadas, representantes de diversas fundações, entidades e empresas privadas têm se reaproximado da educação com o intuito de controlá-la ideologicamente, a fim de manter em curso um sistema que tem como mote a perversidade, operada contra as classes menos favorecidas socialmente.

Parte dessas lógicas, difundidas pelo capital, culminam no assassinato da coletividade e da necessidade de pensar um projeto comum de conscientização social e do bem-viver. Tudo isso gira em torno da premissa explorar-lucrar-marginalizar, fazendo com que a inculcação dessas tônicas torne o próprio ambiente educativo, insustentável. Nas palavras do autor:

Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que a sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência, atingindo não só os professores, mas também os próprios

estudantes [...] Assim, reproduz-se nos sistemas educativos, o mesmo conceito de sociedade que a “nova direita” assume para seus propósitos elitistas: o darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo (Freitas, 2018, p. 129).

Isto nos possibilita lembrar, também, das recentes transformações na educação brasileira, com a implementação do Novo Ensino Médio (NEM) e a criação de disciplinas como: “Empreendedorismo”, “Marketing digital” e incontáveis derivados, boa parte deles sob as premissas do *coaching* e de noções alheias à realidade social em que as escolas estão alocadas. Além de inculcar a lógica do livre mercado a partir do incentivo à competição entre os próprios estudantes e com o restante da sociedade, ao estimular a individualidade de maneira exacerbada através dos discursos de *coaching* e empreendedorismo. É importante que reflitamos sobre como o sistema capitalista, produto do projeto colonial, se utiliza de mecanismos para infiltrar suas lógicas de desumanização e violência nos ambientes escolares, contribuindo para o *status quo* de desigualdade social/racial que aflige o país. Sendo assim, por intermédio de grandes empresas brasileiras, documentos educacionais formais são influenciados diretamente por tais doutrinas, o que reflete na perpetuação destas nas instituições escolares.

Além disso, faz-se importante desvendar que, assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os organizadores, financiadores e apoiadores do projeto do Novo Ensino Médio são representantes de articulações, fundações e institutos privados, como a Fundação Bradesco, Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Grupo Kroton Educacional, Instituto Natura, além de organizações internacionais como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (Santos, 2022). Este fato reafirma que há um interesse escancarado dessas empresas ao pressionarem o Estado pela implementação de políticas públicas que contemplem seus interesses. A partir das reflexões possibilitadas através de Laval, percebemos como essa infiltração pesada de empresas privadas na organização curricular brasileira nos últimos anos também faz parte do processo de “produção de capital humano a serviço da empresa” (Laval, 2019, p. 27).

Essa lógica, que busca ser implementada nas escolas por meio dessa nova linguagem (Laval, 209), contribui para a perpetuação de diversas expressões da colonialidade, como é o caso da colonialidade do ser, do poder e do saber. O movimento de roubar a subjetividade dos sujeitos, limitando-os a forças de trabalho a serem exploradas por grandes empresários ao concluírem a educação básica, faz parte do que se compreende pelas colonialidades citadas

anteriormente, visto que estas se entrelaçam e compõem sentidos muito próximos. A colonialidade do poder, entendida como um padrão de exploração do capitalismo mundial, denominado padrão colonial de poder (Quijano, 2005) é a manifestação histórica de um poder hegemônico/econômico de dominação e exploração de sociedades, inaugurado com a modernidade, e que se apresenta no corpo social por meio de alguns mecanismos, sendo a educação um deles.

Em 2023, o Estado de Sergipe acolheu a proposta do Instituto Reúna<sup>16</sup>, financiado pelo iFood<sup>17</sup>, e ofereceu aos estudantes de ensino médio o itinerário formativo “*Steam*”. A justificativa da rede de aplicativos para esta implementação, que revela objetivar a formação dos jovens para os desafios ambientais, energia e tecnologia, foi a relevância social da empresa, já que esta “tem o propósito de alimentar o futuro do Brasil e do mundo, transformando a sociedade por meio da educação e da tecnologia, da segurança alimentar, da inclusão e com um impacto socioambiental positivo.” (Ifood, 2023). Mas, há propósito de segurança alimentar possível com empregados entregando alimentos enquanto sentem fome? Ou, com trabalhadores arriscando suas vidas por remunerações medíocres? E, ainda, há como transformar a sociedade por meio da educação quando o maior desejo da plataforma é que aumente o número de estudantes sem estudo para servir de mão-de-obra barata?

Será que assumir esse tipo de compromisso não é só mais um discurso “florido” de instituições privadas? É perceptível que o multiculturalismo funcional<sup>18</sup> (Walsh, 2009) é recorrente em diversas empresas. Assim, com a disseminação de ideias como “empreendedorismo” para crianças e jovens, é inculcado em suas cabeças que os subempregos que ocupam e os direitos trabalhistas que não possuem fazem parte, naturalmente, de suas “profissões”. Desse modo, cidadãos sem criticidade e que se inserem no mercado de trabalho informal contribuem diretamente para o enriquecimento de empresas já multimilionárias, à medida em que livram estas de responsabilidades sobre os empregados ao mesmo tempo em que lucram muito dinheiro em cima de suas forças de trabalho. Nesse sentido, com a geração de mais capital para os donos de empresas, as populações pobres ficam cada vez mais pobres e reféns da miséria, da fome, de doenças e da não-assistência de direitos. Este fato não

---

<sup>16</sup> Iniciativa da Fundação Lemann e do Imaginable Futures, com o objetivo de propor ações “pedagógicas” para a BNCC.

<sup>17</sup> O iFood é um aplicativo digital de compra, venda e entrega de alimentos. A maior parte de seus entregadores trabalham de bicicleta ou moto, recebendo valores ínfimos por corrida.

<sup>18</sup> Pensar no multiculturalismo funcional como uma das artimanhas do sistema capitalista significa questionar, também, os mais diversos tipos de opressão atrelados ou causados pela desigualdade socioeconômica. Opressões de raça, etnia, gênero, orientação sexual, capacitistas ou de outra natureza estão intimamente ligadas com a discussão de classe. É sob esse ponto de vista que o trabalho é pensado e debatido, por entender que, na educação, o capitalismo se encarrega de muitas violências partindo de um mesmo lugar.

preocupa a classe econômica dominante do país, pois a riqueza de poucos só existe em detrimento da penúria de muitos.

A agenda empresarial, que tem assolado a educação desde o último século, vislumbra futuros desastrosos a partir de um investimento presente. A partir de Freitas (2018), percebemos que há um esforço em transformar direitos sociais em serviços a serem adquiridos, e isso faz com que os estudantes sejam lançados a um “vácuo social” (Freitas, 2018, p. 23), lutando apenas por sua sobrevivência sob condições inumanas. A partir da lógica da educação enquanto um serviço a ser oferecido e não mais um direito social, afasta-se de cena o Estado e abre-se margem para a privatização desenfreada. Além disso, arrancar direitos significa tornar a classe trabalhadora desprotegida, o que a torna suscetível mais facilmente às imposições do mercado (Freitas, 2018). Todo esse processo perpetua o problema secular da desigualdade, fundamentando-se na lógica de exploração desmedida e exacerbada.

É por isso que reafirmamos aqui o fato de que a colonização e dominação portuguesa no Brasil deixou de herança para o país uma desigualdade profundamente enraizada. Por meio da escravização, os colonos e suas famílias enriqueciam, mas isto só ocorria em detrimento da exploração, violência e condição de miséria imposta para os indígenas, africanos e afro-brasileiros. Historicamente, a classe burguesa brasileira impõe uma condição de desequilíbrio sociocultural que perdura até a contemporaneidade, silenciando pautas, descredibilizando existências, desvalorizando aspectos ontológicos, espirituais, culturais. Além disso, explora seus trabalhos em troca de baixos salários. Toda essa estrutura de caráter social determina, também, a estrutura educacional, é isto que estamos debatendo neste tópico.

No âmbito da educação, as manifestações de diferentes colonialidades se confluem. A colonialidade do saber é extremamente perceptível ao notarmos a desconsideração da bagagem, dos saberes e da história de vida dos alunos no cotidiano da escola e na execução das práticas educativas. Essa expressão de violência, que não admite a coexistência de diferentes saberes, culturas e modos de vida, reprime epistemes outras e contribui para a invisibilização, negação, folclorização, e estereotipação dos saberes de diferentes povos (Oliveira; Lucini, 2021). Nesse sentido, a colonialidade do saber e do ser são intimamente ligadas a noção de colonialidade do poder, ao passo que o menosprezo aos aspectos subjetivos e a negação do direito do outro ser quem ele é está diretamente ligado à ideia de dominação, que para além de econômica, é também social, cultural e epistêmica. Por isso, segundo as lógicas coloniais infiltradas nos currículos, é interessante para as escolas que os

jovens não tenham o pensamento crítico estimulado, pois em caso positivo, perceberão as injustiças sociais e adotarão uma postura subversiva ao sistema.

Num contexto de formações sem criticidade, há o esforço de manipulação e inculcação de esvaziamentos na cabeça dos jovens educandos. A tentativa de exclusão de disciplinas como a filosofia, a sociologia e a história fazem parte de um plano de imbecilização dos estudantes, numa investida de proibir o acesso aos debates oriundos das ciências humanas, que possuem uma maior abertura a emancipações e aos processos de conscientização crítica acerca do mundo, da sociedade. Isso representa um perigo para a classe dominante, e no esforço de contê-los, dispõe de sua influência na busca pelo silenciamento. A iniciativa de suspender as disciplinas citadas foi proposta nas discussões iniciais do NEM, no início do governo Temer, e contou com o apoio de várias organizações privadas, que financiam, inclusive, o mandato de inúmeros parlamentares brasileiros<sup>19</sup>.

Somando-se a isso, há um fato recente e preocupante que merece ser mencionado. Algumas ações vêm sendo operadas pela Brasil Paralelo<sup>20</sup> (BP) em diversas escolas pelo país no último ano, que consistem em arrecadar doações de empresas e organizações privadas de maior capital social para financiar suas produções e a implementação de sua divulgação nas escolas e Organizações Não Governamentais (ONGs), principalmente alocadas em bairros periféricos. Uma matéria divulgada pelo Jornal Intercept Brasil<sup>21</sup>, no final do ano passado, expôs que essas ações fazem parte do Projeto Mecenaz (Dias; Mototyn, 2024), cujo objetivo principal é captar doadores para o financiamento de seus *streamings* aos estudantes, buscando fornecer tais materiais para combater o progressismo e os “equivocos” da história e da política, endossando, por exemplo, as narrativas do descobrimento e do europeu bem-intencionado.

A exposição de documentários como base para aulas, bem como materiais impressos disponibilizados para casa, parte do pressuposto da negação da colonização, adotando a premissa do propósito benévolo dos portugueses ao buscarem, apenas, espalhar a fé cristã. Essa idealização, encarada sob um olhar positivo, fundamentou todos os aparatos da BP e

---

<sup>19</sup> O investimento financeiro de empresas privadas em nomes para eleições municipais, estaduais e nacionais é corriqueiro no Brasil. Com o objetivo de ter um bode expiatório nas câmaras e assembleias, poder de voto nas tomadas de decisões e com o benefício de não expor seus rostos, a classe rica do país investe financeiramente em nomes para a candidatura. Esses representantes, depois de eleitos, viram apenas bonecos de fantoche de seus fiadores.

<sup>20</sup> A Brasil Paralelo é uma empresa privada fundada no sul do Brasil, que se instaura com o objetivo de produzir materiais (documentários, livros digitais, materiais virtuais), referentes à história e à política com viés conservador, e divulgá-los nos mais diversos meios sociais. A principal premissa da BP é combater a esquerda que, para este grupo propaga “desinformações”, manifestadas, segundo seus representantes, pela doutrinação e ensinamentos equivocados sobre a história do Brasil e do mundo.

<sup>21</sup> <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/>

ganhou força nas produções cinematográficas de maior alcance da plataforma, como as que tratam da “deturpação do descobrimento”, propondo desvendar sua “real motivação”. Tais produções, que contam com as falas de historiadores, cientistas políticos e filósofos como Olavo de Carvalho, exibem a convivência entre portugueses e indígenas como amigável, e que as trocas comerciais eram mais benéficas aos povos originários do que aos próprios portugueses. Além disso, há a negativa do racismo na formação sócio-histórica do Brasil, ao passo que os agentes que compõem o documentário distanciam a escravização da etnia, trazendo a África como pioneira na escravização de pessoas.

A tentativa de trazer os portugueses como heróis é visível em cada produção, bem como nos comentários espalhados em diversos vídeos da Brasil Paralelo no Youtube. Nos comentários da plataforma, alguns usuários relatam tristeza pela independência do Brasil, associando-a ao seu fracasso econômico e social. Tais manifestações são comuns nas diversas críticas empreendidas aos materiais da BP, endossando as narrativas de recusa ao colonialismo e capitalismo enquanto produtores de miséria, e suprimindo a história de resistência a partir da vivência dos grupos historicamente estigmatizados na sociedade brasileira. Fazendo jus a sua definição nominal e contrariando sua designação central, esse *currículo paralelo* faz parte de um movimento intencional e “partidário”, que se esconde nos discursos anti-ideológicos e de doutrinação esquerdista (a exemplo do movimento Escola sem Partido), enquanto materializa um trabalho de imposição de ideais conservadores e aliados à extrema direita brasileira.

O Projeto Mecenaz, bem como toda a política implementada pela Brasil Paralelo, busca atingir as camadas mais pobres do Brasil, com o intuito de produzir uma geração numerosa e superficial, não apta a reconhecer os problemas sociais, de raça, gênero e afins. Essas metas, subsidiadas com verbas de empresas privadas, coligam-se com seus interesses e objetivam formar jovens que tenham como principal atributo sua força de trabalho, a ser explorada, vendida e superfaturada, nada além disso. Assim, produzem-se trabalhadores alienados, que negam sua história e se tornam incapazes de compreender o mundo, suas problemáticas e as relações delas com sua realidade material.

É importante perceber que este fato tem um alcance especial aos estudantes negros, indígenas e racializados, ao passo que estes estão à margem da sociedade e são atingidos mais brutalmente pelo sistema. Isto endossa ainda mais a percepção de que a classe dominante opera de forma contrária à emancipação social e coletiva. Esta pesquisa, que se encaminha no sentido de problematizar a lógica colonial capitalista e de mostrar como estas estão ligadas ao contexto educacional, frisa o fato de que um currículo colonizado é devastador para todas as

crianças e demais componentes da escola, mas que atravessa de maneira mais intrínseca os povos indígenas e os negros e negras, até mesmo em razão da compreensão do que simbolizou a colonização. Por meio das artimanhas da classe dominante na exploração de seus trabalhos, e em consonância com as violências e discriminações étnico-raciais, a matriz colonial de poder se instaura na educação e dita seu funcionamento, bem como subsidia este, a partir dos documentos formais.

István Mészáros, em *A educação para além do capital* (2008) aponta caminhos para pensarmos em um outro modelo de educação, de maneira que se afaste das premissas de doutrinação mercadológica do sistema capitalista. O filósofo húngaro aponta a “subordinação estrutural-hierárquica e a dominação do trabalho” (Mészáros, 2008, p. 67) como resultantes de um processo histórico de domínio e exploração. Como exposto, esse processo segue em curso até os dias atuais, influenciando principalmente a educação e o estabelecimento de sua ordenação, por meio das tomadas de decisões político-curriculares. Lógicas rasas, superficiais e que estimulam o fim do pensamento crítico são fortemente empreendidas no âmbito escolar/educacional, e têm se apresentado de maneira mais constante nas discussões contemporâneas acerca do que se deve ensinar.

Para o autor, é preciso que se defenda uma educação que transcenda os interesses capitalistas, de maneira que esta se desvencilhe de premissas que subjagam e limitam o outro a uma posição de subserviência e submissão. Uma escola não pode ser pensada e ter sua funcionalidade aportada a partir desse viés, bem como o currículo não pode ser um instrumento a serviço da ordem colonial. As expressões das colonialidades na educação, através da estigmatização de raça, etnia, classe, gênero e demais aspectos de diversidade, além das políticas diretas de organização formal de documentos educacionais a serviço da elite que domina são aspectos a serem questionados e combatidos. A lógica mercantilista que cerca a educação, que, para além de desconsiderar aspectos subjetivos na formação dos jovens, contribui para seguir em curso o capitalismo e suas violências, de raízes fincadas desde o colonialismo, endossa a hegemonia do poder econômico, social, cultural e epistêmico da classe que domina.

Outrossim, é importante destacar que uma educação que se silencia perante os casos de violência contra grupos minoritarizados é uma educação que serve ao projeto colonial. Essa é uma constituinte que também contribui para pensarmos no currículo com significações de base epistemológica colonizada, assim como suas ações práticas. Escolas que se utilizam do dia da consciência negra para fantasiar seus alunos, pintá-los ou estereotipar a história negra brasileira, africana e afro-brasileira representam a ordem colonial ao mesmo tempo em

que a mantém em curso, visto que as práticas educativas que a compõem não emancipam, não libertam, não conscientizam e nem são implementadas alicerçadas no que chamamos de intencionalidade pedagógica. Pelo contrário, práticas como essa servem a estereótipos racistas e noções deturpadas, heranças do projeto colonial. Escolas que silenciam perante os casos de machismo, misoginia, discriminação étnica, capacitismo ou quaisquer outras violências são escolas que refletem o modelo colonizado de currículo, pois têm sua essência refletida em práxis vazias, superficiais.

A tendência política de raiz neoliberal compreende a educação como uma ferramenta formativa de pouco aprofundamento dos problemas sociais, ao passo em que a entendem como apenas um local de preparação para o trabalho. Essa logicidade do neoliberalismo, operada pelo capitalismo e de raízes fincadas no colonialismo, tem a premissa principal de se produzir um espaço que reproduza a dialética do capital e respalde as manifestações de diferentes colonialidades, difundindo um modelo de formação que sirva às empresas privadas, ao mercado, e que endossam a matriz colonial de poder, que se apresenta de diversas maneiras no âmbito educativo. Sob esse viés, tanto a educação básica quanto a educação superior estão inseridas na problemática. Enquanto os itinerários formativos e os projetos encabeçados por instituições privadas chegam com força nas escolas públicas, as lógicas mercantilistas também alcançam o cenário universitário, além da omissão do dever de criar uma formação emancipatória e para a diversidade, que é ignorada veementemente pelas instituições.

Cada vez mais profissionais formados sentem a necessidade de se atualizarem, de criarem perfis profissionais nas redes sociais, alimentarem seus canais digitais diariamente com conteúdos, estarem sempre ressignificando suas práticas, seus estudos. Na sociedade capitalista, se você for um profissional graduado e não obtiver um portfólio digital ou não cumprir todos estes pré-requisitos citados, você perde espaço no mercado de trabalho e ainda é considerado ultrapassado, atrasado, um profissional de menor valor. Esse fundamento faz parte do que Laval definiu como as noções imediatistas de aprendizagens ao longo da vida, de adaptabilidade, de aprender a aprender, de nunca parar de adquirir conhecimentos (Laval, 2019). O capitalismo, para Laval, se utiliza desses mecanismos para criar seres que tenham no trabalho a sua única forma de ter algum valor ou prestígio social.

A supervalorização do trabalho, por meio dos currículos da educação básica ou superior, ocupa um lugar significativo na compreensão de educação na sociedade capitalista/colonial. Esses motes para o funcionamento e desenvolvimento do sistema reafirmam a hipótese de que, muitas vezes, a educação é pensada e construída sob a lógica

de mercado. Os princípios defendidos por tal corrente entendem a educação apenas como uma ponte para o trabalho, ignorando elementos importantes para a construção de cidadãos livres, conscientes e justos, mas esta pesquisa e pesquisadora compreendem que a educação deve formar para a vida. Ela não precisa ser um mecanismo para o sistema perpetuar seus ideais e manter seu *status quo* de superioridade econômica, social, gnosiológica. Ela pode e tem potencial para ser uma ponte para a construção de conhecimentos emancipatórios, para o respeito à diversidade, para a criação de um caminho menos injusto e desigual.

Quando as instituições de ensino superior responsáveis por formar profissionais da educação, especialmente professores, escolhem não tratar de temáticas indispensáveis para uma prática docente e humana responsável, elas estão contribuindo para a perpetuação desse raciocínio pobre. A formação oferecida aos estudantes universitários é, muitas vezes, apenas baseada na ideia limitante de exercer uma profissão, não questionando suas próprias práticas e nem a história e construção da própria sociedade em que vive. Esse modelo formativo desconsidera a formação para a essência da vida, da história, do corpo social.

Ademais, a lógica empresarial se utiliza de mecanismos que implicam na precarização do magistério como um todo, pois tem sido mais recorrente nos últimos anos um movimento de cobrança exacerbada por formação, sem se importar se ela é adequada ou não. Assistimos a uma alta repentina nos intitulados estabelecimentos educativos que propagam o oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação na área docente, com formação em tempo diminuto e certificados prontos previamente. Tem se pretendido uma alta formação de professores em instituições duvidosas, com o intuito de preencher vagas para a operação de uma docência calamitosa à medida em que se desvaloriza a teoria, o estudo, a pesquisa e a ciência.

Em contrapartida, percebe-se que tal mobilização é dualista na busca pelo sucateamento do magistério em sua operação: ao passo que se cobra uma formação superficial, se exige efeitos extraordinários, dando incumbência aos professores tarefas que fogem do seu controle e dever. As contribuições de Freitas (2018) nos permitem observar que há a adoção demasiada de políticas de bônus por mérito sendo implementadas na educação pública, que vincula os salários do magistério aos resultados apresentados pelos alunos em testes padronizados (Freitas, 2018). Ora, mas o sistema cria o problema, amplifica o alcance dele, e cobra aos professores que o resolvam a partir do adestramento das crianças para uma prova?

É preciso que estejamos atentos às inclementes propostas a serem destinadas à docência e que sempre as questionemos em sua totalidade, refletindo sobre elas,

indagando-as, problematizando-as. Pensar sobre as políticas de bônus por mérito implica questionar: é possível que um aluno com fome tenha um desempenho satisfatório na mesma prova em que um aluno que a realizou, assim o fez após desfrutar-se de um banquete? Há culpas sendo atribuídas à docência de maneira desmedida, pois não pode ser aceitável que os baixos índices observados a partir de uma prova aleatória sejam atribuídos a uma razão unilateral. Isto não significa dizer que a escola pública não possui falhas, mas sim que “melhorar a escola pública é diferente de querer destruí-la, como faz, na prática, a reforma empresarial” (Freitas, 2018, p. 129).

Dizer isto nada mais é do que reiterar que os grandes problemas da educação advêm de uma estrutura maior, de um sistema estabelecido sob muitas penúrias e que busca perpetuá-las, a partir do momento em que sucateiam a formação docente e a sua prática quando se está em curso. Além disso, quando falamos sobre uma educação que serve aos interesses do mercado, importa destacar, também, que o projeto político-pedagógico que guia essa instauração de cunho neoliberal afeta toda a gestão da escola, impedindo a efetivação de uma gestão democrática. Conforme Freitas, desde que a escola seja vista como uma “organização empresarial” de prestação de “serviços”, se coloca em risco a gestão democrática, pois a escola não mais poderá ser pública com gestão pública, mas sim pública com gestão privada, tendo nela a perpetuação dos valores do mercado em detrimento da vida humana (Freitas, 2018).

Nesse sentido, defender a educação para a vida e não para o mercado é considerar que “a aprendizagem é a nossa própria vida” (Mészáros, 2008, p. 53). Sendo assim, as aprendizagens da vida, do ser, do outro, de suas próprias realidades, culturas, histórias e memórias são entendidas como partes significativas na luta pela emancipação social. O currículo não pode servir aos princípios da superficialidade ao tratar de problemas sociais, e nem deve contribuir para a destituição de culturas, costumes e saberes já existentes. A educação deve ser pautada no ideal humano, tendo como principal mote a formação para a vida, para a comunidade, a sociedade, para o cuidado com o outro, para a atenção aos vulneráveis e marginalizados socialmente. O currículo que se contrapõe a tudo isto é um currículo colonizado, e tem forte influência nas elaborações de documentos formais, bem como na própria materialidade prática da educação a partir da práxis na escola.

Sendo assim, reiterando como o legado colonial pode exercer forte influência sobre o Estado, sobre o funcionamento de alguns órgãos, sobre as tomadas de decisões políticas e, conseqüentemente, sobre o funcionamento da educação em si, é importante destacar quais são os efeitos de um currículo pobre, vazio. Um currículo que não contempla a diversidade, que

emudece vozes já silenciadas pela história e que não é comprometido com as mais diversas culturas, é um currículo que continua aniquilando existências, perpetuando a desigualdade, negando a diversidade, negando o outro e, conseqüentemente, colocando a educação como um instrumento de perduração de violências, explícitas ou implícitas.

Esses fatores contribuem para a viabilização de um pensamento em comunhão com a diversidade, com maneiras outras de existir, com as culturas, as memórias. Isso quer dizer que, por compreender as potencialidades da educação em contraposição às lógicas hegemônicas, pensa-se na decolonização do currículo como um elemento crucial ao debate desta pesquisa. Entendendo que os currículos carregam, essencialmente, um processo histórico de colonização e trazem neles resquícios do projeto colonial, defende-se agora uma oposição a este modelo. Pensando num confronto epistemológico, são apresentados agora subsídios para um debate decolonial do currículo. Nesse sentido, o próximo tópico tratará mais especificamente desta problemática, elencando aspectos que provoquem a discussão curricular contra-hegemônica e apresentando elementos que promovam a reflexão acerca de nossas próprias práticas.

### **2.3 A DECOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

Diante do exposto no último tópico, fica cognoscível que pensar numa abordagem diferente para o currículo se faz extremamente necessário. Para tanto, busca-se defender aqui uma abordagem pedagógica que debata os desafios da pluralidade cultural, considerando gênero, etnia, sexualidade, religião e demais pontos que interseccionam os já citados e que somem ao debate. Por isso, ao se elaborar o currículo, defender que é preciso uma nova postura da comunidade escolar, de modo que sejam abertas às diferentes formas de manifestações culturais, se estabelece como igualmente importante. Problematiza-se agora as disposições curriculares que ditam, direta e indiretamente, a práxis docente na educação, propondo suas ressignificações.

Nesse sentido, argumenta-se nesta subdivisão que é preciso que o currículo seja um espaço em que se reescreva o conhecimento escolar, tendo em vista as diferentes raízes étnico-raciais e considerando a história e passado de colonização e exploração que acometeu o Brasil e que reflete até os dias atuais através das mais diversas colonialidades. Muitas vezes, a maioria das escolas se propõe a narrar a história a partir da perspectiva colonizadora, que advém de uma estrutura curricular de base epistemológica colonizada. Com isso, quando se compreende o currículo como colonizado, entende-se que ele é criado, planejado e

executado de maneira que favoreça a classe dominante, fortalecida no processo de colonização. Nesse contexto, a partir das reflexões possibilitadas com alguns autores como Vera Maria Candau, Antônio Moreira e Luiz Fernandes de Oliveira, bem como outros já citados nesta dissertação, reforça-se a defesa de uma educação decolonial e intercultural.

Adotar uma postura decolonial significa, para Catherine Walsh, visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Walsh, 2005). Bem como, defender o diálogo intercultural implica sustentar um diálogo “que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências.” (Gomes, 2012, p. 105). Para tanto, entende-se que frisar a presença de diferentes culturas no currículo escolar é imprescindível. No Brasil não há uma cultura única, o que acarreta a compreensão de que existem múltiplas culturas que devem ser consideradas ao se pensar o currículo, as práticas pedagógicas.

Pensar nas pessoas historicamente estigmatizadas fomenta o pensamento de uma nova abordagem do currículo. Isso significa pensar num currículo diverso, plural, contrário a todos os tipos de discriminação e violência, e que se compromete ativamente na luta contra todo tipo de opressão. Significa dizer que é preciso defender um currículo que permita “que o(a) aluno(a) desconstrua o olhar do poder hegemônico e infira que outros olhares descortinam outros ângulos, outras razões, outros interesses” (Candau; Moreira, 2007, p. 34). Para tanto, a possibilidade de amostrar desses outros ângulos faz parte do processo de tratar da diversidade cultural, que já existe na sociedade, dentro dos debates da educação, ao passo que esta é um forte instrumento de manutenção ou formação de uma cultura e de relações sociais.

Nessa perspectiva, Candau e Moreira definem o currículo como um espaço de reconhecimento de identidades culturais, legitimando as escolas como protagonistas de ocasiões que provoquem a consciência da construção da identidade cultural dos docentes, alunos e demais gestores. Esses processos podem se dar a partir da reflexão permitida aos profissionais da educação, de modo a os estimularem a falar sobre como se enxergam na construção de suas identidades, sejam elas identidades de gênero, de raça, de sexualidade, de classe social, idade ou profissão. É sob esse viés que os autores definem o currículo como um espaço de questionamento das nossas próprias representações e das nossas representações

sobre o outro, observando e refletindo sobre o modo com que lidamos com esse outro enquanto indivíduo diferente.

Sendo assim, é definido esse espaço como o de crítica cultural, pois é estabelecido que a escola seja aberta à diferentes manifestações da cultura popular, como músicas, danças, filmes, festas populares, brincadeiras, jogos, peças de teatro, “para que se ampliem os horizontes culturais dos estudantes e que não mais seja imposta somente a cultura tida como erudita, pela classe dominante” (Candau, Moreira, 2007, p.41). Além disso, na defesa de um currículo decolonial, é preciso que se problematize outras questões, como a forma estereotipada da mulher em anúncios publicitários, piadas com LGBTs em programas de televisão, xenofobia nos desenhos animados, a erotização precoce das meninas. Outrossim, é preciso pensar na Erer enquanto uma peça-chave no debate da decolonização do currículo.

Essa demanda, que é o objeto central deste trabalho, dialoga intimamente com a defesa de uma postura decolonial e intercultural da práxis. Destacar a resistência e a luta dos povos indígenas, bem como a das pessoas africanas e afro-brasileiras pela liberdade faz parte de um exercício de oposição ao sistema. Esse fato também corresponde ao processo de pensar e criar um currículo que abra espaço para estes debates, de modo que possibilite a construção de uma postura docente antirracista. Essa postura, compreendida como um trabalho político baseado na tríade aprender/educar/transformar (Oliveira, 2020), é entendida como parte de uma relação mútua, onde todos os agentes que fazem parte do ambiente educativo são envolvidos no processo e são profundamente tocados e posteriormente, transformados.

Para a efetivação de uma educação emancipatória, pensa-se como motes cruciais o questionamento, a inquietude, a crítica sobre sua condição e sobre a realidade social ao qual se está inserido. Conforme Freire (2005), trata-se de defender uma pedagogia que faça da opressão, suas causas e consequências, um objeto de reflexão dos oprimidos, cujos efeitos dessa reflexão sejam a conscientização coletiva e o engajamento na luta pela liberdade. Assim, a pedagogia do oprimido passa a ser a pedagogia dos homens e mulheres em libertação, sendo ela uma educação pautada no diálogo, na participação e no estímulo à voz ativa (Freire, 2005). A educação libertadora é, em suma, parte constituinte da educação problematizadora, que se fundamenta enquanto uma negação à concepção mecanicista da consciência. Para tanto, a criação de um ambiente democrático, no qual todos sintam a responsabilidade de contribuir, é um dos motes principais da pedagogia transformadora (Hooks, 2017).

Nesse sentido, para Hooks, Freire, e em consonância com as agentes desta pesquisa, é grandemente significativo quando nós, educadores, nos propomos a efetivar uma pedagogia que considere a pluralidade existente nas relações sociais e no mundo, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem mútua, onde a consciência seja estimulada e transformada. Assim, criamos um “clima de livre expressão” (Hooks, 2017, p. 63), e viveremos, junto aos estudantes, uma educação verdadeiramente libertadora.

Nesse sentido, ao buscar tal concretude, torna-se oportuno problematizar o próprio acesso à escola, que é dado de maneira desigual – principalmente para as camadas populares, e defender maneiras outras de compreender a função social da escola, que não pode se desvencilhar das demandas das minorias étnicas, raciais e sociais. O que importa, na busca pela emancipação, é propor a formação de ambientes educativos que cumpram o papel de atender para as especificidades do corpo social, dos movimentos sociais e de suas demandas políticas, que reflete, intimamente, na formação das subjetividades das crianças. Para isso, implica tornar a escola em um ambiente digno e justo de se viver, lutando para que, além do acesso à educação, as crianças de grupos sociais minoritários possam ter os seus direitos garantidos e defendidos (Arroyo, 2014).

As violências contra as crianças, especificamente as crianças negras e indígenas, são uma realidade pulsante na sociedade brasileira. Nesse sentido, é perceptível notar a necessidade de o profissional da educação voltar o olhar, de forma sensibilizada, às crianças racializadas e marginalizadas. Estas, que estão sofrendo diretamente o racismo e a discriminação étnica dentro da escola, têm pressa. E, adotar a postura antirracista é investir nossa energia pedagógica, como educadores e cidadãos, na defesa intransigente dos direitos dessas crianças, principalmente as negras e indígenas, evidenciando sua participação ativa na formação social brasileira. Trata-se de combater toda a forma de violência, racismos e exclusões contra as crianças, que são estruturais e enraizadas (Oliveira, 2020).

Nessa perspectiva, ao compreender o racismo como um fator estrutural, entende-se que o rompimento dessa estrutura também precisa acontecer. Dialogando com Gomes (2012), percebe-se a profundidade dessa discussão defendida por ela quando apresenta o papel e a responsabilidade que se deve ter dentro dos espaços formativos pelos profissionais da educação. Para ela, não se trata somente de “falar” sobre as relações étnico-raciais, ainda que isso seja importante. Trata-se, pois, de uma ruptura epistêmica monocultural e monorracial e

de uma profunda conscientização necessária no processo de estruturação do currículo e, posteriormente, das relações sociais dentro da escola.

Se tratando de Educação das Relações Étnico-Raciais, pode-se estabelecer um debate mais propício a tal temática, e é nesse sentido que o próximo capítulo da dissertação está organizado. A seção trará uma discussão da Erer a partir de seus principais marcos teóricos, que nos possibilitará debater a viabilidade da pedagogia decolonial e intercultural por meio dos dispositivos legais protocolados oficialmente pelo Estado. Ademais, o capítulo se encarrega de problematizar os obstáculos possíveis e existentes entre o estabelecimento formal das políticas públicas por igualdade e equidade étnica e racial, buscando interrogar os desafios de sua implementação em documentos curriculares formais.

Portanto, a seção seguinte trará um debate mais específico e aprofundado das relações étnico-raciais, no âmbito político e curricular. Lá, pretender-se-á discutir as Leis, normativas, diretrizes e demais documentos que constituem e orientam a Erer no Brasil, buscando relacioná-las com as dificuldades de implementação em currículos oficiais do Estado.

### **3. A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO: APARATOS TEÓRICOS E LEGAIS PARA A DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL**

*Incluir a história e cultura dos povos indígenas e afro-brasileiros nos currículos escolares, produto da força dos movimentos sociais que os representam, serve para, de modo reflexivo, pensar quem somos nós e a pluralidade que nos constitui. (Rita Potyguara, 2019)*

A Educação das Relações Étnico-Raciais é uma temática urgente e necessária para a superação do racismo e discriminação étnica dentro da escola e demais espaços/instituições educativas. Nesse sentido, importa compreender e reafirmar a importância do papel dos movimentos negro e indígena no Brasil e suas lutas por emancipação, respeito, políticas públicas e direitos humanos, pois as contribuições trazidas por tais mobilizações implicaram em implementações significativas no âmbito político-curricular no país, somadas às contribuições teóricas de pesquisadores negros, indígenas e demais ativistas pela diversidade/equidade. Nesta seção, será apresentado um resgate histórico, jurídico e teórico da Erer, que contribui para pensarmos na viabilidade de defesa de uma educação libertadora, ancorada nos pressupostos da interculturalidade, decolonialidade, antirracismo e diversidade.

Nesse cenário, pensa-se na ressignificação e superação da universalização da história, trazendo a resistência de grupos minoritarizados como protagonistas na superação dos processos de dominação/colonização/escolarização. Neste seccionamento, reelaborar a história, os conceitos e noções anteriormente aprendidos constituem a ideia central do trabalho, bem como frisar a necessidade de adoção de uma postura crítica na práxis, no trato com as crianças e demais sujeitos do corpo social e educativo. É defendido aqui que as escolas, juntamente com as adicionais instituições ou espaços de educação, compreendam a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um elemento chave na busca pela construção e manutenção de uma infância respeitosa, garantindo os direitos básicos estabelecidos constitucionalmente para as crianças, em especial as crianças negras e indígenas.

A partir da exposição dos marcos legais e aportes teórico-políticos, pretende-se compreender como as políticas públicas, pareceres, diretrizes, resoluções e demais documentos legais entendem as temáticas da Erer e como indicam sua abordagem na educação. A datar daí, discute-se como esta temática pode dialogar com uma ideia de educação diversa e plural, em consonância com os principais autores trazidos para o debate.

Para a discussão deste capítulo, são destacadas as contribuições de Rita Potyguara, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e Edson Kayapó como fundamentais para a construção do mesmo, pois estes educadores trazem elementos importantes e essenciais para a discussão das temáticas étnicas e raciais na escola, a partir da instauração de políticas e marcos educacionais voltados à inclusão das temáticas indígenas, afro-brasileiras e africanas na educação. À discussão dos autores acima indicados, acrescentamos outros autores que pensam a educação para a diversidade, como Vera Candau, Antônio Moreira, Luís Fernandes Oliveira, Catherine Walsh. É nesta linha teórica que segue o trabalho e, neste caso particular, a seção pretende expressar um movimento de reflexões multifacetadas, ainda que partam de princípios semelhantes.

No primeiro tópico da seção, será exposta uma sucinta rememoração da trajetória de luta dos movimentos negro e indígena no Brasil, com o intuito de compreender como suas lutas e mobilizações contra as colonialidades nos permitem refletir sobre as proximidades entre o passado e o presente, principalmente no que diz respeito à educação. Nesse sentido, como uma forma de respeito e saudação aos que vieram antes e, conseqüentemente, para dar mais sentido à esta pesquisa, é apresentado um resgate cultural e político desses movimentos de luta que nadam contra a corrente e resistem desde os primórdios do processo de colonização brasileira. O intuito, nesse momento, é buscar exponenciar as potencialidades dessas mobilizações, relacionando-as com seus impactos nas políticas sociais ou educacionais adotadas pelo Estado brasileiro ao decorrer dos ciclos temporais.

No segundo tópico, evidenciar-se-á um panorama histórico das diretrizes, leis, pareceres e demais escritos instituídos como políticas curriculares pertinentes à Erer, elencando diversas interfaces que constituem temáticas étnicas ou raciais na educação. Desse modo, pretende-se pensar e discutir possibilidades de traçar caminhos para a efetivação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais compromissada e consciente de suas diversas nuances e intersecções, para que assim defendamos um debate étnico-racial mais completo. No terceiro momento deste capítulo, far-se-á uma discussão acerca das constituintes trazidas ao decorrer da escrita (elementos históricos/legais/institucionais), juntamente com as contribuições teóricas das referências citadas no início deste texto, para que se possa entender como é possível pensar na viabilidade de uma educação decolonial, intercultural e antirracista.

Em síntese, o mote que guia a construção deste capítulo é o entendimento da Erer, das políticas educacionais que a constituem, das contribuições dos teóricos e dos movimentos sociais enquanto fatores chave na busca de um currículo e de uma educação emancipatória.

### 3.1 A RESISTÊNCIA INDÍGENA E NEGRA PERANTE OS ESFORÇOS COLONIAIS: REFLEXÕES SOBRE UM PASSADO PRESENTE

O Brasil foi submetido a um processo colonizador e escravocrata durante muitos séculos. Em razão disso, importa destacar agora o papel fundamental dos povos indígenas, dos africanos, africanas e afro-brasileiros/as na luta contra a colonização e, no decorrer das mudanças de configuração da sociedade, contra as colonialidades que cercam as relações sociais/políticas/econômicas/culturais no país. Com a invasão portuguesa, os povos originários brasileiros se viram num contexto de extrema violação de direitos e violência, por meio da exploração forçada de seus trabalhos, do roubo de suas terras, riquezas e destruição de seus bens naturais. Para operar tal feito, os colonizadores não se intimidaram em açoitar, maltratar, estuprar crianças e mulheres, desumanizar e assassinar as pessoas que aqui viviam, tudo isto em prol de uma sede exacerbada de conquista e dominação territorial.

Sob essa lógica, o Brasil<sup>22</sup> foi lido pelos invasores como uma terra a ser ocupada, e não como uma terra que já era habitada. Nesse sentido, a logicidade empreendida pelos colonizadores era destituir dos povos originários a sua humanidade e escravizá-los forçadamente sob o viés do “progresso” e da “civilização”. Os indígenas tiveram suas culturas, cosmogonias, espiritualidades e formas de viver desrespeitadas e ridicularizadas, bem como suas vidas ceifadas e destruídas sob essas premissas, mas é errôneo afirmar que o comportamento reativo à tal operação era passivo ou omissivo. A resistência foi e é uma característica inerente aos povos originários desse país, visto que até hoje existem diversas violências de cunho estrutural refletidas e perpetuadas na sociedade.

Os povos indígenas que viviam nestas terras não aceitaram a investida europeia, assim como não aceitam as investidas capitalistas e neoliberais na atualidade. Esses processos violentos foram exercidos sob muitos conflitos, pois os povos originários se recusavam a deixar suas habitações, seus costumes e seus modos de vida para viver em prol da ideologia branca dominante com as premissas do progresso e da civilização. O mito da modernidade, subsidiado por tais premissas, conforme indica Dussel (2005), é instaurado quando as elites imperantes europeias acreditam ter o monopólio universal do saber epistêmico, cultural e

---

<sup>22</sup> É importante frisar que “Brasil” é um nome secundário atribuído pelos colonizadores a um lugar que já existia. O território compreendido hoje por tal nome, era denominado *Pindorama* pelos povos que aqui viviam antes dos anos de 1500. Do tupi-guarani, *Pindorama* significa “Terra das Palmeiras”, característica da vegetação nordestina litorânea. Um fato a ser destacado é que após a modificação do nome do país pelos portugueses, os povos indígenas resistiram e continuaram utilizando o nome verdadeiro de sua terra por muitos e muitos anos, como uma forma de se contrapor às imposições ideológicas e violentas dos europeus (RAMOS, 2020).

social diante do resto do mundo. Isso, que significou a hegemonia da Europa como a única capaz de alcançar a razão universal, acaba por levar essas outras populações ao lugar de periferia e subalternidade a este continente que, historicamente, domina (Dussel, 2005, p.30).

A modernidade, apresentada aos indígenas como um acontecimento positivo, progressista e benéfico, não foi recebida como algo considerável e, em contraposição às noções coloniais, os povos originários reivindicaram o seu lugar no mundo e o direito de exercê-lo. Dito isto, percebe-se que os processos de dominação que ocorreram a partir do século XVI resultaram em embates significativos, ainda que os colonizadores dispusessem de recursos financeiros, materiais e logísticos capazes de encabeçar etnocídios e implantar um modelo escravocrata de funcionamento social que perdurou por muitos e muitos séculos. Em razão disso, diferentes formas de violências estruturais continuam a refletir embates no Brasil contemporâneo, ainda que estejam dispostos sob outra dialética.

As pautas centrais do movimento indígena na atualidade giram em torno da contraposição à atuação ilegal dos garimpeiros em territórios pertencentes às comunidades tradicionais, à negação aos direitos básicos de saúde, aos projetos de lei que retiram direitos já conquistados e promovem novas destruições, aos assassinatos orquestrados e operados por autoridades do agronegócio, bem como da defesa de uma educação intercultural, que contemple a diversidade indígena e que se comprometa com a superação do racismo e discriminação étnica. Na tentativa de reafirmar a (r)existência dos povos indígenas, abre-se um parêntese aqui para destacar o fato de que o Brasil é composto por mais de 300 etnias, representadas por mais de 1,5 milhão de pessoas. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, houve um aumento percentual neste número, até mesmo porque a forma que as perguntas eram feitas pelos recenseadores nas pesquisas iniciais não contemplavam os povos originários não aldeados.

Era compreendido pelos agentes censitários que as pessoas que viviam em áreas urbanas sequer poderiam ser consideradas indígenas, pois somente teriam esta autodeclaração ou ascendência étnica aqueles que residem em comunidades ou aldeias. Além disso, também foram acrescentadas às pesquisas, pela primeira vez na história, as comunidades quilombolas como grupos étnicos (IBGE, 2023). Os números referenciados no parágrafo anterior refletem em 0,83% dos habitantes do Brasil. Isto significa dizer que, ainda que os números pareçam expressivos, eles simbolizam a materialidade de um processo cruel de aniquilação de vidas indígenas, visto que a população que vivia em *Pindorama*, antes da invasão, correspondia à totalidade dos habitantes.

É neste sentido que se frisa e reafirma que, ainda que haja uma tentativa de apagamento historicamente empreendida, na mesma medida ela é respondida com muita resistência e luta por liberdade.

Na contemporaneidade, os desafios são outros, mas ainda representam o descaso do Estado brasileiro com as populações originárias. Em contraposição a determinadas medidas e políticas, o movimento indígena tem realizado um trabalho árduo de nadar contra a corrente. Na política, no Direito, na educação, nas lutas por terra ou quaisquer outros enfrentamentos e demandas coletivas, os povos indígenas protagonizam mobilizações antagônicas, lutando por justiça social, equidade, respeito, preservação ambiental.

Uma das principais simbolizações dessas mobilizações é representada pelo Acampamento Terra Livre<sup>23</sup> (ATL). Este ano, em Brasília, ocorreu a 20ª edição do evento, no qual diversas etnias se encontram próximo a sede do Congresso Nacional e realizam inúmeras atividades, como rodas de conversa, manifestações, debates e rituais de diferentes espiritualidades. O acampamento é organizado com o intuito de pressionar as autoridades políticas perante as tentativas de retiradas de direitos que vêm sendo colocadas em pauta na Câmara e no Senado há anos. O lema desta edição foi: “Nosso marco é ancestral - sempre estivemos aqui”<sup>24</sup>. A frase faz referência à tese jurídica do Marco Temporal (PL 490), medida que busca limitar demarcações territoriais àqueles povos que estivessem habitando as terras apenas no momento de promulgação da Constituição Federal (CF), em outubro de 1988.

Essa medida, assim como diversos outros projetos de lei que liberam a exploração de terras, o uso de agrotóxicos, a grilagem, o licenciamento ambiental, fazem parte da chamada “agenda anti-indígena”, que é fortemente combatida pelo movimento. Para um entendimento mais concreto destas políticas<sup>25</sup> e de como elas afetam diretamente os direitos dos povos originários, bem como outras comunidades tradicionais, a exemplo dos quilombolas e ribeirinhos, foi disposto o panorama representado pela figura 3. O painel ilustra a forte influência dos ruralistas e representantes do agronegócio brasileiro na política institucional e nas tomadas de decisões referentes à exploração dos recursos e bens naturais do Brasil, ainda

---

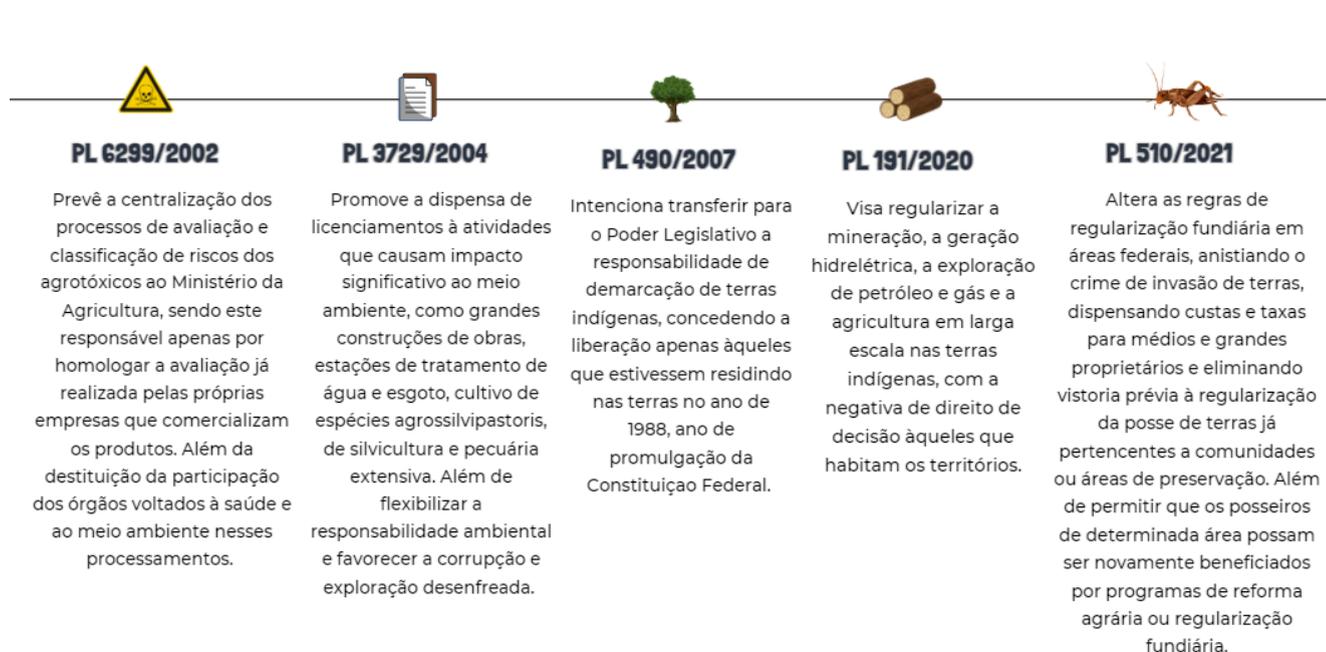
<sup>23</sup> Considerada a maior mobilização do movimento indígena já feita no Brasil, o ATL é um evento que ocorre desde 2004 e que busca lutar contra as aprovações de PLs e demais políticas públicas que afetem diretamente os povos originários negativamente. Além de ser uma manifestação que busca visibilidade por parte da sociedade, que, infelizmente, ainda acredita que os povos indígenas só existiram no passado.

<sup>24</sup><https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/04/25/acampamento-terra-livre-faz-20-anos-com-manifestacoes-contras-o-marco-temporal>

<sup>25</sup> O detalhamento destas informações foi obtido através dos sites do Governo Federal, do Senado, da Câmara, do *Greenpeace* - entidade não governamental que atua na defesa do meio ambiente e da biodiversidade e do *Climate Policy Initiative* - grupo de pesquisa estadunidense e organização internacional de política climática. .

que isso custe danos consideráveis e irreparáveis à nação, e, principalmente, ao meio ambiente e aos povos que vivem nas terras/comunidades atacadas.

**Figura 3 - Políticas de ataque às comunidades tradicionais**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2024.

Esse painel destaca os principais intuitos das propostas de lei em questão, mas é notório reiterar que elas representam um plano muito maior, com diversas outras tentativas de investidas, alterações de leis ou flexibilizações de burocracias formais voltadas às ações no meio ambiente. Esses PLs requerem muitas outras deliberações, cujas especificidades chocam qualquer leitor. Muitas destas proposições ferem a Constituição Federal, que garante direitos aos povos originários e a luta pelo cumprimento deles enquanto legítima (Brasil, 1988). Ademais, tais medidas estão organizadas de cima para baixo e, na maioria das vezes, são aprovadas sem qualquer diálogo ou consulta prévia aos povos indígenas.

No tocante à educação, reconhece-se também a herança de violências estruturais com raízes implantadas desde o Brasil colônia. A partir da segunda metade do século XVI, a catequese foi um dos instrumentos utilizados pelo Estado, sob aval e execução da Igreja Católica, para “purificar” e “converter” as almas indígenas. Essa educação escolarizada tinha a missão de convertê-los à fé católica, ensiná-los a ler e escrever o português, e difundir,

direta ou indiretamente, costumes e modos de vida europeus. A Companhia de Jesus representou, por muito tempo, a composição de um ambiente escolar que não contemplava os povos indígenas e suas diversidades, bem como não reconheciam suas culturas e as consideravam irrelevantes (Rosário; Melo, 2015).

Analisando a realidade educacional brasileira, é perceptível notar que os desafios de construção de uma escola plural e que contemple a história e memória dos povos originários de maneira ética continuam sendo latentes. Isto pode ocorrer, principalmente, porque grande parte desses ambientes escolares não são preparados para atender às demandas dos grupos minoritarizados, seja no silenciamento perante as situações de violências étnico-raciais, no apagamento curricular, na falta de formação e negativa dos professores ao debate intercultural e antirracista ou na frequente ideia de que pessoas indígenas estão acometidas ao passado e a estereótipos vazios. É preciso se desvencilhar do mito do “índio genérico”, que fala o tupi, adora o Tupã e vive nu na floresta (Kayapó, 2019) e compreender que as pessoas indígenas estão ocupando todos os lugares, inclusive a escola, sendo ela indígena ou não.

Como dito, as escolas muitas vezes são locais reprodutores de violência étnica. Rememoro aqui o caso de racismo anti-indígena citado na primeira parte deste trabalho, em que uma criança de 12 anos foi ridicularizada e feita de chacota por ter ido à escola pintada com traços e desenhos de sua comunidade. Acrescenta-se aqui também a exposição de outras vivências árduas sofridas por crianças de diferentes etnias em escolas não indígenas, a partir do trabalho de Viana e Cordeiro (2021). As autoras se encarregam de mostrar um pouco do cotidiano dessas crianças na escola, e observaram que alguns aspectos atravessavam os alunos de forma crucial, fazendo com que muitos não se sentissem pertencentes àquele local ou acreditassem que suas existências eram indignas. A escassez de tradutores/intérpretes nas escolas prejudicava consideravelmente as relações entre as crianças da escola, bem como os comentários ou ações maldosas direcionadas a elas, como olhares, xingamentos.

Esse conjunto de insultos discriminatórios, detalhados pelos alunos da pesquisa, culminou no medo e na vergonha de se assumir indígena, além da tristeza de ver sua identidade, cultura e história sendo menosprezados (Viana; Cordeiro, 2021). Outro fato destacado pelas autoras a partir da conversa com os estudantes foi a dificuldade deles ao aprender a Língua Portuguesa. Muitas crianças e ex-alunos relataram ter dificuldade na forma com que o processo de aprendizagem era instituído, de modo que eles desconheciam os contextos em que eram explicados e a própria linguagem, pois a escola e os professores desconsideravam seu idioma nativo.

No que se refere aos meios legais, a Constituição Federal garante aos povos indígenas o direito a uma educação que leve em conta as particularidades de suas etnias. No artigo 210, um dos parágrafos assegura aos povos originários que suas línguas maternas serão incluídas no ambiente escolar, bem como nos processos de aprendizagem deles (Brasil, 2016). A Lei 11.645 de 2008 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. As Diretrizes Operacionais para a realização do cumprimento desta Lei, publicadas alguns anos depois, também direcionam e elencam elementos centrais para uma educação intercultural e antirracista. Contudo, percebe-se com o exposto neste tópico que a realidade material das instituições de educação para crianças indígenas é cercada por uma lógica monocultural, racista e discriminatória, fato que é veementemente combatida pelo movimento e pelos autores/pesquisadores que compõem este trabalho.

Percebe-se que o currículo e as práticas educativas ainda são guiados sob a lógica colonizadora, neste sentido, necessita-se agora de uma contraposição a este modelo educacional, de modo que seja possível “favorecer a construção da consciência de uma identidade nacional plural, multiétnica e multicultural, por meio de um currículo intercultural que representa os diferentes grupos e povos constituidores da nação” (Potyguara, 2019, p. 145). Defende-se aqui a possibilidade de abertura desses caminhos, de forma a se contrapor às políticas de estigmatização social/educacional dos povos indígenas e comunidades tradicionais, que carregam na ancestralidade histórias de violência encabeçadas, inicialmente, pela invasão portuguesa e dominação/colonização europeia nas terras das Palmeiras.

Entendendo a escravização indígena como a inauguração da colonização, importa destacar agora a escravização negra a partir do tráfico transatlântico, que culminou em outro processo histórico de violência e herança de discriminações raciais em toda a sociedade e, neste caso, na escola. O projeto de dominação do Brasil, assim como das Américas e da África, resultou num enriquecimento da Europa através da escravização forçada de pessoas. Aqui no país, após certo tempo de exploração indígena, a Coroa portuguesa operou o processo de retirada contrafeita de africanos, removendo-os de suas famílias, de suas comunidades, de seus países, sem direito de escolha, como uma mercadoria. Esse processo pretendia trazê-los, de forma compulsória, para as terras brasileiras, com o intuito de explorar seus trabalhos nas fazendas dos senhores de engenho.

Acompanhado dos castigos, surras e estupros, a exploração da força de trabalho negra foi uma das mais lucrativas práticas coloniais brasileiras. Essa prática, carregada de crueldade e violência, resultou também na aniquilação e morte desse segundo grupo de pessoas exploradas, o das africanas e, posteriormente, afro-brasileiras. As mortes, cujas razões se relacionavam tanto com doenças provenientes do trabalho exacerbado, em razão da condição subumana em que viviam, como problemas cardíacos, respiratórios, dentários e psicológicos (banzo), resultando em tristeza profunda ou suicídio, ou até mesmo com os espancamentos e surras pesadas, os levavam a óbito mais rapidamente.

Considerando isso, o atributo de passividade também não pode ser uma característica atribuída aos africanos e afro-brasileiros, ao passo que a resistência é inerente a estes grupos e se mostrou viva durante todo o processo, iniciado com o tráfico de pessoas nos chamados navios negreiros e que perdurou pela escravização negra no solo brasileiro durante muitos séculos. Este sistema escravocrata e racista é refletido até os dias atuais, visto que, segundo o IBGE, a população negra tem menos acesso à saúde, educação, saneamento básico e empregos<sup>26</sup>. A instituição da escravidão como um sistema econômico foi instaurada sob muita revelia. Diversas rebeliões, fugas, revoltas e a própria organização dos quilombos marcaram uma parte importante da história, e nos mostra que a necessidade de compreendê-las em suas potencialidades é mais do que primordial.

No diálogo com Beatriz Nascimento, consegue-se notar a defesa da autora por uma história que traga justamente a resistência como o elemento central, buscando se contrapor a ideia de que a escravidão foi recebida de forma passiva e que o quilombo era apenas um local de fuga. Ao tratar e teorizar sobre os quilombos, Nascimento frisa a indispensabilidade de trazer o negro para o protagonismo e, com isso, enfraquecer o opressor. Para ela, os quilombos devem ser definidos como “uma tentativa vitoriosa de reação ideológica e político-militar, sem nenhum romantismo irresponsável” (Nascimento, 2021, p. 125), portanto, precisam ser explanados com a profundidade que representam. A autora discute a grandiosidade do que significou o quilombo, e explica que essa organização nasce de um movimento ideológico consciente, onde sua premissa principal é criar um outro modelo de sociedade, se contrapondo ao sistema colonial, e com um novo padrão econômico, político e social.

---

26

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467- pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>

Para Nascimento, reescrever a história dos quilombos significa trazer a luta dos africanos e afro-brasileiros para o centro do debate, se desvencilhando das perspectivas omissas adotadas pela bibliografia da época, que sempre resumia o quilombo a um esconderijo de negros fujões, não tecendo nenhuma crítica a este tipo de abordagem. Exaltar as potencialidades do quilombo, bem como da resistência negra e indígena dentro dele e em outras expressões, viabiliza e reforça a construção de uma identidade histórica brasileira, e também reforça o fato de que a colonização não foi passiva e foi instituída sob grandes conflitos. Os povos indígenas e negros, dentro e fora do quilombo, protagonizaram embates significativos contra o modelo colonizador e suas formas organizacionais (Nascimento, 2021).

Por muito tempo, os africanos e afro-brasileiros se organizaram e criaram práticas de resistência perante o sistema colonial escravocrata que fundou o Brasil. Com a abolição, o cenário não mudou significativamente para as pessoas negras, pelo contrário, tal medida resultou no abandono e na exclusão/estigmatização desses grupos minoritarizados. Nesse período, transcorreu-se, para além das marginalizações, um momento de ordenação e fortalecimento de outras organizações de mobilização racial dos negros libertos, africanos e afrodescendentes, que buscavam reverter esse quadro de marginalização e fortalecer a união desse grupo tão estigmatizado. Essas organizações, que se apresentam até os dias atuais, são criadas com o intuito de honrar a memória dos muitos que se foram e dos que permaneceram, prezando pela consolidação da luta negra e da reverberação de todas as formas de resistência empreendidas pelos negros e negras no decorrer da história.

No cenário pós-abolição, surgem diversas associações e grupos ao redor do país. Domingues (2007) faz um trabalho de resgate histórico dessas organizações, que emergiram entre os séculos XIX e XX nos estados de São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ), Pelotas (RS) e Lages (SC). São exemplos destas organizações o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro da Federação dos Homens de Cor (1914), a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891) e o Centro Cívico Cruz e Souza (1918) (DOMINGUES, 2007, p.104). Todas essas expressões do movimento negro exponencializam a postura combativa histórica presente na luta das pessoas de cor, principalmente das mulheres de cor. Domingues destaca que em São Paulo e Pelotas tinham algumas organizações estritamente formada e composta por mulheres negras, como é o caso da Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo,

e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas. (DOMINGUES, 2007).

À vista disso, abre-se um parêntese aqui para destacar a Auto-organização de Mulheres Negras Rejane Maria (2014), exemplo mais recente, mas que muito se parece com algumas das organizações citadas no parágrafo anterior. A Rejane Maria é uma auto-organização sergipana, coordenada por mulheres negras e com o intuito de criar um espaço onde pudessem ter seus anseios, suas demandas e suas inconformidades debatidas. A necessidade se potencializou pela falta de um ambiente acolhedor em que pudessem se sentir seguras e confiantes para discutir os problemas, propor soluções, cobrá-las e mobilizar ações políticas e educativas antirracistas (Torres, 2023). O nome homenageia a mulher de axé, pedagoga, capoeirista e ativista Rejane Maria, que também é sergipana e foi uma importante militante dos direitos humanos de Sergipe.

A atuação dessa entidade/movimento social propõe maneira outras de pensar e organizar a sociedade, de modo que possibilita a construção de “práticas educativas e saberes emancipatórios mobilizados pelas ativistas com o intuito de criar, internamente, um lócus de fortalecimento do sentimento de pertencimento racial e de gênero” (Teixeira, 2023, p. 257). Teixeira<sup>27</sup> nos mostra, em sua tese, que esse fortalecimento faz parte da agenda de combate à quaisquer discriminações racistas, sexistas e misóginas, tal como ele busca insurgir contra as violências impostas pela colonialidade, pelo capitalismo, pelo racismo, pelo sexismo e pela LGBTfobia, subvertendo o que foi imposto, historicamente e socialmente como norma, e reinventando a existência e resistência das mulheres negras no Estado, além de cobrar das autoridades políticas públicas voltadas ao cuidado com suas existências (Teixeira, 2023).

Essa organização, bem como as diversas outras espalhadas pelo país desde o cenário pós-abolição, simboliza marcos significativos na luta pelo antirracismo na sociedade e na educação. Por isso, assim como a tática ideológica da elite brasileira se apresenta como um grande mecanismo de perpetuação dos valores e ideais racistas, a luta do movimento se apresenta com grande potência ao se contrapor a esta lógica de dominação. No decorrer das décadas, a ausência de políticas públicas voltadas para o combate à discriminação racial e a

---

<sup>27</sup> Em 2023, Andréia Teixeira defendeu, no PPGED, a tese intitulada: ““Quem falou que eu ando só?” : práticas educativas e saberes constituídos na Auto-Organização de Mulheres Negras de Sergipe Rejane Maria”. Destaca-se esse fato aqui para frisar a importância das contribuições de pensadoras feministas negras, bem como da externalização, seja na academia ou em qualquer outro espaço, de suas lutas e práticas político-pedagógicas no exercício da cidadania, contribuindo para a reflexão e conscientização acerca dos anseios sociais.

reinvidicação por reparação à violência sofrida e à responsabilização do estado pela precarização da vida dos ex-escravizados, são aspectos constituintes da mobilização do movimento negro por políticas específicas em diferentes âmbitos como saúde, trabalho e educação. Por isso, as associações, os grupos, as organizações e demais articulações começaram a cobrar e mobilizar ações no âmbito político e educacional, defendendo o antirracismo como um tópico essencial às escolas.

Essas lutas, intensificadas a partir da década de 1970 (Santos, 2018), tinham como uma das principais exigências a adoção de uma proposta de uma política de promoção da igualdade racial pelo Estado brasileiro, buscando minimizar o impacto do processo histórico de violência e reverter esse status, efetivando, assim, o fim das desigualdades provenientes desse empreendimento colonial. Nesse sentido, algumas demandas são atendidas institucionalmente e implementações são realizadas, a exemplo da Lei 10.639 de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O Parecer posterior à esta Lei também traz as Diretrizes Curriculares para implementação da mesma nas escolas, contudo, assim como as conquistas legais do movimento indígena pela educação intercultural não garantem a materialidade de uma educação antirracista, as conquistas legais do movimento negro também não.

Dito isso, é importante frisar que muito da ausência do debate antirracista, decolonial e intercultural nas escolas advém da falta de informação da equipe docente e gestora acerca das Leis, Pareceres, Diretrizes, Resoluções e do próprio documento curricular, quando indica determinadas inclusões de conteúdos voltados à Erer. Além disso, há uma falha na própria formação docente nos cursos de ensino superior, que optam, na maioria das vezes, por não trazer o debate da história numa perspectiva crítica ao colonialismo e às colonialidades. Esse fato nos mostra que é preciso difundir a informação, para que seja possível a materialização de uma prática docente consciente, responsável de seu papel e que contemple as relações étnico-raciais de forma adequada.

As interseccionalidades das lutas indígena e negra, que ocorrem, em muitos momentos, de forma muito próxima, propõem e realizam ações que reverberaram no âmbito político-curricular/educacional do cenário brasileiro. Para tanto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é moldada e pensada a partir da reformulação das bases de um sistema colonial que tem suas raízes fincadas na educação e no currículo. No próximo tópico, será melhor exposto o que cada um dos principais marcos legais/institucionais pertinentes à Erer

dispõem, elencando um a um e explicitando suas principais contribuições e objetivos. Esse tópico se encaminha com o intuito de mostrar os impactos diretos das pautas e reivindicações dos movimentos negro e indígena para a educação, partindo do pressuposto de que a educação intercultural, antirracista e decolonial é uma emergência pulsante no cenário social e educacional do Brasil.

### **3.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ERER COMO POLÍTICA EDUCACIONAL: BREVE RESGATE HISTÓRICO**

As lutas dos movimentos sociais por direitos sociais aos povos indígenas e negros rendeu resultados significativos na busca pela educação antirracista e intercultural. Ao decorrer dos anos, foram institucionalizadas algumas políticas que tratavam destas temáticas e das relações destas com a escola e demais instituições educativas. De início, é importante destacar que a Constituição Federal de 1988 dedica algumas partes de seus escritos para frisar o compromisso com a garantia de direitos às pessoas negras e indígenas, respeitando seus pertencimentos culturais, étnicos, religiosos e outros. O artigo 3º da CF repudia quaisquer atos de discriminação, seja ela de origem, raça, cor, sexo, idade ou de outra natureza, bem como expõe como um dos objetivos do Estado brasileiro a criação de uma país livre, justo, solidário e sem desigualdades e marginalizações. Além disso, o inciso XLII do artigo 5º torna o crime de racismo como inafiançável (Brasil, 2016).

Dito isso, a partir de agora serão elencados, sem sequência ou ordem cronológica, os principais documentos que direcionam ações e práticas para uma Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. A maior parte dos documentos listados aqui serão expostos de forma introdutória, com o intuito de informar e elucidar sobre o conteúdo de cada documento, todavia, terá maior destaque nesta seção o Parecer 003/2004 e o Parecer 14/2015, ambos do CNE. Esta escolha se dá em razão de que os dois documentos citados dialogam intimamente e de forma mais intrínseca com o objeto central desta pesquisa, cujas centralidades são as especificidades negra e indígenas. Os documentos em questão tratam de forma mais específica da inclusão das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas na educação básica, por isto se sucede a escolha de delimitá-los a análises mais aprofundadas. Ante esta digressão, segue-se o exposto.

Alguns anos após a promulgação da Constituição, é publicada a Lei 10.639/2003, que se trata de uma alteração da Lei 9.394/1996 (LDB), e institui como obrigatório o ensino da

história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica<sup>28</sup>. Logo após a implementação desta Lei, é instituído um Parecer promulgado pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer 003/2004. Este Parecer, que é uma resposta à Lei, vai tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana num documento de 19 páginas. O intuito do Parecer, segundo o mesmo, é divulgar e possibilitar a construção de conhecimentos, a formação de atitudes e práticas educativas que busquem formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial. Para isso, os escritos destacam que os sistemas de ensino devem conscientizar-se sobre a reparação histórica aos povos negros brasileiros, herdados do sistema colonial escravista (Brasil, 2004).

Nesse sentido, o Parecer se encaminha sob a lógica de traçar um paralelo entre as violências sofridas pelos afro-brasileiros e africanos historicamente e de chamar para a responsabilidade às escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e instituições de ensino superior para o enfrentamento do racismo. Considerando os povos indígenas e com ascendência asiática como também agentes compositores da formação do Brasil, pretende questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos contra minorias étnicas e no reforço aos estereótipos depreciativos delas. Para tanto, o Parecer do CNE compreende as relações étnico-raciais como uma “reeducação de negros e brancos” (Brasil, 2004, p. 13), de modo que esta seja empreendida através de um trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

O documento endossa que o combate ao racismo deve ser um dever de todo o corpo social e que esta tarefa transcende os muros da escola, mas ao mesmo tempo frisa a importância de protagonismo da luta antirracista nesses espaços, ao passo que diversas violências raciais perpassam por ela. Tendo o psiquiatra martinicano Frantz Fanon como principal referência teórica, o Parecer menciona-o para reafirmar que a culpa do racismo não deve ser acometida diretamente aos descendentes de senhores/mercadores de engenho do período da colonização, mas que estes devem se atentar para a responsabilidade moral e política de ressignificar a história e combater o racismo, atentando e contribuindo para as transformações sociais.

---

<sup>28</sup> Em 1994, em Aracaju-SE, foi protocolada a Lei Municipal nº 2.251, que visava incluir, obrigatoriamente, o ensino da história negra na formação social, política e econômica do Brasil. Nesse período, outras Leis municipais, orgânicas, bem como Constituições Estaduais de alguns estados do Brasil também estavam propondo a inserção destes debates nas escolas. Somado as demandas do Movimento Negro, este fato também impulsionou e despertou para a consolidação da Lei 10.639 e do Parecer 003 do CNE (BRASIL, 2004).

Essa superação, para o Parecer, deve romper com o imaginário étnico-racial que privilegia a brancura em detrimento das raízes culturais indígenas, africanas e asiáticas. Nessa lógica, o trabalho docente deverá “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15). Segundo o documento em questão, esse esforço de se educar enquanto cidadãos conscientes e responsáveis no seio de uma sociedade pluriétnica implica sustentar as bases de uma nação democrática, por isso deve ser levado a sério e adotado em suas especificidades, incluindo no contexto dos estudos e atividades/projetos pedagógicos dentro da escola as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, dos descendentes de asiáticos e de raízes africanas e europeias (Brasil, 2004).

Ao decorrer do texto, o Parecer elenca alguns aspectos fundamentais para a implementação de uma educação antirracista e plural no contexto brasileiro, determinando que:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (...) acabando com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, e fiscalizando para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. (...) Assumir estas responsabilidades implica no compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, e no compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar. (Brasil, 2004, p. 18)

O documento sucessor da Lei anuncia que esse conjunto de ações e responsabilidades acometidas a diferentes agentes públicos e privados devem levar em conta alguns fatores e princípios, como a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações diretas de combate ao racismo e demais discriminações (Brasil, 2004). O texto, em determinado momento, passa a ser dividido em tópicos, com a exposição de diferentes problemáticas que devem ser discutidas na escola, juntamente com pontos explicativos sobre como fazê-las. A organização desse dispositivo implica uma ampla compreensão das temáticas em questão e de como elas influenciam o ambiente escolar, para que todos os profissionais envolvidos no processo das vivências das crianças se atentem aos pontos anteriormente pouco debatidos e inclua-os durante todo o ano letivo.

Alguns anos após a promulgação da Lei 10.639, instituiu-se a Lei 11.645/2008, que também é uma alteração da LDB, modificada pela Lei 10.639/2003, e que inclui agora a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos. Em resposta a efetivação desta Lei, foi protocolado o Parecer de nº 14, no ano de 2015. Este documento trata das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, e teve como relatora a professora Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara), bem como a professora Nilma Lino Gomes, que são duas das principais referências teóricas deste trabalho.

Este parecer é mais breve do que o anterior, mas pauta questões centrais ao debate da educação intercultural. De início, subsidia a concretização da Lei 11.645 na luta e cobrança dos povos indígenas e em alguns marcos, resoluções ou decretos de entidades e organizações nacionais e internacionais. Citando documentos pertencentes à Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais; à Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas, Linguísticas; à Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância; à Organização das Nações Unidas e demais outros documentos institucionais pertinentes à educação básica no Brasil, o Parecer se encaminha no sentido de justificar como tais decretos, juntamente com a Constituição Federal, auxiliam na garantia do direito dos povos indígenas de serem representados nos currículos escolares em suas diversidades e particularidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas (Brasil, 2015).

Para tanto, reconhece a importância do Parecer 003/2004 e sua relevância para o debate étnico e plural na educação brasileira, influenciando práticas docentes outras por meio do incentivo à formação continuada e da conscientização para o combate ao racismo e demais discriminações étnicas. Ao destacar marcos importantes encabeçados pelo Ministério da Educação<sup>29</sup> (MEC) após a homologação do Parecer 003, o Parecer de nº 14 nomeia essas constituintes como próprias ações contribuintes com a Lei 11.645 e com o compromisso exigido pela demanda de implementação da diversidade indígena.

Em contrapartida, o Parecer de 2015 orienta e enumera alguns aspectos que não podem ocorrer perante à implementação de tais determinações nas instituições escolares, como a simplificação do papel indígena na história brasileira, o remetimento dos indígenas à

---

<sup>29</sup> O Parecer em questão destaca as ações do MEC perante as discussões posteriores à implementação da Lei 10.639, principalmente no âmbito da formação continuada de professores realizada por Instituições de Ensino Superior (IES), e da distribuição de livros e demais materiais didáticos/pedagógicos para escolas de educação básica. Esses movimentos encabeçados pelo MEC demarcavam a necessidade de se contrapor aos estabelecimentos de estereótipos, preconceitos e de reconhecer os temas relacionados às questões de identidade, diferença, cultura e diversidade (BRASIL, 2015).

temporalidade do passado, a folclorização dos povos indígenas, a utilização do termo “índio” de maneira generalizante, bem como a classificação dos povos e comunidades como ultrapassadas ou pobres (Brasil, 2015). O documento se organiza de maneira a chamar aos professores e demais agentes educativos para superar preconceitos e desinformações sobre os povos indígenas, mostrando como essa superação pode ser operada. Uma das principais demandas da implementação da Lei é a de trazer o protagonismo e voz indígena ao contar sobre suas próprias histórias e culturas. Para tanto, é dito que as escolas devem se comprometer com o incentivo às publicações de materiais didáticos escritos por pessoas indígenas, bem como fomentar a presença dos povos originários (pajés, xamãs, sábios, intelectuais, pesquisadores, professores) dentro das instituições.

Outrossim, é exposto pelo documento que o objetivo primordial da Lei e de sua efetivação é criar um cenário em que seja possível a “construção da imagem do povo brasileiro e o reconhecimento da diversidade cultural e étnica que caracteriza nossa sociedade como multicultural, pluriétnica e multilíngue” (Brasil, 2015, p. 8). Nesse sentido, é ordenado que essa premissa possibilite também uma convivência mais democrática e empática dentro da escola, de modo que se estabeleça um pacto social igualitário, tolerante e fraterno, promovendo o respeito e o apreço pela riqueza e diversidade das culturas brasileiras.

Para operar tal feito, é primordial que se tenha a compreensão histórica de como o eurocentrismo influencia a formação do Brasil, de modo que seja possível traçar os caminhos de efetivação e combate ao racismo. Caminhos estes que são organizados pelo Parecer em tópicos, de maneira a serem seguidos para que os povos indígenas não sejam desumanizados e sejam contemplados em suas especificidades. Segundo o documento, é preciso:

1. Reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados.
2. Reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes.
3. Reconhecer as principais características desses povos de modo positivo, focando na oralidade, divisão sexual do trabalho, subsistência, relações com a natureza, contextualizando especificidades culturais, ao invés do clássico modelo de pensar esses povos sempre pela negativa de traços culturais.
4. Reconhecer a contribuição indígena para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros.(...)
7. Reconhecer o caráter dinâmico dos processos culturais e históricos que respondem pelas transformações por que passam os povos indígenas em contato com segmentos da sociedade nacional.
8. Reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos com tradições próprias (Brasil, 2015, p. 9).

Em suma, o Parecer nº 14 de 2015 elenca questões primordiais ao enfrentamento do racismo anti-indígena, por meio de uma práxis docente compromissada e com bagagem/repertório de conteúdos, conhecimentos e saberes críticos em relação a história do Brasil e aos povos indígenas, de modo que estes sejam colocados no centro do debate. Sob essa lógica, é visto que o Parecer em questão compacta diferentes contribuições legais e institucionais, para reafirmar o que diferentes instituições brasileiras e diferentes documentos oficiais internacionais já ordenaram em outro momento. Por isso ele é tão relevante no debate étnico-racial, pois elucida questões, traz contribuições significativas para os professores, conscientiza, mostra caminhos errôneos e propõe caminhos oportunos.

Dentro desse debate, outros documentos se fazem importantes para pensarmos e refletirmos sobre a Erer sob outras perspectivas, entendendo como, com o passar dos anos, o estado brasileiro compreendeu essas temáticas no tocante a educação institucional e como pensou as relações étnicas e raciais voltadas aos povos indígenas, do campo, quilombolas. Nesse sentido, serão expostos agora alguns documentos instituídos pelo Estado em diferentes momentos, pensando nas temáticas étnico-raciais sob olhares diferentes e com proposições distintas, mas que se assemelham, em certa medida, às temáticas centrais deste trabalho.

No ano seguinte à promulgação da Constituição Federal, é implementado o Parecer nº 14/1999, que trata da Educação Escolar Indígena (EEI). Este documento refere-se à concretização da educação indígena institucional, criando essa categoria e deliberando as condições de seu funcionamento, de sua estruturação e suas principais ações concretas. De início, o documento em evidência faz uma retomada histórica da simbolização da educação institucionalizada para os povos indígenas e apresenta esta nova categoria com o intuito de ressignificá-la, valorizando, agora, seus costumes e seus modos de viver, em consonância com o que manda a Constituição Federal e a LDB. Nesse sentido, o Parecer propõe a criação de uma educação escolar indígena diferenciada, sendo ela intercultural e bilíngue, com a premissa de reafirmar as diferentes identidades étnicas e valorizar suas línguas, saberes e ciências.

Para tanto, o documento expõe algumas ações para tal implementação, instituindo às esferas municipais ou estaduais a sua criação, bem como a preterição de professores indígenas com formação adequada para a atuação nas escolas e a oferta de diversos cursos formativos para a confecção de materiais didáticos adequados aos processos de ensino-aprendizagem a serem realizados. É importante mencionar que, em 2012, esse parecer recebeu uma complementação, através da Resolução nº 05, que trouxe objetivos e propósitos

mais específicos e atualizados no que diz respeito ao funcionamento das escolas indígenas em diferentes esferas e modalidades de ensino. Ademais, dois anos após a instauração desses documentos, em 2014, há a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, que discorre sobre os pontos mais relevantes na atuação dos docentes em escolas indígenas.

Em 2001, dois anos posteriores à instituição do Parecer nº 14/1999, há a efetivação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36). Este documento dispõe das principais contribuições da educação institucional em espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, acolhendo os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas (Brasil, 2001). Nesse sentido, promove um olhar também voltado para comunidades tradicionais, visando o desenvolvimento de propostas pedagógicas para a diversidade, considerando os conhecimentos rurais, do campo e da terra como essenciais para esta modalidade de educação escolar.

Citando outras proposições legais, o Parecer 36 reafirma o direito ao acesso gratuito à educação na zona rural, para meninos e meninas, bem como determina a criação de um funcionamento específico das escolas, de acordo com os períodos agrícolas, características regionais e afins. Para tal, ordena que os currículos e as práticas pedagógicas andem lado a lado com os anseios das comunidades, considerando suas especificidades culturais, artísticas, históricas. Além disso, institui o ensino profissionalizante agrícola, dita os fundamentos de seu funcionamento e sustenta a importância de um sistema escolar que emancipe a população e, ao mesmo tempo, construa trilhos para um país solidário e respeitoso

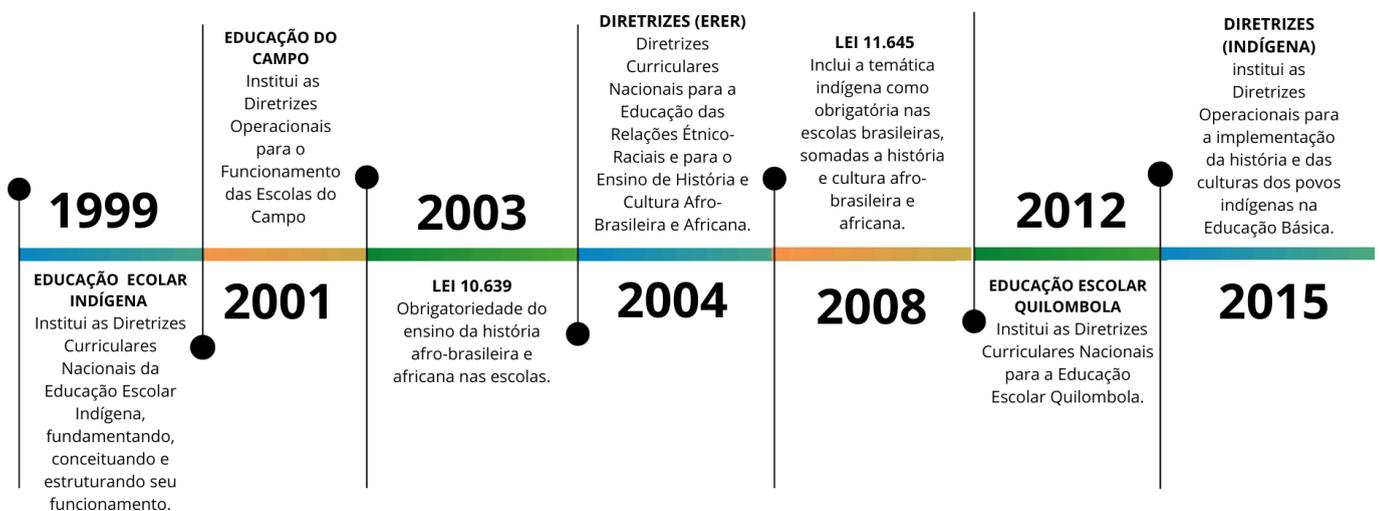
Por fim, no ano de 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Parecer nº 16). Este documento, que reconhece as confluências existentes entre a Educação Escolar Quilombola, a Educação Escolar Indígena e a Educação do campo, frisa a necessidade de suas especificidades históricas, econômicas e sociais. Além de determinar também uma adaptação curricular às condições climáticas e territoriais da comunidade, o Parecer exprime e exalta a importância de considerar os saberes das comunidades quilombolas em seus próprios modos de manusear a terra como imprescindíveis para a economia e para a sustentabilidade, exponencializando estes fatores nas escolas. Elencando diversas modalidades de educação, como a Educação infantil, Ensino Fundamental, Médio, EJA e Educação a Distância (EAD), o documento se encaminha no sentido de destrinchar como se dá o ensino quilombola em cada uma delas.

Do mesmo modo, enfatiza a necessidade do protagonismo quilombola nas instituições, inclusive a precisão da participação da comunidade, dos anciãos e demais

lideranças no processo formativo dos gestores, professores e coordenadores pedagógicos. Nesse cenário, o Parecer se preocupa em enumerar diferentes eixos para a formação inicial e continuada da Educação Escolar Quilombola, apontando como primordial o estudo da “memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural” (Brasil, 2012, p. 51). Em síntese, é um documento que aponta constituintes fundamentais ao debate da educação antirracista dentro da esfera das comunidades quilombolas, de maneira que contemplem suas formas distintas de saber e compreender o mundo, bem como seus modos de organizar a comunidade econômica, política e socialmente.

A título de uma melhor disposição para a visualização em ordem temporal de alguns dos documentos citados, apresenta-se a figura abaixo, contendo as principais instituições jurídicas pertinentes à Erer e seus respectivos anos.

**Figura 4 - Principais sanções legais pertinentes à Erer no Brasil**



**Fonte:** Elaborada pela autora, 2024.

Esta linha do tempo nos mostra, de forma mais organizada, como foram instituídas, ao longo dos anos, políticas de fomento e diretrizes curriculares/operacionais para questões relacionadas às relações étnico-raciais, levando em consideração os povos originários, do campo, quilombolas, negros e negras e seus respectivos direitos à uma educação antirracista e intercultural. Dito isso, a partir da reflexão empreendida neste tópico, buscar-se-á agora compreender como estas contribuições se relacionam com as referências teóricas que guiam

este capítulo, tentando inferir quais as aproximações e distanciamentos, ao mesmo tempo tentar propor caminhos para o enfrentamento a partir do pensamento de diferentes professores e pesquisadores indígenas e negros. Com isso, pensa-se ser plausível uma melhor visualidade de trilhos decoloniais na busca de uma educação emancipatória e libertadora.

### **3.3 APONTAMENTOS POSSÍVEIS A PARTIR DA CONJUNTURA POLÍTICO-TEÓRICA**

Nesse momento, o debate consistirá na apresentação das relações possíveis das contribuições dos autores em consonância com alguns aspectos especificados pelos documentos citados no último subtópico, em especial nas Diretrizes para a Erer e a temática indígena. Bem como, serão apontadas possibilidades de caminhos para a implementação da educação intercultural, antirracista e decolonial, pensando na construção de um ambiente escolar menos violento e que respeite as especificidades culturais, étnicas, de raça ou de gênero, sexualidade e afins. É discutido aqui como os documentos dialogam com os teóricos do movimento e como podemos adotar essa prática docente compromissada com as discriminações latentes no seio da escola.

De início, é evidenciado aqui o fato de que a diferença é uma realidade inerente aos seres humanos. A partir do debate com Munanga (2003), entende-se como fator primordial destacá-la, em suas interfaces com raça, cultura, classe, sexo/gênero, religião, idade, etc. É importante mostrar que elas existem e que o grande problema está posto quando se utilizam destas para desunir, desumanizar ou ferir, de algum modo, algum grupo atípico. Para Munanga, a diversidade passa a ser compreendida como um problema em razão das concepções racistas, machistas, classistas e tantas outras, tornando-a um instrumento de conflitos e manipulações socioeconômicas e político-ideológicas (Munanga, 2003). Importa, portanto, reconhecer as diferenças sob uma ótica positiva, de maneira que minorias étnicas não sejam estigmatizadas ou compreendidas enquanto um grupo social de menor ou nenhum valor.

Esses tensionamentos estão presentes na maioria das sanções legais trazidas anteriormente, que destacam a diversidade como um aspecto a ser trabalhado sob o entendimento da pluralidade étnica e cultural que cerca os ambientes escolares. Em relação a tal feito, as Diretrizes referentes à inclusão da temática indígena (14/2015) apontam o reconhecimento responsável e crítico das diferenças culturais e étnicas como um fator essencial ao debate da diversidade na educação. Ao trazer a ênfase na necessidade de

compreender como se caracteriza a sociedade brasileira, sendo ela multicultural, pluriétnica e bilíngue, o Parecer mostra que tal operação não pode ser feita sob uma lógica negativa ou diminutiva, ao contrário, é dito que a postura a ser adotada deverá ser a partir da compreensão da diversidade em sua potencialidade (Brasil, 2015).

Para além disso, requer elencar aqui outro tópico essencial ao enfrentamento do racismo na escola, que é compreendê-lo enquanto uma realidade, não se permitindo negá-lo. Gomes (2005) destaca que é comum alguns professores cogitarem negar tais violências, pensando eles que o racismo é uma realidade paralela ao Brasil. Dessa maneira, a autora explica que já presenciou muitos docentes presos às noções limitantes de compreensão social, enxergando a violência racial como presentes apenas nos Estados Unidos, ou até mesmo na temporalidade do passado, como na Alemanha sob o domínio nazista de Hitler ou na África do Sul, com o Apartheid. Se contrapor a tais perspectivas implica no reconhecimento do racismo enquanto uma problemática que aflige diretamente e cotidianamente a existência de pessoas negras e indígenas no Brasil. Negar tal fato é contribuir com a lógica da democracia racial, veementemente combatida pelo Parecer 003, no tópico dedicado a explicar a importância de valorização das ações afirmativas.

Nesse sentido, é oportuno mencionar que a desinformação é um dos fatores que endossam a continuidade do racismo e da discriminação étnica dentro da escola. Defendido pelas duas Diretrizes principais que preconizam elementos essenciais à implementação das Leis 10.639 e 11.645, é preciso e urgente que se promovam cursos de formação continuada para os professores da educação básica. Esses cursos, programas ou iniciativas devem ser ministrados a partir de um viés crítico e consciente, com profissionais capacitados e com o material didático adequado, visto que muitos deles se fundam sob premissas que endossam preconceitos e discriminações (Potyguara, 2019). Potyguara reafirma que o debate deve se dar sob uma perspectiva mais alargada de cidadania, assentindo e constatando a participação dos povos indígenas e de outras minorias étnico-raciais e culturais na formação da sociedade brasileira.

À vista disso, é importante que estes esforços estejam empenhados também na própria formação docente do profissional da educação, visto que boa parte dos cursos de licenciatura ainda não discutem a temática da diversidade étnico-racial. Nessa perspectiva, Kayapó (2019; 2022) nos mostra que é crucial direcionar ações pedagógicas subsidiadas em competências e habilidades coerentes para o trabalho com a história e a cultura indígena, a medida em que as instituições de ensino superior se proponham a reformular suas estruturas curriculares,

criando disciplinas específicas ou tratando dos temas em conteúdos da própria matriz curricular.

Para o autor, é preciso que “professores, alunos e demais agentes educativos problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (Kayapó, 2019, p. 77). Sob o mesmo ângulo, Candau (s.d.) reforça o fato de que tais iniciativas não podem ser limitantes e nem servirem ao eurocentrismo. Para tanto, esse esforço deve perpassar por diferentes aspectos do currículo e estar presente nas práticas/relações entre alunos e professores, bem como, deve contribuir para que todos os educadores e educadoras ressituem suas teorias e práticas perante as premissas da educação diversa e emancipatória. Para Candau, em harmonia com Kayapó, isso significa dizer que defender a pedagogia intercultural é uma forma de denunciar as injustiças, lutar contra elas e romper com a cultura hegemônica (Candau, s.d.).

À vista disso, um passo importante para a realização de tais rompimentos é a própria leitura e tomada de conhecimento dos documentos pertinentes à Erer. Lá, as contribuições apresentadas, sendo muitas delas construídas em conjunto com representantes do movimento negro e indígena, direcionam caminhos para a efetivação desses debates nas escolas e demais espaços formativos de forma ética e coerente. Estar munido dessas informações, questionando os conhecimentos já postos e referências didáticas historicamente consolidadas, bem como estar aberto às muitas outras aprendizagens é atender às proposições e demandas dos movimentos sociais, corrigindo “distorções e equívocos em escritos já publicados sobre a história, a cultura e identidade (...)” (Brasil, 2004) das minorias étnicas que compõem o Brasil.

Para tanto, é importante que os professores, gestores e demais profissionais da educação se interessem por compreender as lutas históricas dos negros e negras, além de trazê-los para a escola e deixar que contem suas próprias histórias. Não somente, é prudente que as escolas tenham o esforço de se aproximar dos povos originários, visitando suas comunidades, proporcionando vivências e experiências aos alunos através dos rituais e práticas/manifestações culturais lideradas pelas etnias em questão. Isto simboliza importantes avanços na construção de uma educação respeitosa e que contempla todas “as diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas” (Brasil, 2015), que são o pilar da história do país. Atos como esses fortalecem a criação de identidades raciais/étnicas e o respeito à diversidade cultural para a formação da cidadania (Munanga, 2003).

Além disso, considerar e respeitar as diferentes concepções de mundo, de aspectos cosmológicos, cosmogônicos e, inclusive, de educação, que são próprias de cada cultura indígena, fazem parte da agenda da pedagogia antirracista e intercultural. Nessa perspectiva, entende-se que a educação, para diferentes povos originários, possui um sentido próprio e diferentes interpretações e entendimentos. Em relação a isso, a professora Darlene Taukane (1997) pontua que este conceito é compreendido, para a maioria dos povos indígenas, a partir da oralidade, por meio da narração de mitos, de cânticos sagrados, do aprendizado das regras da comunidade ou do ato de escutar e mentalizar histórias de luta dos antepassados. Para Taukane, todas essas representações, juntamente com o forte elo das crianças e jovens com os mais velhos, onde aprendem a participar das atividades de caça, pesca ou no cuidado com a casa e com os alimentos, fortalecem a autoestima dos povos indígenas. Para muitas etnias, as noções de educação estão relacionadas ao aprendizado com os mais velhos, seja em aspectos inerentes à sua formação humana, ou na constituição de sua espiritualidade e ancestralidade (Taukane, 1997).

Portanto, percebe-se que, ante ao exposto, as formas de se fazer a docência no ambiente escolar, bem como os currículos formais necessitam de um outro olhar em suas composições. Sob esse prisma, nota-se que todo o empenho atribuído a estas mudanças deve ser realizado partindo da lógica de desnaturalização de aspectos opressores, de modo que se dediquem esforços “no sentido de tornar evidente que muito do que é visto como natural, assim o é por atender à manutenção de privilégios e interesses de determinados grupos” (Moreira, 2001). Essa conjuntura implica no entendimento de que a decolonização deve estar cada vez mais presente nos debates educacionais, de modo que provoque a conscientização coletiva, que nos instigue a pensar em maneiras outras de ensinar e aprender.

Refletir sobre um projeto coletivo de transformação do existente, como indica Moreira (2001) é vislumbrar a elaboração de uma crítica cultural que denuncie estratégias elitistas, viabilizando a construção de um projeto de sociedade mais solidário, justo e democrático. Por isso é tão importante a amplificação de profissionais que se comprometam com “alternativas que caminhem na contramão de visões e interesses hegemônicos” (Moreira, 2001). Por isso, na busca da materialização de tal postura político-pedagógica, importa, a partir do diálogo com Moreira, que os professores evidenciem:

(...) O compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; mostrem, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; preocupem em fazer avançar o

conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto-aperfeiçoar-se e aperfeiçoar sua prática (Moreira, 2001, p. 9).

A constituição desse profissional revela o cumprimento dos anseios e demandas históricas dos movimentos sociais de luta negra e indígena, bem como os Pareceres, Resoluções e demais documentos que versam sobre a Erer no Brasil. Aderir a uma prática docente transformadora é aderir a uma práxis orientada pela interculturalidade, pela decolonialidade e pelo antirracismo, se contrapondo às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais que se vêm propondo em diferentes países (Moreira, 2001), com o intuito de perpetuar as violências raciais, étnicas, de gênero e demais naturezas.

Falar sobre isso nada mais é do que assumir o currículo como construção sociocultural, entendendo que não se dá de forma linear, homogênea ou neutra, mas que é, marcadamente, fruto das relações sociais que o atravessam (Frangella, 2009). Trata-se, agora, de defender uma prática pedagógica, que também é curricular, que traga a diferença como afrontamento, pois a identidade se constrói na cultura. Agora, a diferença emerge como força desconcertante, não mais combatida ou apreciada rasamente, mas como agente principal na imposição de desafios que a colocam no centro da discussão, compreendendo-a como um questionamento à “homogeneização moderna” (Frangella, 2009, p. 197).

Nesse sentido, o trabalho conjunto de repensar as práticas docentes, instruído pelos aparatos teóricos, legais e institucionais, e de transformar o cenário educacional através da inclusão das relações étnico-raciais nos currículos viabiliza pensar na escola como um local das culturas. A criação desse ambiente permite tanto que a escola funcione como um espaço para discussões e mobilizações políticas relacionadas a questões de ensino aprendizagem, compostos por conteúdos organizados/escolarizados dispostos em planos de aula e livros didáticos, quanto um local de discussões relacionadas às questões ambientais, culturais, de saúde, territoriais, dentre outras (Potyguara, 2017). Tudo isso partindo do entendimento da pluralidade étnica e multilinguismo/multiculturalismo presentes no corpo social.

Esse cuidado deve ser adotado até que seja inerente à nossa própria prática. É percebido através de Gomes (2005) que não faz sentido compor uma escola que não tenha como meta final a igualdade de direitos sociais a cidadãos e cidadãs. Nesse sentido, em conformidade com Candau e Oliveira (2010), empreende-se aqui a necessidade de questionar as diferentes colonialidades, sejam elas do ser, do poder ou do saber, e propor novas formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, sob a perspectiva de criação de um mundo mais justo. Essa necessidade, entendida como a concretude da pedagogia decolonial,

deve ser compromissada com os direitos humanos, sobretudo com os marginalizados socialmente e historicamente.

A materialização da pedagogia decolonial, intercultural e antirracista é, então, a tangibilidade de um instrumento de contraconduta, a qual se reinventa no que se propõe. Agora, não mais temos uma educação opressora, servente à lógica colonial/capitalista/eurocêntrica, mas uma educação que busca a transformação social e que é, acima de tudo, política. Essa política, compreendida aqui também como uma prática discursiva, para além das formalidades documentais que tal denominação reflete, simboliza a intersecção presente nas duas constituintes, que se manifesta em um ciclo contínuo e transcende os textos legislativos, sendo traduzida e “reinterpretada, continuamente, em diferentes contextos, por diferentes sujeitos” (Oliveira, 2016, p. 47). A reinvenção é, portanto, algo que deve estar intrínseco ao debate curricular, na busca por uma educação compromissada e em consonância com as interfaces que se entrelaçam no debate político-educacional.

Em síntese, ressalta-se aqui o comprometimento empreendido através da compreensão das demandas sociais, legais e teóricas, com a criação de uma pedagogia intercultural, antirracista e decolonial, que se funde sob as premissas da igualdade, justiça, antirracismo e decolonialidade. Essas noções são o mote que guiam a centralidade deste trabalho. Dito isso, pensa-se que, através das discussões apresentadas até aqui, foi possível estabelecer a visão de um parâmetro e de algumas noções micro e macro a respeito da situação da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. A partir de agora, a pesquisa se encaminhará de mostrar e discutir os resultados da análise propriamente dita dos documentos sergipanos, cuja investigação será realizada a partir do entendimento de todo o aporte legal/teórico/político da Erer.

Pondera-se, na seção posterior, a compreensão acerca de como os documentos curriculares de Sergipe pensam as relações étnico-raciais. Interessa-nos observar quais elementos são levados em consideração na construção deles, como os aspectos sociais, de aprendizagem, teóricos, políticos e afins, para compreender como foram pensados e constituídos em sua organização e estruturação, e quais os aspectos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais são possíveis de constatar.

#### 4. OS DOCUMENTOS CURRICULARES DE SERGIPE: ANÁLISE, REFLEXÕES E INFERÊNCIAS DE UMA INVESTIGAÇÃO

*O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...] Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (Michael Apple, 1982)*

A compreensão do currículo, neste caso, formal/documental, como um objeto orientador das práticas educativas dentro da escola, leva-nos a perceber que, ao estudá-lo, observaremos, também, a escolha intencional acerca do que se propõe com a educação, e neste caso particular, a educação sergipana. Dito isso, a organização desta seção foi guiada e sustentada por três sentidos principais, que se interrelacionaram durante todo o processo de investigação do objeto da pesquisa, sendo eles: a análise dos manuscritos, da estrutura organizacional e das escolhas dos tópicos a serem tratados em ambos os documentos; concomitantemente, a reflexão acerca do que estava sendo buscado, aferido e encontrado; e a percepção acerca das inferências possibilitadas a partir da análise reflexiva, o que simboliza um movimento cuidadoso manifestado a partir da tríade investigar-refletir-perceber.

Esse processo, que culminou nas principais asserções deste capítulo, unido ao entendimento do contexto social-político de cada época, possibilitou que compreendêssemos as razões que levam a escolha dos tópicos abordados e dispostos nos dois documentos. Nesse sentido, foi sendo percebido, de maneira mais intrínseca, que o currículo não apenas representa o mundo, mas também o produz. Com isso, tal dualidade se apresentou como um fator complementar na integralidade do movimento expresso pela tríade inicial. Assim, o processo de investigar-refletir-perceber, acompanhado da compreensão acerca das influências do currículo na formação da sociedade e vice-versa, mobilizou-nos a amplificação do olhar adotado na pesquisa, percebendo, de maneira mais singular, como as reflexões teóricas e legais que nos acompanharam se materializam no processo de investigação do objeto da pesquisa.

Perante o exposto, busca-se, nesta seção, compartilhar os dados observados com a análise, bem como com as reflexões que se somaram a tal durante o processo de feitura da pesquisa. Dessa maneira, no primeiro momento, procurou-se tratar das questões gerais acerca do Referencial Curricular de 2011, de modo a trazer alguns aspectos pertinentes ao ano/período de sua homologação, bem como panoramas estéticos e estruturais acerca de sua disposição organizacional e teórica. Após isso, pretendeu-se discutir acerca do lugar da Erer no documento, buscando mostrar quais tópicos são encontrados, como são mencionados,

pensados e destinados a cada turma correspondente, de acordo com seus níveis de aprendizagem ou desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, a organização das ideias realizadas na exposição dos dados encontrados no Referencial segue a mesma ordem na análise do Currículo de Sergipe de 2018, que está disposto na sequência e conta com estrutura congênere. Por fim, são elencados alguns apontamentos que dispõem sobre as observações possibilitadas pela pesquisa de maneira geral e comparativa, com o intuito de destacar os principais pontos percebidos e melhor expor as inferências propiciadas.

#### **4.1 O REFERENCIAL CURRICULAR DE 2011**

Ante a exposição dos aspectos mais particulares do documento em si, é importante destacar um panorama prévio acerca do contexto em que as sociedades sergipana e brasileira estavam inseridas, entre os anos de 2010 e 2011. O ano de 2010 marcou o fim do duplo mandato presidencial do atual presidente do Brasil, Luís Inácio Lula da Silva (Lula), e no início do ano subsequente inaugurou-se o duplo mandato inacabado da ex-presidenta Dilma Rousseff, interrompido em razão de um golpe de caráter misógino, elitista e arbitrário articulado por representantes do Congresso Nacional, materializado através de um impeachment. Em Sergipe, vivíamos, desde 2007, sob a administração do ex-governador Marcelo Déda, que teve seu segundo mandato cessado devido a um câncer gastrointestinal cuja culminância foi a sua morte, em dezembro de 2013.

Em meados da década de 2010, a sociedade brasileira vivia sob um cenário político relativamente estável, visto que Lula deixa seus mandatos com mais de 80% de aprovação<sup>30</sup> e elege-se para a presidência da República sua sucessora, que não tinha expressividade popular considerável. Além disso, a sociedade experienciou um fato histórico significativo, haja vista que Dilma Rousseff foi a primeira mulher da história do Brasil a ocupar tal cargo, bem como a atrair chefes de Estado importantes na ordem geopolítica ao país e a participar de diversos encontros internacionais em razão deste feito, além de protagonizar eventos importantes, como seu discurso de abertura da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2011 (BBC News, 2016), também sendo a primeira mulher a fazê-lo.

Alguns anos depois, a ex-presidenta passou a incomodar, mais fortemente, as elites dominantes do país por, dentre outros motivos, tecer críticas aos juros abusivos implementados pelos bancos à população mais desfavorecida, mesmo após estes terem sido beneficiados pelo governo petista (Singer, 2015). Este aspecto, somados aos seus erros

---

<sup>30</sup> <https://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>

administrativos, julgados, claramente, a partir de réguas mais rígidas, culminou nos duros ataques e na perseguição propulsora de seu impeachment, tornando os cenários um tanto quanto estremecidos.

No entanto, o início de seu mandato, juntamente com o contexto precedido pelo fim do governo Lula, estava contando com a ampliação de programas sociais voltados à distribuição de renda, à saúde e à educação. Essa circunstância, que foi plano de fundo para a construção do currículo sergipano, estava marcada por uma conjuntura política menos polarizada do que a de 2018, e tudo isto deve ser levado em conta ao observarmos o documento. Além disso, os anos de 2010/2011 foram marcados por boas relações entre o governo federal e o governo estadual da época em Sergipe, liderado por Marcelo Déda, também petista e grande companheiro do ex-presidente Lula, com quem dividiu seu primeiro mandato. Entre 2007 e 2011, período que engloba os dois mandatos governamentais de Déda e Lula, a implementação de programas voltados à educação aqui no estado, advindos da parceria com o governo federal, como o “Caminho da Escola<sup>31</sup>” e a política de expansão universitária, era realizada sob afinidades políticas consideráveis, aspecto que também contribui para a harmonia entre Estado e União e suas influências no debate educativo.

É relevante mencionar que o Referencial Curricular foi publicado em março de 2011, mas as discussões acerca dele e as mobilizações nacionais em defesa da formulação de documentos curriculares iniciaram-se alguns anos precedentes à sua homologação. Em 2008, o Ministério da Educação instituiu a Diretoria de Orientações e Concepções Curriculares, bem como, consolidou os instrumentos de avaliação que alimentam os indicadores de qualidade educacional. Um ano antes de tal instituição, o estado de Sergipe realizou algumas pesquisas nas escolas públicas de sua rede, e foram constatados altos índices de evasão, repetência, reprovação e idades distorcidas para cada ano/série, além de serem notadamente observados os problemas de estrutura física das escolas e a forte desmotivação dos profissionais de ensino. Ao mesmo tempo, estava em curso a política de incentivo ao acesso ao Ensino Superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que fez com que, mais ainda, Sergipe estivesse intimado a contribuir para tais medidas e desenvolver seu próprio Referencial Curricular (Sergipe, 2011), e é neste contexto que o documento é pensado e organizado.

---

<sup>31</sup> O programa Caminho da Escola, implementado em 2007, representa uma política de acesso e permanência pensada para estudantes de zonas rurais e ribeirinhas, que são alunos de escolas públicas e enfrentam dificuldades na locomoção até as escolas (Brasil, 2023). Em 2010, Sergipe já tinha recebido mais de 120 ônibus e, em diversas ocasiões, era comum que Lula, Fernando Haddad (então ministro da educação) e Marcelo Déda estivessem juntos em Sergipe para entregar ônibus, obras, unidades habitacionais ou discutir políticas educativas, sociais e econômicas (Sergipe, 2010).

Diante disso, o currículo em questão engloba o Ensino Fundamental e o Ensino Médio mas, como já mencionado, a análise empreendida pela pesquisa contemplou apenas os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Dito isso, o referencial é inaugurado com alguns textos, que introduzem suas concepções de metodologia, avaliação, interdisciplinaridade e transversalidade na educação, e é seguido de escritos explicativos acerca das determinações legais pertinentes aos nove anos que compõem o Ensino Fundamental brasileiro. Após isso, o documento segue com as determinações pensadas para cada área temática nos anos iniciais, prescindindo de textos introdutivos, e partindo diretamente para a exposição das tabelas, organizadas por: competências gerais, habilidades, conteúdos e conceitos. A partir desse momento, o currículo é seguido pelas tabelas até o desfecho das matérias destinadas aos anos iniciais, dali em diante, organizam-se os componentes curriculares e suas respectivas determinações para os anos finais, precedidos, agora, de textos introdutórios com reflexões acerca de cada campo do conhecimento.

Estas reflexões, assim como as noções apontadas pelos textos iniciais do referencial, dispostas antes da exposição das tabelas, estão melhor desenvolvidas no próximo tópico, atendendo a organização pensada para tal.

#### **4.1.2 BASE TEÓRICA E COMPOSIÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS**

A abertura do referencial curricular conta com um texto preambular, em que se discute o papel da educação na sociedade contemporânea, de modo a expô-la como um artefato que precisa ser repensado e rearticulado. Nessa passagem, o currículo discorre sobre a função social da escola, transferindo-a da compreensão conteudista e propondo sua percepção através de um olhar mais sensível acerca da realidade social que lhe envolve. Para a educação que Sergipe propunha à época, pensava-se como prioridade dar lugar à inclusão social e o respeito às diferenças como constituintes básicas para o exercício da cidadania. À vista disso, utiliza-se o filósofo brasileiro José Carlos Libâneo como autor basilar na construção do currículo, frisando a necessidade de voltar o olhar para os pertencentes às camadas mais desfavorecidas da população, trazendo-os para a sociedade como cidadãos igualmente importantes e agentes ativos no processo de transformação social (Sergipe, 2011).

Dessa maneira, ao propor a educação pública como um elemento central da formação para a vida em sociedade, convida os professores, gestores e demais agentes para olhar o currículo e entendê-lo enquanto um “elemento articulador de saberes e práticas do pluralismo social e político” (Sergipe, 2011, p. 9). É anunciado, constantemente, que o intuito do

referencial é contribuir para uma mudança absoluta no ensino público sergipano, na medida em que evidencia as emergências de repensar as práticas pedagógicas e refletir acerca delas, apontando este aspecto como um dos pontapés iniciais na busca pela reconstrução da escola e da compreensão desta enquanto um potente espaço de produção de saberes-fazer e de superação dos desafios impostos pela sociedade a qual vivemos.

Ainda assim, é frisado, na apresentação, que esse currículo não deve ser tido enquanto um documento absoluto, mas um objeto de auxílio nas reflexões docentes, cabendo a eles a decisão final. Em ambos os casos, é apontado que se deve, a partir do referencial, assumir o compromisso com o resgate do prestígio da escola pública, de maneira a mobilizar-se para discutir o projeto socializador e formativo das unidades escolares estaduais sergipanas.

Posterior a isto, o currículo apresenta três textos que tratam de temáticas específicas, sendo elas: metodologia de ensino, avaliação e transdisciplinaridade/transversalidade. Quanto aos procedimentos didático-pedagógicos, pôde-se perceber que o referencial se ancora nos pressupostos das competências e habilidades adotados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apontam uma inerente à outra, sendo a primeira uma modalidade estrutural de inteligência, correspondente aos fenômenos que se pretende conhecer, e a segunda a materialização de ações concretas provenientes da primeira (Sergipe, 2011). Para esse debate, além do Inep, são utilizados os aportes teóricos do sociólogo Philippe Perrenoud, cuja definição considera as competências e habilidades como elementos amplos e interligados, mas independentes. A partir das definições conceituais das temáticas, o documento se encaminha no sentido de utilizá-las a partir de ações que visem o estímulo à leitura, escrita, convivência, reflexão, comparação e análise do que está posto pela ciência e pela cultura.

Para isso, sob uma perspectiva semelhante às concepções de Bobbitt e Tyler de organização educativa, expõe que a metodologia de ensino deve ser efetivada por um plano já estabelecido, que se caracteriza por:

- 1- diagnóstico do nível de aprendizado dos alunos, estabelecendo como ponto de partida os conhecimentos e as habilidades que já possuem;
- 2- a definição dos objetivos e metas a serem atingidas;
- 3- a definição dos conteúdos que funcionarão como suporte para que os objetivos e metas sejam atingidos;
- 4- a definição das estratégias que funcionarão como instrumento que nos permita alcançar os objetivos e metas então definidos (Sergipe, 2011, p. 12).

O intuito é mostrar que os procedimentos didático-pedagógicos precisam ser pensados a partir de um planejamento prévio. Nesse sentido, trazendo o filósofo francês Philippe Meirieu como aporte central às compreensões inter-relacionadas, o currículo frisa a

necessidade do papel construtivo do professor ao refletir sobre os mecanismos adotados no seu fazer docente e na organização que fará para implementá-los.

Um tópico interessante a se mencionar é: ao mesmo tempo em que o referencial traz alguns elementos teóricos fundamentados por uma ótica tradicional, ele aponta como principais componentes ao se pensar no planejamento da prática pedagógica quatro fatores que correspondem a uma perspectiva mais crítica/reformadora da educação, que são: o entendimento de que o aluno é um ser pensante e, portanto, capaz de aprender; a inclusão dos saberes que os estudantes já carregam em sua bagagem de vida para dentro da escola, numa tentativa de articular os anseios dos alunos com a proposta educativa do professor; a reiteração da necessidade de conexão entre os conteúdos escolares e os conhecimentos de mundo; e o esforço de trazer os artifícios didáticos para situações práticas do cotidiano, de modo que torne a educação um instrumento de significações positivas para os seres que são educados e educam, concomitantemente (Sergipe, 2011).

No que tange à avaliação, o que é ambicionado pelo currículo é defender formas de avaliar que se contraponham às lógicas punitivistas e exacerbadamente disciplinares, de modo que sua compreensão dimensione uma visão mais ampla do desenvolvimento dos alunos no decorrer do ano. À vista disso, o referencial se utiliza novamente de Libâneo, para melhor definir a gênese da avaliação enquanto um mecanismo que possibilita uma coleta de dados (realizada da forma que o profissional, em diálogo com os alunos, preferir) que possa identificar os progressos e dificuldades encontrados durante o ano letivo, observando-os e qualificando-os. Para isso, é sinalizado que não podem ser adotadas posturas vexatórias ou que menosprezem e humilhem os alunos em suas falhas, mas que reflitam a partir delas, buscando analisá-las, diagnosticá-las e criar ambientes que permitam resolvê-las.

A perspectiva predominante no texto é a de romper com o entendimento da avaliação enquanto um instrumento de poder, de maneira que se tornem inerentes à prática avaliativa: a inclusão de tarefas contextualizadas com a realidade sociocultural dos alunos; o diálogo e a comunicação prévia do professor, em relação aos procedimentos adotados; a promoção da autoavaliação como um mecanismo de reflexão sobre a identificação de erros e avanços possíveis; e o entendimento das diversas constituições da turma (dificuldades de aprendizagem, deficiências), adaptando as atividades para os que necessitam (Sergipe, 2011). Esse caminho, segundo o currículo sergipano, possibilita ao professor redimensionar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Logo após essas discussões, abre-se o debate acerca das definições de interdisciplinaridade e transversalidade, bem como suas interseções e as principais questões

que as acompanham no debate educativo. No primeiro momento, nota-se um esforço em conceituar tais temáticas à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definem estas como um eixo integrador e um eixo de dimensão didática, respectivamente, e defendem sua implementação no âmbito educacional. Nessa circunstância, empenha-se em mostrar que a compreensão da interdisciplinaridade parte da premissa da união teórico-prática das unidades temáticas com a prática docente, devendo ela emergir do próprio trabalho docente e de seu intuito de desenvolver as competências e habilidades previstas, juntamente com os processos de ensino e pesquisa e o contato com diferentes fontes de linguagem em seu fazer pedagógico. É dito, pelo documento, que este processo não deve ser concebido como apenas uma meta a ser alcançada em razão de determinações legais, mas um movimento natural, que nasce das demandas da vivência escolar e que transcende os conhecimentos disciplinares, aspirando objetivos educacionais mais amplos.

Sendo assim, a interdisciplinaridade é disposta como uma alternativa à fragmentação do conhecimento, aos moldes limitantes de se compreender a organização da prática pedagógica na escola. Por isso, o que se propõe é entendê-la a partir da articulação de saberes coordenados por interesses comuns, sendo materializada a partir da transversalidade. Esta, que também contribui para o desenvolvimento das competências e habilidades comuns, assim o faz na abordagem de temas transversais previstos na legislação, de modo que, conjuntamente, leve os alunos a compreenderem sua própria realidade e coloque-os enquanto agentes de transformação de suas realidades, assumindo decisões, posições e responsabilidades. Nessa perspectiva, é solicitado que os professores articulem os conteúdos e discussões comuns às áreas de conhecimento e aos componentes curriculares abordando temas abrangentes contemporâneos, como saúde, sexualidade, gênero, pluralidade étnico-cultural (Sergipe, 2011).

Após tais disposições, o documento traz uma reflexão geral sobre o que se propõe com os nove anos de Ensino Fundamental, com base nas políticas implementadas no decorrer dos anos. Trata-se de um texto breve, em que são elencadas as principais leis e diretrizes que discorrem sobre tal etapa, de forma a contextualizar o que se prezava com cada uma delas, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, que orienta a elaboração das propostas curriculares dos estados e municípios do Brasil. É frisado no texto a importância da etapa correspondente ao Ensino Fundamental para o desenvolvimento econômico, cultural e social do país, bem como a necessidade de garantir não só o acesso às escolas pela população, mas sua permanência e uma aprendizagem exitosa,

na constante busca do desenvolvimento integral da criança e de uma educação pública de qualidade.

Depois disso, o referencial inaugura as tabelas propostas para os anos iniciais, prescindindo de textos introdutórios para cada eixo temático. Eles só aparecem posteriormente, na precedência das tabelas que organizam os conteúdos e indicações para os anos finais do Ensino Fundamental. Pôde-se observar, através deles, alguns apontamentos concisos sobre o que se pretendia com cada componente curricular, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física, no campo das Linguagens; Matemática, Ciências e Biologia, no campo das Ciências da Natureza e da Matemática; e História e Geografia, no campo das Ciências Humanas.

No campo das Linguagens, os arranjos textuais referentes à Língua Portuguesa buscam historicizar a constituição da disciplina e sua implementação na realidade escolar brasileira. Na primeira parte, o texto utiliza-se de alguns autores para subsidiar tal explicitação, mas não foi perceptível identificá-los (as únicas informações dadas eram sobrenome e ano), pois além de não estarem referenciados em lugar algum, não eram fáceis de serem encontrados nos mecanismos de busca da internet<sup>32</sup>. O intuito da discussão supracitada era reafirmar que o passado histórico de colonização justifica o surgimento do campo da Língua Portuguesa enquanto disciplina e que as necessidades de o repensar se apresentam com o intuito de romper com um ensino “retórico, imitativo, elitista e reprodutivista” (Sergipe, 2011, p. 73). Assim, pensa-se na viabilidade de uma nova postura, que compreende os diferentes contextos sociais e as diferentes formas de se expressar a língua.

Posteriormente, a discussão se estende aos objetivos da Literatura para o Ensino Médio, em que são discutidas a gênese da palavra e suas significações para a escola e seu trabalho com os jovens. Quanto à Língua Inglesa, foi perceptível notar que os propósitos expressos apresentavam a justificativa de que vivíamos sob um mundo globalizado e, portanto, precisaríamos dar o direito de conhecer outras línguas que circulam socialmente às crianças (Sergipe, 2011). Já na Língua Espanhola, inferiu-se que, para além de defender sua implementação a fins de circulação de uma língua amplamente falada no mundo, ela é apresentada como um instrumento que pode fortalecer as relações entre os países latinoamericanos ou falantes da língua, econômica, cultural e socialmente. Contudo, a Língua

---

<sup>32</sup> A partir desse momento, a grande maioria das referências utilizadas nos textos que introduzem os componentes curriculares dos anos finais não estão mais referenciadas no documento. Logo, não se pôde conhecer adequadamente os autores citados.

Espanhola só é destinada aos estudantes de Ensino Médio, enquanto a Língua Inglesa tem início no 6º ano do Ensino Fundamental.

No âmbito das Artes, notou-se a defesa de uma ressignificação da compreensão da Arte enquanto legítima ao currículo escolar, visto que há muitos anos este campo do conhecimento tem sido alvo de duras críticas, numa constante tentativa de colocá-lo em um lugar de depreciação ou menosprezo no debate educacional. Nesse sentido, preza-se que se contraponham à rejeição desta disciplina e que a compreendam como notória no processo de desenvolvimento dos estudantes, salientando que estão englobadas neste campo as linguagens das Artes Visuais, do Teatro, da Música e da Cultura Afro-brasileira e Indígena. Para tal, o referencial salvaguarda a necessidade de contar com professores habilitados e formados na respectiva área, para que não se enfraqueça e desvalorize, mais ainda, o referido campo, que almeja formar “uma cidadania apreciadora, pensante e questionadora” (Sergipe, 2011, p. 120).

No campo da Educação Física, é exposto, brevemente, que o intuito da disciplina é fornecer aos alunos o contato com a cultura corporal do movimento, através de atividades rítmicas expressivas, jogos, ginásticas, lutas e esportes, de forma que se ampliem as possibilidades cognitivas das crianças e sejam proporcionados ambientes que contribuam para a formação de sua cidadania. Partindo para o campo das Ciências da Natureza e da Matemática, observou-se que as finalidades propostas no âmbito das Ciências para o Ensino Fundamental precisam transcender a lógica conteudista e promover a formação de sujeitos críticos e conscientes de suas realidades socioambiental e econômica, de maneira que eles sejam preparados para lidar com as diferentes expressões da ciência, despertados para seus papéis ativos-transformadores e para a construção de suas próprias autoestimas, “valorizando-se os aspectos da diversidade social, racial e cultural tão peculiares do povo brasileiro” (Sergipe, 2011, p. 141).

Ainda neste campo, no texto que inaugura o componente curricular correspondente à Matemática, nota-se que o intuito da disciplina em questão é estimular o pensamento e raciocínio dedutivo, sendo este indispensável para os demais aspectos da formação humana. Assim, dialogando com outras disciplinas, o que se busca é estabelecer conexões entre o cotidiano do aluno e os temas matemáticos, de modo que suas representações (tabelas, gráficos, esquemas) e os demais aspectos que os compõem sejam construídos e trabalhados sob o esforço de partir das observações do mundo real. Nas Ciências Humanas, é expresso pelos escritos que antecedem a Geografia que o principal intuito da disciplina deve ser instrumentalizar os alunos para que consigam interpretar os fenômenos sociais a partir de

uma forma crítica, considerando a história de seu país como um fator determinante para as características geográficas e espaciais de seu próprio território (Sergipe, 2011).

Nesse sentido, partindo de Milton Santos, empreende-se uma problematização acerca das formas de apropriação do espaço geográfico que, muitas vezes, se materializa a partir das necessidades do capital e das lógicas de exploração. Essa observação, para o referencial, deve ser parte principal do trabalho da Geografia com as crianças sergipanas, que precisa fazer surgir o sentimento de cidadania, de capacidade de intervenção e de participação, de modo que passem a conhecer as características naturais, sociais, culturais e econômicas do país, desenvolvendo, concomitantemente, os conceitos de espaço, região, paisagem, lugar, território, fronteiras (Sergipe, 2011). Na História, vê-se que a meta central é contribuir para o processo de construção das diversas identidades que compõem o Brasil, resgatando e valorizando as contribuições culturais plurais historicamente estabelecidas.

Dessa maneira, é defendido que deve ser construída uma História que faça sentido para os alunos, rompendo com o costume rotineiro de partir do universal para o local. Para o referencial, o que se deve realizar é uma articulação entre a história social, econômica, cultural e política, proporcionando interações entre a macro e a micro-história e as relações de complementaridade entre a história local e nacional (Sergipe, 2011). Em Ensino Religioso, disciplina que integra o campo das Ciências Humanas, não há escritos introdutórios.

Diante disso, percebeu-se que as concepções do referencial acerca de educação, currículo, aprendizagem e formação, expressas nos textos introdutórios gerais e específicos, são subsidiadas a partir de uma lógica progressista-desenvolvimentista, ao passo que eram identificados, constantemente, tópicos que correspondiam à inclusão, à transformação social, à problematização, ao desenvolvimento crítico, ao questionamento. Assim, tendo como aportes teóricos basilares os PCNs e diversos estudiosos das áreas de Educação, Psicologia, Sociologia e Antropologia, viu-se que foi construído um documento preocupado com aspectos que promovam processos educativos significativos, críticos e emancipatórios.

Em linhas gerais, há, marcadamente, um esforço em ressignificar a escola, frisando que as instituições educativas devem se afastar do punitivismo e conteudismo exacerbados no ensino, buscando maneiras outras de conceber a educação. É reiterado, recorrentemente, um chamamento à escola para refletir sobre sua própria função, desempenhando papel ativo na conscientização para a reparação de problemas sociais, da transformação das realidades e se preocupando com a formação dos estudantes para a inclusão e cidadania. Não foram observados termos como “racismo” ou “discriminação étnica/étnico-racial”, mas sim alguns tópicos como “corpos colonizados”, “diversidade racial” e “pluralidade cultural”, ao frisar as

necessidades de reconhecer a história do Brasil no processo de formação integral das crianças sergipanas.

Abaixo, pode se constatar, de forma mais direta, os tópicos notados a partir da busca por palavras-chave nas tabelas. Neste momento, o que se espera é encontrar aspectos pertinentes à Educação das Relações Étnico-raciais no documento, expressos ou não nas tabelas específicas para cada ano/componente.

#### **4.1.3 O LUGAR DA ERER NO DOCUMENTO**

Como dito, a partir dos eixos de análise definidos previamente, realizou-se uma busca estratégica no referencial. Para isso, o arquivo foi cortado e a busca delimitou-se apenas às tabelas, que englobam as competências gerais, habilidades, conteúdos e conceitos básicos pensados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A partir disso, notou-se que alguns dos eixos alcançaram maior expressividade quanto aos resultados, como o caso dos eixos 1 e 4, que obtiveram 44% e 38% dos resultados encontrados, enquanto os eixos 2 e 3 tiveram 2,7% e 15,2%, respectivamente. Entretanto, esses resultados não implicaram em nenhum dedutivismo, visto que houve termos de extrema importância que não foram ou foram pouco encontrados no eixo 4, e tópicos de extrema importância encontrados notadamente no eixo 3.

O próximo passo da busca consistiu em analisar os tópicos encontrados, visando melhor compreender qual o contexto de tal alocação, bem como analisar se eles se relacionavam com a Erer, fundamentada a partir dos pareceres em resposta às leis 10.639/2003 e 11.645/2008, e das contribuições dos expoentes pensadores da temática étnico-racial, que se interrelacionam. Nesse momento, percebeu-se que alguns termos se uniam na mesma disposição, ou nas competências, ou nas habilidades ou nos conteúdos e conceitos, por isso focou-se mais em observar apontamentos relevantes a partir do que foi sendo encontrado do que os termos que foram encontrados ou não.

De início, é importante mencionar que as tabelas do Referencial Curricular de 2011 são organizadas de maneira mais desprendida, como exposto na figura 5, o que significa dizer que não há a destinação das competências às habilidades específicas, mas que são elencadas diversas competências gerais ao lado de distintas habilidades, conteúdos e conceitos. Nesse sentido, os apontamentos destacados neste tópico buscam mostrar o que foi possível observar, recorrentemente, nas temáticas dispostas nas tabelas, no intuito de perceber suas relações com a Erer e com si mesmas.

**Figura 5** - Amostra das tabelas

**REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ANO**

COMPETÊNCIAS GERAIS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	CONCEITOS BÁSICOS
- Reconhecer a língua como um mecanismo de aquisição da cidadania plena e de integração social.	- Identificar as variedades linguísticas da língua, reconhecendo o seu devido valor, rejeitando preconceitos.	- Leitura e interpretação de textos	- Descrição - Narração a) Antologias; b) Contos; c) Fábulas; d) Apólogos;

**Fonte:** Sergipe (2011, p. 34).

Um apontamento elementar constatado com a análise foi que os tópicos pesquisados/encontrados por meio das palavras-chave, que eram pertinentes à Erer, foram identificados em todas as disciplinas englobadas pelo currículo, sem exceção. Além disso, há constantes avisos aos finais das páginas, nos quais se solicita aos docentes que haja o esforço de enfatizar, sempre que possível, nas temáticas gerais apresentadas pelo documento, a história e manifestações culturais indígenas, africanas e afro-brasileiras. Outrossim, foi percebido um caráter consideravelmente político no currículo ao posicionar suas competências, habilidades, conteúdos e conceitos alusivos às relações étnico-raciais. Há, no referencial, forte presença de pontos concernentes à crítica ao colonialismo enquanto sistema fundante de opressão, à resistência cultural negra e indígena, ao respeito e reconhecimento das manifestações religiosas de matriz africana ou indígena, ao candomblé, à umbanda, aos costumes e modos de ser-existir Xocó, e tantos outros.

Na tentativa de melhor expô-los, estão distribuídos pelo texto, em complemento aos diálogos empreendidos à vista do que foi encontrado e destacado, alguns quadros expositivos, para que se possa ver, de maneira organizada, como o referencial pensou em propor cada item. Os eixos de análise conversam entre si em muitos momentos, quando alguns vocábulos pertencentes a determinado eixo juntam-se a termos englobados por outro. Em consequência disso, em alguns instantes, são comentadas apenas as competências/habilidades/conceitos convenientes, sem necessariamente respondê-las a algum grupo, ou são apreciadas temáticas de maneira conjunta, entre um eixo e outro.

Por sua vez, um dos pontos que mais chamou a atenção durante a investigação foi a preocupação do referencial em proporcionar um movimento de reflexão aos docentes sobre sua própria prática. Quanto ao eixo 1, que trata de observar as menções à Erer ou às temáticas

das relações étnico-raciais, foi notada a frequente abordagem de problemáticas que tratavam da valorização das diferentes etnias, culturas e suas formas de manifestação, assim como da reiteração das raízes afro-brasileiras, africanas, indígenas e quilombolas enquanto parte constituinte de nossas identidades plurais. Conforme mostrado no quadro 3, pode-se observar a presença dessas tônicas nas disciplinas de Arte, Língua Inglesa, Ensino Religioso, História e Ciências.

**Quadro 3 - Temáticas compreendidas pelo eixo 1**

TIPO	COMPONENTE CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Competência	Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer e valorizar a arte e cultura brasileira e sergipana, considerando as diferentes etnias e segmentos sociais;</li> <li>- Conhecer as manifestações artísticas dos grupos étnicos negros e indígenas brasileiros nas Artes Visuais e na Música, as suas características e a contribuição para a formação e diversidade cultural do país;</li> </ul>
Habilidade	Arte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o Teatro Experimental Negro (TEN) como um espaço complexo de formação e luta cultural do povo negro no país;</li> </ul>
Habilidade	Língua Inglesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traduzir e analisar letras de músicas de diversos gêneros que, dentre outros temas, abordem questões étnico-raciais;</li> <li>- Interpretar e analisar textos de livros, jornais e revistas que abordem o racismo e a luta dos negros pelos seus direitos;</li> </ul>
Competência	Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeitar a diversidade;</li> <li>- Romper com as formas de discriminação e preconceito sexuais, étnicos e religiosos;</li> </ul>
Competência	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensar a diversidade étnica como elemento central na condição humana. Diversidade que nos torna iguais ao delinear nossas diferenças.</li> </ul>
Competência	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer relações entre o conhecimento científico e o conhecimento de populações tradicionais como os povos indígenas e quilombolas;</li> <li>- Compreender a importância da contribuição da cultura indígena e negra nas práticas sociais e ambientais, fomentando o respeito e o reconhecimento de tais práticas como formadoras da identidade do povo brasileiro.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

Esses elementos estão expressos em diversos momentos do referencial, como habilidade, competência (de maneira mais ampla), e também como conteúdo, como é o caso das diversas formas de resistência ao trabalho escravo; das manifestações culturais dos negros, índios e brancos; e do trabalho escravo e a desvalorização social dos negros e índios, na História (Sergipe, 2011). É notório o esforço em rememorar as práticas sociais e culturais indígenas, africanas ou afro-brasileiras, apresentando-as como pulsantes no trabalho com as

disciplinas, inclusive naquelas em que o senso comum tende a interpretar enquanto distantes da Erer. Desse modo, foram visíveis os indicativos apontados pelo currículo nos componentes curriculares referentes à Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e Ensino Religioso, interrelacionando-se com os eixos 1, 3 e 4, sendo estes últimos referentes aos aspectos alusivos à intolerância religiosa e às perspectivas positivas das culturas negras e indígenas. No quadro abaixo, pode-se percebê-los em diferentes componentes e esferas.

**Quadro 4 - Temáticas confluentes entre os eixos 1, 3 e 4**

TIPO	COMPONENTE CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Habilidade	Matemática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressaltar o uso de sofisticados conceitos matemáticos pelos povos africanos, a exemplo dos egípcios na construção das pirâmides;</li> <li>- Realizar pesquisas de dados no município com relação à população negra e indígena;</li> </ul>
Competência	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o caráter histórico, heterogêneo, variável e sensível do léxico aos contextos de uso, observando também as influências da cultura africana e indígena no universo vocabular;</li> </ul>
Habilidade	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender de que modo os reflexos do colonialismo europeu estão presentes na raiz dos problemas africanos;</li> <li>- Identificar e analisar as potencialidades do continente africano;</li> <li>- Localizar no mapa alguns países africanos e pesquisar aspectos referentes à população, idiomas, economia, cultura, história, música e religião;</li> </ul>
Habilidade	Ensino Religioso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e compreender a importância das manifestações religiosas das comunidades indígenas e quilombolas de Sergipe;</li> <li>- Conhecer e valorizar as manifestações religiosas da cultura indígena e africana;</li> <li>- Analisar e entender o significado religioso nas comunidades indígenas e quilombolas;</li> <li>- Perceber o radicalismo religioso como uma manifestação de intolerância e preconceito.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

Como dito, no referencial, para além das competências e habilidades mencionadas, apresentam-se tópicos relevantes e complementares a tais classes, enunciados como conteúdos e conceitos básicos. Nesse sentido, identificaram-se alguns elementos pertinentes às habilidades pensadas para as disciplinas em questão, como os significados e o papel da religião nas comunidades indígenas e quilombolas e o próprio candomblé e a umbanda, em Ensino Religioso; e os conceitos de raça, povo e etnia, colonialismo, genocídio e resistência étnica, na Geografia. Na Educação Física, também foram encontrados apontamentos interessantes quanto aos termos correspondentes às relações étnico-raciais, como mostrado no

quadro 5, manifestados pela constante necessidade de considerar as diferentes formas de manifestação corporal/cultural de matriz indígena ou africana, além das brincadeiras tradicionais indígenas.

**Quadro 5 - As relações étnico-raciais e a Educação Física**

<b>TIPO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Competência	- Conhecer, valorizar e usufruir de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano, atentando para as de matriz indígena e africana;
Competência	- Resgatar brincadeiras indígenas tradicionais, especialmente àquelas pertencentes à comunidades Xocó;
Conteúdos	- Samba de côco, maracatu, reisado; - Capoeira; - Jogos e brincadeiras do povo Xocó;

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Além disso, algumas competências e habilidades se repetiam, tornando-se presentes em diversas disciplinas e anos, com escrita igual. Desse modo, os chamados para a necessidade de se pensar as relações étnico-raciais enquanto um elemento transversal no ensino foi, recorrentemente, salientado. Tornou-se evidente perceber que algumas atenuantes importantes encontradas dialogam com a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais, como a ênfase em compreender a sociedade brasileira como multicultural, pluriétnica e de muitas raízes, bem como em tratar dessas raízes histórico-culturais a partir de uma ótica positiva. É apontado pelo documento que a cultura negra, quilombola e indígena, possui elementos potentes que contribuem com o processo de formação de nossas identidades e de reflexões sobre a forma com a qual vivemos em sociedade, seja na música, na arte, no espiritual, na relação com a natureza (Sergipe, 2011).

Destarte, rememorando a própria conceituação do referencial sobre si mesmo, ele se apresenta como um instrumento potencializador do movimento de pensar e repensar as práticas pedagógicas que adotamos na escola. Por isso, sinaliza que os aspectos trazidos devem servir para que os professores percebam as subjetividades presentes nas relações sociais, que muitas vezes são o motivo propulsor dos rendimentos escolares dos estudantes e das formas de se comportar ou agir diante de determinadas situações. É exposto pelo documento que a diversidade cultural, étnica e racial são partes constitutivas da sociedade brasileira, por isso é preciso combater todos os tipos de opressão que as cercam e, mais do

que nunca, trazê-la enquanto potencialidade, e não com desdém. Ademais, para além das questões étnico-raciais, o documento cita as questões de gênero e sexualidade como interligadas ao debate emancipatório, colocando-as como pulsantes às discussões e às formas de compreender a função social da educação.

À vista disso, tornou-se possível perceber a presença de tópicos valorosos expostos durante o currículo, que nos levam a relacioná-los, intimamente, com diferentes proposituras trazidas pelos pareceres 003/2004 e 14/2015. Outrossim, pode-se relacionar tais apontamentos com algumas observações pontuadas pelos principais teóricos que discorrem sobre a Erer no Brasil. No último tópico desta seção, será melhor discutido o que se pôde perceber com os resultados, além de constatar as aproximações e distanciamentos do que é proposto pelo referencial de 2011 e pelo currículo de 2018, de maneira mais completa. Na subdivisão seguinte, tratamos com particularidade do segundo objeto desta pesquisa, objetivando, sob a mesma estrutura organizacional, explorá-lo e compreendê-lo.

## **4.2 O CURRÍCULO DE 2018**

A conjuntura sociopolítica em que o Brasil estava inserido no período de organização e publicação do Currículo de Sergipe de 2018 estava marcada por consideráveis conflitos de ordem ideológica, religiosa, social e ontológica. No âmbito estadual, as eleições de Sergipe estavam ofuscadas pelas eleições presidenciais, portanto, não contavam com grandes agitações particulares. O candidato que liderava as intenções de voto nas pesquisas era Belivaldo Chagas, governador em curso à época, que pretendia disputar seu segundo mandato. Embora Belivaldo Chagas tenha finalizado seu mandato com apenas 18% de aprovação<sup>33</sup>, as outras alternativas apresentadas para Sergipe não fizeram com que fossem tomados diferentes rumos, e o então governador foi reeleito, vencendo a disputa contra Valadares Filho.

O aspecto que contribuiu para um maior alvoroço nas discussões educacionais advinha do momento político nacional, marcado pelo antagonismo de ideias atribuídas aos representantes da esquerda e direita brasileiras. O currículo é publicado em dezembro de 2018, dois meses após o segundo turno de uma das eleições presidenciais mais polarizadas e turbulentas da história do Brasil, cuja circuncisão marcou-se por discursos de ódio contra minorias, notícias falsas, pela acentuada perseguição aos professores e à educação e pelo

---

<sup>33</sup>

<https://g1.globo.com/se/sergipe/eleicoes/2018/noticia/2018/08/17/governo-belivaldo-chagas-e-aprovado-por-18-e-reprovado-por-39-percentual-dos-que-avaliam-o-governo.ghtml>

sucateamento da educação pública, nos níveis básico e superior. Entende-se que tais medidas são resultado de erros da própria esquerda durante sua atuação, mas, para além disso, não se deve desconsiderar o projeto relativamente antigo e muito bem arquitetado pela extrema-direita, com apoio da grande mídia, que objetivava demonizar a esquerda, desqualificar suas pautas, atribuí-la ao limbo e, não só isso, justificar todos problemas educacionais à sua responsabilidade.

Nessas eleições, disputavam a presidência Fernando Haddad (Partido dos Trabalhadores - PT) e Jair Bolsonaro (Partido Social Liberal - PSL). Bolsonaro conquistou eleitores com discursos de ataque a Paulo Freire e à “doutrinação” ideológica supostamente imposta pelos professores, e de apoio à Escola Sem Partido, à educação domiciliar e ao empreendedorismo nas escolas (Cislaghi *et al.*, 2019), além da lgbtfobia, misoginia, racismo, apoio à ditadura militar e à tortura e torturadores. Nesse percurso, eram destiladas informações inverídicas sobre a realidade educacional pública, como o chamado “kit gay”, que consistia na distribuição de livros-manuais que ensinavam sexo homoafetivo às crianças na escola, colocado em curso, supostamente, pelo PT; ou a concessão de mamadeiras com os bicos substituídos por órgãos genitais do sistema reprodutor masculino por Haddad, nas creches em São Paulo; e até mesmo o compartilhamento de uma suposta fala de Fernando Haddad, em que afirmava que, a partir dos 5 anos de idade, as crianças passariam a ser propriedade do Estado e, portanto, caberia a este decidir o seu gênero<sup>34</sup>.

O candidato Haddad, em contrapartida, se contrapunha a todos os discursos odiosos e mentirosos de Jair Bolsonaro, e foi operado um movimento de tentar reverter as informações distorcidas e de cunho preconceituoso endossadas por Jair, mas este movimento ficou ofuscado em razão do alcance desproporcional que suas promessas de campanha chegaram, e Bolsonaro foi eleito. Até o momento de sua vitória nas eleições, constantemente víamos notícias falsas sobre escolas, professores, supostas atitudes subversivas, e tentativas recorrentes de ligar temáticas progressistas ao lugar de repulsa/ojeriza/abominação. Essa mobilização foi sintomática, e resultou em incessantes medos de ataque, perseguição e violências, físicas e verbais, que estavam ocorrendo e poderiam ser operadas com maior frequência àqueles que desafiavam a lógica vigente de compreensão da escola, subsidiada por diversas discriminações, pelo fundamentalismo religioso e pelo ódio difundido.

---

<sup>34</sup> Para mais informações, ver:

<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/noticia/2021/10/28/e-fake-que-pt-distribuiu-mamadeiras-eroticas-para-criancas-em-creches-pelo-pais.ghtml>  
<https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-lo-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenar-io-politico-do-brasil/>

Pode-se perceber, em razão desta conturbada conjuntura, que dois elementos chamam a atenção no que se acreditava como essencial no debate educativo: a imparcialidade/neutralidade e o empreendedorismo. Este dualismo se liga com a própria implementação do currículo, que segue à risca os padrões da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2017, durante o governo Michel Temer, também incentivador das noções de empreendedorismo e da influência de instituições/empresas privadas na educação. À vista disso, o que se pretendeu neste entretempo foi contextualizar o período de implementação do Currículo de 2018, com o objetivo de elencar atenuantes que nos auxiliam a percebê-lo em seu momento histórico, observando até que ponto tais influências podem se interrelacionar.

Dito isso, a elaboração do currículo sergipano se deu por meio do Programa de apoio à implementação da BNCC (ProBNCC), que contou com financiamento do MEC e com a participação de diversos servidores da rede pública de ensino. O programa citado instituiu-se com o objetivo de se fazer cumprir a Base em todos os estados do Brasil, a partir de um financiamento que objetivava propor um Regime de Colaboração entre o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Por meio do programa, o Governo Federal e o Estado de Sergipe se mobilizaram na construção de um novo documento curricular, composto por diversos articuladores, redatores, analistas de gestão, coordenadores e professores das redes federal, estadual, municipal e de escolas privadas (Sergipe, 2018).

Alguns meses antes de ser publicado, foi disponibilizado para consulta pública<sup>35</sup>, ocasião em que foi possível totalizar mais de 80.000 (oitenta mil) contribuições, individuais e coletivas, como as de escolas, municípios, conselhos, grupos de professores. Estas contribuições, manifestadas por sugestões de alteração na redação dos textos introdutórios, nos objetivos de aprendizagem e nas habilidades ou até mesmo sugestão de novas habilidades a serem acrescentadas na proposta, contribuíram para o aprimoramento do currículo. Após tais contribuições e as mudanças subsequentes, o currículo é publicado.

O documento em questão engloba as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e conta com uma vasta exposição textual inicial. Antes de mais nada, inaugura-se o currículo com escritos comuns às duas etapas, na tentativa de dialogar acerca dos desafios presentes no processo de ensinar-aprender, e, após, traz-se as especificidades da

---

<sup>35</sup> Os interessados em participar do processo de construção, sugerindo alterações ou inclusões, individualmente ou em grupo, puderam fazê-lo por meio da plataforma online de consulta pública e presencialmente nos oito Seminários Regionais realizados no mês de agosto, bem como em dias específicos, organizados pelas escolas, pelos Municípios e pelas Diretorias de Educação, durante o período de consulta pública (Sergipe, 2018).

Educação Infantil, contextualizando-a, historicizando-a e elencando elementos operacionais para a sua efetivação. Posteriormente, apresentam-se os quadros com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e suas relações com os campos de experiência e suas abordagens, pensados para esta etapa.

Em seguida, são abordadas as constituintes pertinentes ao Ensino Fundamental, de modo que são divididos todos os componentes curriculares e expõe-se, em cada um deles, textos que objetivam tratar dos anseios pertinentes a cada um. Por fim, são expostos os quadros pensados para as disciplinas, contendo: as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e suas especificações, e as habilidades correspondentes. Como dito, o documento é inspirado na Base Nacional, portanto segue o padrão alfanumérico adotado por ela, que busca indicar, de forma mais direta, para qual etapa, ano e disciplina são pensados os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades.

Na Educação Infantil, o código é organizado na seguinte estrutura: EI02TS01SE, sendo EI: Educação Infantil; 02: o indicativo de faixa etária, sendo 01 - bebês, 02 - crianças bem pequenas e 03 - crianças pequenas; TS: Traços, sons, cores e formas, campo de experiência da BNCC; 01: a posição da habilidade na numeração do campo; e SE: Sergipe, sendo este apenas colocado quando o código alfanumérico não corresponder a uma habilidade da BNCC. No Ensino Fundamental, o padrão é seguido da seguinte maneira: EF04HI01SE, sendo EF: Ensino Fundamental, 04: quarto ano, HI: História, 01: sequência cognitiva, SE: Sergipe. A sequência cognitiva é uma particularidade do estado de Sergipe, que inclui o nível de progressão cognitiva a ser alcançada pelos estudantes no decorrer do ano.

No tópico abaixo, bem como nos posteriores, estes elementos estão mais bem explicados. Procura-se, sob a mesma estrutura de organização da análise anteriormente empreendida, explorar o documento e compartilhar nossas observações acerca dele, de maneira que se possa observar sua fundamentação teórica, sua disposição textual/temática e a ocasião em que se encontra a Erer.

#### **4.2.1 BASE TEÓRICA E COMPOSIÇÃO DAS ÁREAS TEMÁTICAS**

O primeiro texto reflexivo do currículo é designado “Travessias no ensinar e aprender”, e conta com algumas observações sobre o que se propõe para a educação sergipana, buscando destacar tópicos pontuais acerca da formação dos estudantes para a vida em sociedade e da função sociopolítica da escola neste processo. É exposto pelos escritos que

há uma preocupação constante em entender que o currículo não pode negligenciar a diversidade étnica, sociocultural e geo-histórica das diferentes territorialidades sergipanas e brasileiras. Nesse sentido, é frisado que a educação básica deve proporcionar interlocuções entre os saberes científicos e os saberes tradicionais, na busca de conscientizar o estudante para o exercício crítico de sua cidadania, para que estes possam assumir o compromisso com “a diversidade étnica e cultural brasileiras, com o patrimônio sócio-histórico e ambiental do estado e do país, com a democracia, com um desenvolvimento social, inclusivo e sustentável” (Sergipe, 2018, p. 23).

Além disso, reitera-se que as relações entre o ensinar e o aprender devem partir do pressuposto da formação integral, não na temporalidade, mas na oportunidade de oferecer aos estudantes o contato com diferentes aspectos da sociedade, considerando a alteridade e sendo, portanto, inclusiva. Mais do que aprender sobre as ciências, é preciso que os estudantes aprendam a exercer sua humanidade, essa é uma das máximas primordiais do texto abordado. A aprendizagem, para o documento, é compreendida como um elemento sociocultural e bioquímico ao mesmo tempo, haja vista que se faz no corpo, mas este corpo é atravessado pelos processos de socialização. Quanto ao currículo, propõe-se que a escola o compreenda como uma rede de saberes, caminhos e práticas, que articulam todas as dimensões do projeto escolar (Sergipe, 2018).

Para o currículo sergipano, a prática docente deve ser orientada por meio de um processo de constante reflexão sobre a realidade a qual se está alocado, ponderando, inclusive os impactos do projeto colonial acometido ao Brasil e os produtos de suas violências históricas, que explicam a produção social da riqueza e os esquemas socioculturais de exclusão. Para tanto, deve-se buscar caminhos que proporcionem debates críticos e que promovam o comprometimento dos estudantes para com a mudança de tais realidades. Esse aspecto se justifica pelo fato de que “não há conhecimento neutro. Nunca existiu. Toda ação educativa pressupõe uma posição ético-política no mundo” (Sergipe, 2018, p. 27). Em razão disso, espera-se que a escola desperte para a formação de um ambiente democrático, inclusivo e reflexivo, afastando-se de hierarquias exacerbadas e relações autoritárias na busca de uma educação emancipatória.

Assim, ao entender o estudante como um ser ativo e capaz de aprender, espera-se que se empreendam processos educativos que considerem sua bagagem e que contemplem diferentes modos de ser, expressas, por exemplo, pelas culturas camponesas, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas e dos povos da floresta. Esses processos, que devem ser realizados sob uma perspectiva dialógica, devem ser feitos com o intuito de ressignificar a escola e

colocá-la como uma ponte na formação humana-cidadã e para o mundo do trabalho (Sergipe, 2018). Quanto às temáticas de gênero e sexualidade, percebe-se uma certa hesitação do currículo ao tratá-las em sua complexidade, visto que é apontado que estes são temas sensíveis e que não compete ao educador “ensinar” caminhos.

No mais, finaliza-se o texto notabilizando o papel da escola enquanto observador e questionador de seu locamento geográfico, de modo que ela seja submersa no coletivo e contribua para o desenvolvimento não só dos estudantes, mas também de sua própria urbe, num ponto de vista sustentável, inteligente e criativo. Após estes apontamentos, o currículo se encaminha para a abertura da etapa da Educação Infantil, que conta com uma inauguração textual robusta e extensa. Nesse momento, é feita uma contextualização histórico-política, social e cultural do campo, bem como suas interfaces com os aspectos filosóficos e com a perspectiva da educação inclusiva, buscando explicitar a importância da etapa proposta para a formação das crianças, para a vida e para a próxima etapa, o Ensino Fundamental.

Nos textos que sucedem tais problemáticas, encontram-se alguns elementos que apontam os principais marcos históricos e legais das chamadas creches e pré-escolas do Brasil. Partindo do aporte teórico em Vital Didonet, Philippe Ariès e Mary Del Priore, educadores e estudiosos notáveis do campo da história social da criança, o currículo nos mostra que, historicamente, as instituições voltadas à infância eram estabelecidas com o intuito de cuidar de bebês e crianças desfavorecidas, abandonadas e rejeitadas pela sociedade. No Brasil, destaca-se o fato de que as creches surgem, inicialmente, como uma demanda decorrente da Lei do Ventre Livre, para o cuidado com os filhos dos escravizados. Posteriormente, elas se expandem como uma demanda de mães e pais trabalhadores, em razão da ascensão do processo de industrialização brasileira (Sergipe, 2018).

Os autores, em consonância, salientam que o passado histórico de organização destes espaços resultou numa compreensão assistencialista e superficial sobre os espaços oferecidos às crianças, vendo-os como locais de depósitos e sem intencionalidade educativa, até hoje. Além disso, é salientado o elitismo nos recorrentes discursos sobre a Educação Infantil pública, em que correlacionam às creches às crianças pobres e, portanto, de pouco valor simbólico.

No entanto, os apontamentos teóricos trazidos pelo currículo nos despertam para a imprescindibilidade de romper tais paradigmas, evidenciando a indissociabilidade do cuidar e do educar e as potencialidades que o trabalho com as crianças carrega. Agora, trazendo a Constituição Federal, a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil e a própria Base Nacional, apontam a relevância de compreender o campo da infância enquanto extremamente relevante no processo educativo e, além do mais, partindo da compreensão da educação como um direito das crianças e delas enquanto sujeitos ativos, protagonistas de seus processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, de existência no mundo (Sergipe, 2018).

É visível o chamamento constante do currículo para que compreendamos que a criança não pode ser um ser invisível. No decorrer do texto, vê-se também a presença de autores como Maria Bujes, Moysés Kuhlmann Jr. e Sônia Kramer, teóricos da Educação Infantil, e o próprio Paulo Freire, mas este apenas em uma citação frasal neste momento, ao falar da amorosidade que deve cercar o fazer docente. Nas discussões relacionadas, pôde-se perceber o cuidado em reafirmar a infância enquanto um conceito construído socialmente e a prudência de entendê-lo em sua profundidade. É dito que, para trabalhar com as crianças nesta etapa da educação, é substancial compreender as diferentes interfaces que interseccionam a infância, como os aspectos físicos, étnicos, culturais, regionais, familiares.

Ademais, notabiliza-se como salutar perceber a indispensabilidade da educação inclusiva também nessa etapa, pois há crianças que, para além do direito de ser criança, precisam ter garantidos o direito de aprender. Nesse sentido, a prática pedagógica não pode se centralizar na distinção ou estigma de alunos com deficiência, mas repensá-la com o intuito de superar as limitações que, porventura, sejam encontradas pelas crianças. A ação docente, para o currículo, deve possibilitar a criação de ambientes que promovam a aprendizagem a partir das brincadeiras livres, das atividades guiadas e também do que as crianças têm a oferecer de repertório sociocultural, linguístico e afins.

Como dito, a BNCC é a referência central na disposição do currículo. Portanto, a Educação Infantil, além de ser fundamentada pelas DCNEI, que implementam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a saber: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se, é estruturada a partir da Base ao propor a articulação desses direitos com os campos de experiência. Esses campos dizem respeito ao estímulo à centralidade da criança no processo educativo, de modo a estabelecer as experiências como as atividades contínuas e o processo de descoberta do mundo e de si mesmas pelas crianças. Esses campos são subdivididos em: 1. O eu, o outro e o nós; 2. Corpo, gestos e movimentos; 3. Escuta, fala, linguagem e pensamento; 4. Traços, sons, cores e formas; 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Estão dispostos ao trabalho com as três distintas ramificações de idade, sendo os bebês (0 a 1 ano e 6 meses); as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e as crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), e devem

fazer parte da ordenação principal das atividades e planos pensados para esta etapa da vida escolar, manifestados através da composição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nos quadros.

Quanto ao Ensino Fundamental, é trazido pela proposta curricular, inicialmente, um aparato legal das determinações formais que fundamentam tal etapa no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases e os pareceres que instituem o Ensino Fundamental de nove anos. Além disso, expõe-se que um dos elementos primordiais que se deve almejar com essa etapa é, para além de se fazer cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), da Lei nº 9.394 de 1996 (LDB) e todas as suas alterações, Resoluções e Pareceres do CNE, priorizar o protagonismo das crianças no processo educativo e contribuir com a formação integral destas, de modo que contemple as múltiplas dimensões que a cercam, e busque a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Sergipe, 2018). Essa concepção de integralidade, alinhada às dez competências gerais propostas pela BNCC<sup>36</sup>, deve estar contemplada nas competências específicas pensadas para os componentes curriculares.

Para o currículo, as competências dizem respeito às “mobilizações de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho” (Sergipe, 2018, p. 107). Em razão disso, diferente da Educação Infantil, que é guiada, através das competências gerais, pelos campos de experiência, o Ensino Fundamental conta com o desenvolvimento de competências específicas pensadas para cada área do conhecimento e para cada disciplina. Em suma, as competências representam o conjunto de objetivos que se buscam com determinado campo do conhecimento.

Essa organização curricular, proposta pelo documento de 2018, expõe que seus motes de incentivo às melhorias educacionais advêm da última pesquisa feita pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), instrumento de avaliação do MEC, que colocou Sergipe nos piores índices percentuais<sup>37</sup>. Por isso, é manifestada pelo currículo a primordialidade de

---

<sup>36</sup> A proposta curricular de Sergipe, como dito, está articulada à Base Nacional, portanto alicerça suas competências a partir das competências gerais propostas pelo documento nacional, que dispõem sobre: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania (Brasil, 2017).

<sup>37</sup> O levantamento é realizado com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas de todo o Brasil, e tem sua avaliação dividida em quatro níveis, determinados pelo grau de habilidade das crianças em leitura, escrita e matemática. No ranking, Sergipe ocupou os mais baixos percentuais no pior nível de aprendizagem (nível quatro), que é quando a criança lê mas não interpreta, escreve mas não tem noções de ortografia e além de não identificarem corretamente os números, apresentam dificuldades na realização de operações matemáticas (Inep, 2015). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category\\_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&category_slug=setembro-2015-pdf&Itemid=30192)

mobilizar os atos de ler e escrever através das mais diversas linguagens, como a corporal, a musical, a das mídias sociais, a científica, a tecnológica, objetivando não só o desenvolvimento de aprendizagem formal dos estudantes, mas possibilitando que estes entendam sua própria realidade e aprendam a fazer escolhas dentro desse entendimento, atribuindo um sentido social para o que se aprende.

Ademais, levando em conta que a faixa etária englobada nesta etapa corresponde à transição entre a infância e a adolescência, fase marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais, o documento se encaminha no sentido de reafirmar que tal contexto deve garantir uma mediação pedagógica preocupada com essas diversidades, de modo que incentive e potencialize a inclusão do estudante nesse momento de vida, valorizando aspectos como conhecimento, emancipação e conscientização (Sergipe, 2018). Outrossim, destaca-se que essa ação metodológica deve pressupor a elaboração de:

Atividades diversificadas (cadernos de registros dos estudantes; portfólios com coletâneas de atividades; dramatizações; seminários; trabalhos em grupo e outros), ampliação de vocabulário, expansão do repertório cultural e intensificação da cultura digital, promovendo espaços de argumentação onde haja liberdade de expressão com ética e respeito, em que a empatia, a cooperação, o diálogo, a resolução de conflitos permitem ao estudante agir pessoal e coletivamente na construção de uma sociedade mais solidária, acolhedora à diversidade, sustentável e com respeito às diferenças sociais (Sergipe, 2018, p. 124).

Nesse sentido, é exposto que a realização dessas atividades deve almejar critérios de avaliação que a compreendam sob a perspectiva do acolhimento, da observação das peculiaridades dos estudantes e com seus respectivos desenvolvimentos. Nesse momento, o currículo se utiliza de Benjamin Bloom, psicólogo e pedagogo estadunidense, para destacar sua taxonomia, explicada pelos processos mentais de: reconhecer; compreender; aplicar; analisar; sintetizar; e avaliar, respectivamente (Sergipe, 2018). A partir disso, é solicitado que os docentes considerem essa evolução do pensamento quando forem pensar e organizar o ensino e avaliar o aprendizado, privilegiando o que preconiza a essência.

Quanto à organização dos campos do conhecimento, a parte introdutória de cada um conta com a exposição das competências propostas, e são seguidos por escritos inaugurais em cada disciplina. Esses textos são consideravelmente extensos, e neste momento será priorizada a exposição de aspectos gerais acerca do que foi observado com a leitura, sem atento aos pormenores, no intuito de deixar a seção mais fluida. À vista disso, o primeiro campo a ser trabalhado pela proposta curricular é o das Linguagens (Arte, Educação Física,

Língua Portuguesa e Língua Inglesa). De início, é expresso que as competências esperadas para tal área giram em torno do domínio das diferentes práticas de linguagem (artísticas, corporais, digitais) como construções dinâmicas e socioculturais, de modo que se incentivem seus usos para o diálogo e a transformação social. Para isso, é esperado que se estimule as habilidades de participação na vida coletiva, de resolução de conflitos e cooperação em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva, além da valorização das diversas manifestações culturais locais e globais (Sergipe, 2018).

Na Arte, é destacada a necessidade de romper com paradigmas tradicionais de compreensão dela mesma. Para isso, defende-se uma abordagem mais dinâmica, inclusiva e atenta para a valorização da cultura local, manifestada pelas práticas ou produções artísticas e culturais das mais diversas organizações sociais, como os povos indígenas e comunidades tradicionais. Além disso, chama-se os docentes para a elaboração de metodologias ativas, problematizadoras e significativas, e que se interrelacionem com as unidades temáticas pensadas para o componente, sendo elas: as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Integradas. O intuito, para o currículo, trata-se de formar cidadãos que consigam interagir com a Arte de maneira crítica e reflexiva, percebendo as próprias experiências dos alunos como um espaço de se explorar a Arte.

Quanto à Educação Física, pensa-se na compreensão da disciplina para além do desenvolvimento físico e técnico dos alunos, propondo uma abordagem crítica e inclusiva da cultura corporal. Para a proposta curricular, é prudente que se valorize a diversidade sociocultural, a emancipação dos alunos e a reflexão acerca de tópicos como identidade, equidade e sustentabilidade, enfatizando a contextualização das práticas corporais e adaptando-se à realidade local/escolar. Suas unidades temáticas são: Brincadeiras e jogos; Esporte; Ginástica; Luta; e Dança. Nesse momento, discute-se também o que se espera acerca do ensino da Língua Inglesa, e a ideia principal que acompanha tais discussões é a de que o aprendizado dessa língua deve ser tido enquanto uma ferramenta de comunicação, e não como uma obrigatoriedade de fluência, de modo que as aprendizagens proporcionadas promovam uma abordagem culturalmente relevante. O intuito é que se consiga formar alunos capazes de utilizar a língua estrangeira de forma ética e crítica, para que estejam preparados para interagir com o mundo globalizado, percebê-lo e valorizar tanto a cultura local quanto a diversidade mundial (Sergipe, 2018).

No desfecho do campo das Linguagens, a Língua Portuguesa se apresenta como um componente que foi modificado historicamente, em razão da colonização. Segundo o documento, o ensino de Língua Portuguesa era centrado na gramática e no latim e partia de

uma conduta verticalizada, tendo evoluídas suas abordagens a partir da influência da Linguística e das teorias de comunicação. Agora, o que se propõe para o ensino da língua é que coloquem o aluno no espaço de protagonista do aprendizado, bem como que desenvolvam as práticas pedagógicas baseadas em gêneros discursivos, multiletramentos e o uso de tecnologias. Sendo assim, as práticas de linguagem divididas neste campo são: Oralidade; Leitura; Escrita; e Análise Linguística (Sergipe, 2018).

Após estas discussões, o currículo se encaminha para a exposição do que se preconiza no campo das Ciências Humanas, composto pela História e pela Geografia. Na introdução deste campo, pode-se perceber que as competências gerais expostas correspondem ao estabelecimento de relações entre seres humanos, natureza e cultura, bem como da valorização de diferentes saberes-fazeres e identidades. Para o currículo, este campo deve possibilitar aos estudantes a capacidade de: comparar eventos históricos e espaciais; fortalecer a argumentação fundamentada; fazer o uso de linguagens cartográficas e tecnológicas; e desenvolver a consciência crítica e cidadã, de modo que se analise sua intervenção no mundo socioambiental e se reconheça os direitos humanos como essencial na busca por uma sociedade mais justa (Sergipe, 2018).

Na disciplina de Geografia, o que se pensa como basilar corresponde a superar a compreensão deste componente como um modelo educativo bancário, defendido por Paulo Freire, e propor uma conexão entre os espaços vividos e experienciados pelos alunos e os conceitos globais, de modo que seja melhor desenvolvido o seu raciocínio geográfico e o pensamento complexo (Sergipe, 2018). Para a proposta curricular, a Geografia precisa ser um campo atrativo e significativo, dialogar com a vida cotidiana, com as transformações socioambientais e as demandas sociais contemporâneas, estimular a criticidade e a leitura de seu próprio espaço e, por conseguinte, formar alunos críticos e conscientes sobre a sua existência no mundo.

O componente curricular da História traz indicativos semelhantes ao da Geografia, ao passo que enfatiza a formação integral do aluno a partir da compreensão crítica da sociedade. É pertinente, para o currículo, que os estudantes sejam estimulados a analisar processos históricos, construir e solidificar seus argumentos, valorizar diferentes perspectivas no convívio social e integrar saberes locais e globais, de modo a atuarem de forma autônoma e responsável no mundo. Pensa-se que, através das aprendizagens possibilitadas na disciplina em questão, os jovens se conscientizarão e poderão vislumbrar/materializar uma educação democrática e inclusiva (Sergipe, 2018).

A próxima área temática a ser explorada pelo documento é a que corresponde às Ciências da Natureza, englobada pela disciplina de Ciências. Esta área organiza suas competências gerais para o estímulo à uma formação que compreenda a ciência como um produto da construção humana, que também é histórica e está em evolução constante. Bem como, aponta que os intuítos desse campo almejam que os estudantes possam dominar conceitos e métodos científicos para analisar fenômenos naturais, sociais e tecnológicos, de modo que possam resolver problemas, desenvolver o pensamento crítico e avaliar os impactos socioambientais e culturais da ciência e da tecnologia. É dito que entusiasmar os alunos para o debate ético, inclusivo e que se baseia em evidências em detrimento de compreensões limitantes do senso comum pode prepará-los para a tomada de decisões (conscientes) que afetam a saúde, o meio ambiente e a sociedade como um todo.

Na mesma perspectiva, o componente curricular das Ciências é organizado, voltando a responsabilidade desta disciplina para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento científico como primordial no desenvolvimento cognitivo, social e cultural (Sergipe, 2018). No campo da Matemática, as competências gerais também se interrelacionam com as disposições apontadas em seu texto introdutório, e as discussões centrais giram em torno da defesa de uma formação que desenvolva o raciocínio lógico, a capacidade investigativa e argumentativa, integrando-a com outras disciplinas na busca por interpretar o mundo. Nesse sentido, pretende-se, conforme o currículo, que os estudantes possam observar criticamente fenômenos quantitativos e qualitativos e traçar estratégias de solução de problemas alocados em diferentes contextos.

É proposto que, nesta etapa, os alunos integrem os conhecimentos matemáticos (como Números, Álgebra, Geometria, Probabilidade e Estatística) com a realidade local do estado de Sergipe. Bem como, espera-se a inclusão de temas transversais na disciplina, sempre endossando a valorização da diversidade em suas nuances, a fim de que os alunos estejam preparados não apenas academicamente, mas também para atuar de forma ética e responsável na sociedade (Sergipe, 2018). Isto posto, o documento se encaminha para o último eixo temático da proposta, que é o de Ensino Religioso. A exposição das competências gerais que antecedem seu texto inaugural conta com a determinação de uma efetivação pedagógica que endossa a importância de estudar e respeitar as diversas formas de tradições/manifestações religiosas ou filosofias de vida através de uma abordagem crítica, ética e interdisciplinar. Nesse sentido, importa, para o currículo, promover uma convivência harmoniosa com a diversidade de crenças e os distintos modos de existir, analisando as interseções entre religião e outras dimensões sociais, a exemplo da política, economia, meio ambiente, defendendo a

superação da intolerância religiosa e defendendo o compromisso com os direitos humanos, a cidadania e a cultura de paz (Sergipe, 2018).

Para tanto, a proposta curricular indica que a abordagem do Ensino Religioso no estado de Sergipe deve objetivar o convívio saudável com a diversidade e com a multiculturalidade, tratando dos conhecimentos religiosos a partir de prerrogativas pedagógicas, éticas e científicas, “sem privilégio de nenhuma crença ou convicção” (Sergipe, 2018, p. 646).

Diante do exposto, pôde-se perceber que as concepções de educação, currículo, aprendizagem e formação, expressas no decorrer de todos os textos, acompanham uma lógica crítica-reformista, ao passo que é destacada, constantemente, a necessidade de repensar paradigmas tradicionais e equivocados na compreensão de temáticas ou na própria efetivação do fazer pedagógico comum. Além disso, as escolhas teóricas adotadas pelo currículo simbolizam uma predileção por discussões que observem as interfaces do sistema educacional como um todo sob uma ótica reflexiva, com abertura ao diálogo e às possibilidades de transmutação de nossas próprias convicções, compreensões acerca da formação sócio-histórica do país, do estado, ou até mesmo nossas formas de perceber as crianças, os jovens e as plurais nuances que associam-se aos seus processos de desenvolvimento-aprendizagem.

Dessa maneira, nos escritos que compõem as duas etapas englobadas no documento analisado, alguns tópicos são frequentemente citados, como a crítica ao autoritarismo exacerbado, a necessidade de perceber a colonização como um agente elucidador de problemas sociais, o reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais e a busca constante pela construção de uma sociedade brasileira e sergipana mais justa, solidária, responsável e democrática. A educação, as práticas educativas e avaliativas são compreendidas pelo documento como elementos que possibilitam a expansão dos conhecimentos de mundo dos estudantes, de modo que se estimule a pretensão pela emancipação, pela libertação, pela conscientização acerca do mundo, das relações sociais e da diversidade.

Dessa maneira, referenciando seus pressupostos em documentos, leis e pareceres de âmbito nacional, com foco especial na Base Nacional Comum Curricular, a proposta curricular de Sergipe dialoga com autores e pesquisadores da Infância, da História, da Sociologia, da Psicologia e da Educação - de maneira mais ampla, que defendem uma prática pedagógica na qual o aluno ocupe centralidade no processo educativo, bem como que sua intencionalidade seja guiada por uma base ideológica justa, democrática e livre. Temáticas

como racismo ou discriminação étnica/étnico-racial não foram citadas de forma literal pelo documento, mas alguns tópicos como a diversidade étnica e étnico-cultural, e o combate às discriminações de ordem social com explicação histórica são, sucessivamente, repetidos.

Essas críticas e observações pontuadas pelo documento, em seus textos introdutórios e antecedentes dos componentes curriculares, demonstram uma preocupação deste com as problemáticas sociais, com a diversidade, com as comunidades tradicionais e as interfaces destas com a formação das crianças e jovens sergipanos. Essa formação, para o currículo, deve se dar de maneira integral e atentar para as especificidades dos sujeitos envolvidos, de suas realidades e do contexto em que a escola está inserida, além da história da própria comunidade e do estado.

No próximo tópico, intencionamos perceber se o teor político progressista também está presente nos quadros organizacionais, a partir da busca pelas palavras-chave. O intuito é perceber como as temáticas pertinentes a Erer estão dispostas, e se estas dialogam com o que foi estudado.

#### **4.2.3 O LUGAR DA ERER NO DOCUMENTO**

Na análise do currículo de 2018, a busca estratégica também se deu apenas nos quadros, dispostos em um arquivo separado. Esses quadros, diferentemente do referencial de 2011, possuem uma organização distinta para cada etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental), e contam com ordenamento próprio. Na etapa da Educação Infantil, os quadros são expostos de maneira correlacionada com os campos de experiência, seguidos pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e pelo detalhamento das experiências a serem aprofundadas, como pode-se ver na figura 6.

## Figura 6 - Disposição dos quadros para a Educação Infantil

CAMPO 4: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Expressar, Conhecer-se e Explorar.	
<p>Ao nascer, os bebês têm capacidades, determinadas por seu aparato psicobiológico, de ouvir e emitir uma infinidade de sons. Ao entrar em um mundo em que as interações são mediadas, predominantemente, pela linguagem oral, vão se relacionando com o sujeito de sua cultura e com os sons emitidos por eles. Selecionam alguns sons, restringindo esse repertório, e limitando-se àqueles que irão permitir o compartilhamento de significados com esses sujeitos. São as pessoas que com eles convivem que vão dando sentido às emissões sonoras e aos seus gestos, interpretando-os e traduzindo-os de acordo com o seu contexto de uso. Imprimem-lhes, dessa forma, intenção comunicativa. Progressivamente, os balbúcios vão se tornando palavras que são entendidas pelo outro quando associadas aos objetos presentes. Paralelamente a essa possibilidade de expressão de significados, desenvolve-se também sua capacidade de escuta e de compreensão da fala do outro, ao mesmo tempo em que se desenvolve seu aparelho fonoarticulatório, permitindo a pronúncia cada vez mais precisa de sons.</p> <p>Nessa perspectiva, este campo de experiência dos bebês utiliza-se de diferentes gêneros discursivos, em diferentes contextos de enunciação, a partir do mundo da leitura e da escrita, de forma estreitamente relacionado com a formação do pensamento verbal, para possibilitar o compartilhamento de significados da leitura e da escrita. Isso significa que, tanto em uma linguagem quanto na outra, há sempre alguém que fala ou escreve (autor) alguma coisa (texto), de alguma forma (utilizando algum gênero textual), para alguém (ouvinte ou leitor) em uma determinada situação (prática social) e com algum objetivo.</p>	
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	ABORDAGEM DAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM
(EI01EF01) Reconhecer quando é chamado por seu nome e reconhecer os nomes de pessoas com quem convive construindo progressivamente sua identidade.	<p>Ao possibilitar a vivência dessas experiências pelos bebês, é importante o(a) professor(a) criar estratégias de trabalho que envolvem: a organização das crianças, dos tempos, dos espaços e materiais, bem como a organização das metodologias de trabalho e de tudo o que se refere às intervenções e às posturas que permeiam sua ação pedagógica, incentivando-as de modo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participem de momentos de cantigas;</li> <li>• Reconheçam seu nome e dos colegas;</li> <li>• Reconheçam sua foto ao chamar seu nome e a dos colegas;</li> <li>• Reconheçam seus pertences pessoais quando acompanhados de sua foto ou da foto com a escrita de seu nome;</li> </ul>
(EI01EF02) Demonstrar interesse ao ouvir a leitura de histórias, poemas, músicas, danças e o diálogo em situações de convivência com outras crianças de faixas etárias diferentes e adultos.	
(EI01EF03) Demonstrar interesse ao ouvir histórias lidas ou contadas, originárias da cultura sergipana, observando ilustrações e os movimentos de leitura do adulto-leitor (modo de segurar o portador e de virar as páginas).	

Fonte: Sergipe (2018, p. 77).

Para o Ensino Fundamental, os quadros contam com as subdivisões: unidades temáticas, objetos de conhecimento, suas especificações e as respectivas habilidades a serem trabalhadas, como mostrado na figura 7.

## Figura 7 - Disposição dos quadros para o Ensino Fundamental



UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
MÚSICA	Notação e registro musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as notas musicais</li> <li>• Desenho de notas musicais</li> <li>• Formas de reprodução musical</li> </ul>	(EF15AR16) Explorar e conhecer diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional.

Fonte: Sergipe (2018, p. 138).

Considerando essas separações, aplicaram-se as palavras-chave a partir da busca estratégica no arquivo, e foi perceptível notar que alguns eixos lograram maior expressividade em detrimento de outros, como o caso do eixo 1, que obteve 73,5% dos resultados encontrados, e do eixo 2, que alcançou 2,8%. Os eixos 3 e 4 atingiram

porcentagem semelhante, totalizando 12% e 11,5%, respectivamente. As porcentagens observadas nos permitem constatar como determinado conjunto de ideias são levados em consideração pelo documento, contudo, como frisado no tópico 4.1.3, elas não representam dados fechados, haja vista que foram notados apontamentos importantes nos eixos de menor expressividade.

Além disso, uma atenuante a ser destacada é que, nesta análise, também há interrelação entre tópicos de diferentes eixos e, em razão disso, estão destacados aqui os pontos que percebemos estar em consonância com as determinações da Erer e do pensamento étnico-racial, sem ater aos dados percentuais dos eixos de maneira particular e única. Para isso, no decorrer desta exposição, estão evidenciados alguns quadros de exemplificação dos dados comentados, contendo as especificações necessárias. Todavia, em virtude da maior expressividade de temáticas encontradas, que é explicada pela extensão do documento, ao final do trabalho, todos os pontos referentes à Erer encontrados no currículo em questão e que julgamos importantes estão destacados em quadros mais amplos, nos apêndices.

Um dos aspectos primordiais observados através da análise do documento foi a não-representação da totalidade dos componentes curriculares no que tange às temáticas pertinentes à Erer. No Ensino Fundamental, os tópicos notados com a busca indicavam-nos com maior frequência nas disciplinas de História, Geografia e Educação Física, embora os demais componentes trouxessem algumas noções de respeito, diversidade, superação de estigmas ou tocassem em algum ponto correspondente às relações étnico-raciais de maneira efêmera. Também, foi notável perceber o esforço do currículo em mencionar características relevantes da história do Brasil e da América Latina e em endossar a valorização da pluralidade étnico-racial, africana, afro-brasileira, indígena, quilombola, cigana. Algumas habilidades e objetos de conhecimento eram continuamente repetidos, ou na mesma disciplina (em anos/níveis diferentes) ou em componentes distintos, com igual repetição de acordo com seus anos/níveis.

Tópicos como a herança artística, da dança, da teatralidade e de manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas; brincadeiras e jogos de matriz africana ou indígena; e as influência de tais culturas para a formação sócio-histórica de Sergipe, apareciam com frequência como objetos de conhecimento ou especificações destes, em componentes diferentes. Além disso, alguns elementos reparados no documento revelam uma preocupação em apresentar o continente africano para além das violências coloniais, frisando sua existência e suas potencialidades muito antes da colonização, bem como as formas de resistência de diversos povos e etnias. Como objetos de conhecimento correspondentes,

podemos ver: “sociedades africanas antes da colonização: formas de organização social, política, econômica, cultural, as relações de trabalho e o desenvolvimento de saberes e técnicas”; “África como berço da humanidade”; “saberes dos povos africanos e pré-colombianos” (Sergipe, 2018).

Outrossim, percebeu-se, marcadamente, uma crítica à modernidade, à hegemonia europeia e às ideias de civilização difundidas, por meio de uma proposição ao debate questionador de tais perspectivas, como pode-se observar com o quadro 6. Na História e na Geografia, esses tópicos são mencionados e acrescidos da problematização da colonização como um todo, seja com o seu estímulo às guerras, o tráfico negreiro e a comercialização de pessoas, que se apresentam como objetos de conhecimento.

**Quadro 6 - Crítica à supremacia europeia na História e Geografia**

ETAPA	NATUREZA	COMPONENTE CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Ensino Fundamental	Habilidade	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia, reconhecendo a postura etnocêntrica europeia em relação aos povos americanos e africanos;</li> <li>- (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</li> </ul>
Ensino Fundamental	Objeto de conhecimento	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A hegemonia europeia na economia, na política</li> </ul>
Ensino Fundamental	Habilidade	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF09GE1) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

Nessas disciplinas, também são encontrados como objetos de conhecimento aspectos que dizem respeito: à relação das sociedades indígenas e quilombolas com o meio ambiente; à demarcação de terras indígenas e remanescentes de quilombos; ao genocídio indígena e ao desaldeamento em Sergipe; à problematização do silenciamento dos saberes indígenas; à resistência histórica desses grupos, marginalizados socialmente; bem como, o combate ao racismo contra pessoas negras e indígenas latino-americanas e as viabilidades de apresentar as demandas dos povos indígenas e afrodescendentes para dentro da escola. No quadro 7,

pode-se ver algumas dessas confluências, manifestadas como habilidades, objetos de conhecimento ou especificações.

**Quadro 7 - Confluências e resistências afro-pindorâmicas<sup>38</sup> em História e Geografia**

ETAPA	NATUREZA	COMPONENTE CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Ensino Fundamental	Especificação do objeto	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A importância da demarcação de terras indígenas, quilombolas e camponesas para a reprodução sociocultural;</li> <li>- O lugar, as comunidades do indígena, do quilombola, do camponês, do ribeirinho e do homem urbano;</li> </ul>
Ensino Fundamental	Habilidade	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF04GE6) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil e na sua região ou comunidade local, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios;</li> <li>- (EF07GE2SE) Compreender que as territorialidades dos povos indígenas, remanescentes quilombolas e grupos sociais desfavorecidos, possuem direitos legais e merecem a garantia desses direitos.</li> </ul>
Ensino Fundamental	Habilidade	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império tendo em vista os povos indígenas originários do atual território de Sergipe que foram dizimados, no processo de desaldeamento.</li> </ul>
Ensino Fundamental	Objeto de conhecimento	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória;</li> <li>- O combate ao racismo e o estabelecimento de ações afirmativas de reparação das desigualdades;</li> <li>- A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

Além disso, são difundidas amplas noções de respeito às diversidades, às etnias e aos aspectos socioculturais correlatos a diferentes grupos minoritarizados. Foi costumeiro perceber temáticas como “territórios étnico-culturais”, “diferenças étnico-raciais, culturais e desigualdades sociais”, e “manifestações culturais de minorias étnicas” expressas como objetos de conhecimento, atrelados às respectivas habilidades na Geografia. Além disso, temas como os desafios enfrentados por grupos estigmatizados socialmente no âmbito do trabalho, do acesso à educação, à moradia, à segurança pública, ao lazer e ao saneamento

<sup>38</sup> Termo cunhado por Nêgo Bispo, lavrador e mestre quilombola piauiense.

básico, bem como o respeito às multiplicidades étnicas, de gênero e religiosas (Sergipe, 2018) eram expostos como especificações na História, em diferentes momentos.

Essas temáticas, que seguem uma lógica de valorização e conscientização crítica perante os problemas sociais, eram referenciadas em algumas habilidades nos componentes em questão. Estas premissas, que difundem em suas manifestações aspectos pertinentes à abordagem positiva da diversidade, muito dialogam com o 1º e 4º eixo de análise empreendido na pesquisa, e estão mais bem expostas no quadro abaixo.

**Quadro 8 - Pressupostos fundamentados nos eixos 1 e 4**

ETAPA	NATUREZA	COMPONENTE CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Ensino Fundamental	Habilidade	Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF05GE2) Identificar e sensibilizar a comunidade quanto às diferenças étnico-raciais, culturais e as desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, e pessoas com deficiência, despertando o respeito e a empatia com o outro;</li> <li>- (EF09GE3) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças com ênfase à xenofobia.</li> </ul>
Ensino Fundamental	Habilidade	História	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF07HI12) Identificar e problematizar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</li> <li>- (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas e dos remanescentes de quilombos, indígenas (a exemplo dos Xocós) e de migrantes.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

No campo da Arte, em alguns momentos são apresentadas habilidades e objetos de conhecimento que promovem uma conscientização acerca das heranças culturais negras e indígenas sergipanas, estudando suas influências históricas e percebendo como elas se manifestam em brinquedos, brincadeiras, jogos, danças e canções. Na habilidade EF15AR25, é proposto que as crianças aprendam a valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial da sociedade brasileira e sergipana, a partir das matrizes indígenas, africanas e europeias de diferentes épocas, de modo que elas consigam construir um repertório de mundo que abrace

as mais distintas linguagens artísticas (Sergipe, 2018). Estas questões, que também se relacionam com o eixo 1 e 4, são notadas na Educação Física, mas agora com observações adicionais no eixo 2.

Dessa maneira, os aspectos percebidos no campo da Educação Física possuem elementos que dialogam com os eixos 1, 2 e 4, pois orientam práticas que: consideram as temáticas das relações étnico-raciais, buscam a superação dos preconceitos raciais ou étnicos e que observam as práticas culturais/corporais das comunidades tradicionais sob uma perspectiva positiva. No quadro 8, mostram-se algumas das habilidades importantes relacionadas à Erer encontradas neste campo, contudo, para uma menor densidade na leitura corrida, todas as demais habilidades pertinentes à Educação Física estão dispostas no apêndice C, assim como as das outras disciplinas, organizadas em ordem alfabética e seguidas por suas respectivas habilidades ou objetos de conhecimento.

**Quadro 9** - Interrelações entre os eixos 1, 2 e 4 na Educação Física

ETAPA	NATUREZA	COMPONENTE CURRICULAR	DESCRIÇÃO
Ensino Fundamental	Habilidade	Educação Física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF89EF01SE) Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais, indígenas e de gênero;</li> <li>- (EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural, contribuindo para a resolução das problemáticas vividas, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relativas às pessoas com deficiência;</li> <li>- (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas, produzindo alternativas para preservá-las.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2025.

Quanto às discussões congruentes ao eixo 3, foi evidente observá-las de maneira tímida no documento, principalmente na disciplina de Ensino Religioso. Os aspectos relativos à intolerância religiosa e às manifestações religiosas de origem africana ou indígena

apareceram no componente com brevidade, expressos por noções gerais de respeito ao próximo, com atenção às diferenças étnicas, raciais, religiosas, e as viabilidades de construção de uma convivência positiva com elas. Duas habilidades se destacam neste debate, sendo a EF05ER05 e a EF05ER06, que propõem a identificação de, respectivamente, elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras ou ciganas; e o papel dos sábios e dos anciãos na comunicação e salvaguarda da tradição oral. Uma informação interessante a ser pontuada é que a religião cristã é citada com notável expressividade no componente curricular supracitado, seja apontando a necessidade de sua compreensão ou seu papel na constituição do mundo e das sociedades.

Além disso, em alguns dos lapsos em que se discutem o respeito às religiões, de forma genérica, citam-se a imprescindibilidade de reconhecer e valorizar a diversidade a partir de textos religiosos, a exemplo do Budismo, Cristianismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros. Isto posto, entendendo que as religiões de matriz africana ou indígena não possuem registros formais/documentais sobre suas doutrinas, haja vista que se levam em consideração as próprias práticas e os ensinamentos por meio da oralidade, pontua-se que, para além desse momento, em nenhum outro, religiões como candomblé ou umbanda, bem como expressões religiosas, cosmovisões ou menções a rituais indígenas são apontadas pelo currículo sergipano.

Sobre tópicos findáveis, pode-se mencionar, também, duas habilidades encontradas no campo das Ciências e da Língua Portuguesa. Essas habilidades estão destacadas para mostrar que elas foram observadas nas referidas áreas, porém, de forma solitária. As duas únicas citações a temáticas que referenciam a Erer de algum modo dizem respeito à leitura e compreensão de diferentes gêneros textuais, sendo estes romances infanto-juvenis, contos populares, ou “lendas brasileiras, indígenas e africanas” (Sergipe, 2018, p. 370), na Língua Portuguesa, e à interpretação das condições de saúde de comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas e ciganas do estado, a partir da análise de indicadores de saúde e de políticas públicas efetivadas, nas Ciências. A questão central é que se vislumbram horizontes otimistas, favoráveis e potencialidades latentes nesses campos, para a inclusão de discussões significativas e cruciais, mas que foram observados, no que tange às temáticas étnico-raciais, de maneira limitada, ou não foram.

Na Educação Infantil, é oportuno destacar que se apresentaram apenas duas menções às temáticas propostas pelos eixos, em trechos pontuais do campo de experiência *O eu, o outro e o nós*, voltados ao grupo etário 3, que corresponde às crianças pequenas (dos 4 aos 5

anos e 11 meses). O primeiro apontamento está situado na explicitação do campo de experiência em questão, que expõe ser nesse estágio que as crianças pequenas aprendem:

“a valorizar suas características e a respeitar as dos outros por meio de diversas situações em que podem se expressar de formas variadas, observar as expressões e ações de seus colegas, descobrir seus gostos e preferências, bem como perceber que possuem interesses e características semelhantes e diferentes de seus companheiros, apreciando a descoberta dessa diversidade. Aprendem a respeitar as diferentes culturas e modos de vida, ao mesmo tempo em que conhecem e valorizam suas próprias características e compreendem como estas contribuem e marcam sua cultura, criando um valor positivo frente às diferenças de gênero, etnia e crenças religiosas” (Sergipe, 2018, p. 93).

Como visto, a palavra “etnia” é incluída nesta disposição textual com o intuito de propor o estímulo ao respeito às diferenças que cercam a vida cotidiana das crianças. Além disto, o outro apontamento está alocado como uma das abordagens das experiências de aprendizagem, que aponta como essencial às crianças pequenas o conhecimento acerca de outros grupos de crianças ou grupos sociais, para que seja desenvolvido o respeito por outras culturas e modos de viver, ser, saber, e ouvir e aprender sobre as histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus e de diferentes regiões do Brasil e demais países americanos, bem como, que sejam proporcionadas às crianças atividades em que possam identificar, em mapas, cidades, aldeias ou assentamentos (Sergipe, 2018).

Perante o exposto, observou-se que há no currículo, de maneira geral, uma preocupação com a valorização da cultura e diversidade étnica sergipana e brasileira, pensando na formação integral das crianças e jovens de Sergipe. Nos textos que introduzem o documento, é visível notar a defesa de uma educação crítica e consciente acerca do mundo, embora tenha-se notado, de igual maneira, um receio de tratar de outras temáticas pertinentes à diversidade como um todo, como as de gênero e sexualidade. No entanto, em alguns momentos dos quadros organizacionais estas temáticas estavam mais bem expressas. Quanto às temáticas étnico-raciais, percebeu-se que suas manifestações não contemplaram todas as disciplinas, e este aspecto nos moveu a pensar que uma das premissas centrais da política da Erer não foi atendida, já que é proposto que essas constituintes ocupem espaços transversais no currículo.

Em suma, considera-se que, em muitos dos tópicos que foram encontrados, há um cuidado notável em dar destaque às questões étnicas e raciais no debate educativo. Entretanto, também foram inferidas algumas lacunas, espaços vãos no currículo, que resultaram mais em novos questionamentos do que respostas propriamente. No próximo tópico, busca-se discutir o que se pôde inferir até aqui de forma mais completa, elencando os

apontamentos centrais da análise e refletindo acerca deles. O propósito é que estes assuntos possam ser melhor dispostos e que se logre uma visão mais integral da pesquisa.

#### **4.4 AS FRONTEIRAS DA PESQUISA: RESSONÂNCIAS E POSSIBILIDADES**

Com a análise dos dois documentos curriculares, acompanhada pelo processo de investigar-refletir-perceber, é possível dizer que, de fato, para além da observação, refletimos sobre o exposto e ponderamos o que percebemos a partir do que foi analisado, o que culminou em considerações abrangentes sobre o decurso e o porvir da pesquisa. Esse movimento nos levou a alcançar, para além de respostas às perguntas iniciais, novas interpelações. Nesse tópico, pretende-se comentar elementos que julgamos ser centrais na compreensão da pesquisa, bem como, refletir a partir do que eles nos levaram a atentar. De início, apresentam-se as tônicas preponderantes na análise do Referencial Curricular de 2011, seguidas dos apontamentos basilares notados com a análise do Currículo de Sergipe, de 2018. Após isso, evidenciamos um contraponto, um diálogo entre os dois documentos, a fim de proporcionar um entendimento comparativo entre os currículos, mostrando como eles se relacionam, até que ponto se assemelham, quais suas divergências e de que maneira se complementam.

Na investigação primária, correspondente ao referencial, foi perceptível inferir que há críticas fortemente empreendidas ao colonialismo e suas violências, a partir de uma denúncia do etnocídio operado pelo sistema colonial europeu, historicamente, no domínio das Américas e da África. Além disso, propõe-se que seja estimulada aos alunos a compreensão das relações entre o escravismo colonial e o capitalismo, relacionando-as com as violências do tempo presente. Isto posto, destaca-se que o Referencial Curricular aponta tais problemáticas históricas de violência e exploração, mas não se limita a ela, e aponta a necessidade de trazer a história negra e indígena a partir de um olhar positivo, ressaltando suas potencialidades culturais e artísticas, como o Teatro Experimental Negro, o maracatu, o samba de côco, a capoeira, músicas, danças e festividades dos Xocós.

Temáticas pertinentes à diversidade ou à pluralidade étnico-cultural/étnico-racial também são vistas com recorrência no referencial, a partir da reiteração dessa valorização, dentro da escola, enquanto um mecanismo potencializador da construção de nossas identidades. Ademais, em momentos pontuais, o currículo também aponta à diversidade sexual, de gênero e religiosas como complementares às questões étnico-raciais, visando a reafirmação de diferentes existências e traçando caminhos para que os estudantes aprendam a

respeitá-las. Quanto à diversidade religiosa, é possível notar tópicos recorrentes que se referem ao reconhecimento e ao respeito às manifestações religiosas das culturas africanas, indígenas do povo Xocó e quilombolas, indicando o candomblé e a umbanda enquanto conteúdos a serem trabalhados na disciplina.

Nesse sentido, foi perceptível compreender que há preocupações visíveis no currículo para a formação étnico-racial, e de forma integral, interdisciplinar, transversal. Como mencionado, o Referencial Curricular traz as temáticas da Erer em todos os seus componentes, apontando elementos essenciais para refletirmos sobre as relações étnico-raciais e frisando, constantemente, aos finais de suas páginas, a necessidade de integrá-las à prática docente efetivada nos diferentes campos do conhecimento. Outro aspecto que pensamos ser significativo mencionar é o fato de que o documento expõe intencional, para além de formar as crianças e jovens para o trabalho, incentivá-los à continuidade de seus estudos. Isto nos leva a perceber que as lógicas mercadológicas que tomam maior força a partir do meio-final da década de 2010, não conseguiram influenciar, com êxito, a formação e elaboração do currículo sergipano.

Faz-se interessante perceber que quando um currículo endossa que sua formação não pode servir apenas ao trabalho, mas sim ao incentivo à educação como elementar à vida humana, ele está manifestando que sua contribuição deve ultrapassar os fundamentos hiperbólicos do capitalismo, que enxergam a escola apenas como uma fábrica de mãos de obra, de potencial rentabilidade. Em contrapartida, direciona seus objetivos formativos voltados à inclusão, à transformação social, à criticidade e ao questionamento, com o propósito de ressignificar a escola e convidar os professores a repensá-la, juntamente, com suas maneiras de educar.

Por sua vez, também foram observados na análise, pontos negativos ou que podem ser melhor trabalhados, como a utilização do termo “índio”, que se contrapõe ao chamamento que Kayapó (2019) faz, na tentativa de romper com escolhas nominais que apequenam os povos indígenas e representam um entendimento deturpado sobre a complexidade das etnias indígenas brasileiras. Também pode-se destacar que poderia haver uma maior especificação das comunidades quilombolas pertencentes a Sergipe e das outras etnias indígenas que compuseram a história de nosso estado, a fim de um conhecimento mais condizente com a história dos povos indígenas em Sergipe. Além disso, por mais que o referencial traga as temáticas da Erer em todas as disciplinas, elas não estão contempladas em todos os anos do Ensino Fundamental, a exemplo do 1º e 2º anos, que ficaram de fora. Estes elementos podem simbolizar uma omissão voluntária, uma escolha em deixar de fora dois níveis englobados

pela etapa, que também se constituem como importantes no desenvolvimento e na aprendizagem infantil.

Em suma, pôde-se ver que, considerando as limitações do referencial, ele se mostrou consonante com diferentes orientações das políticas da Erer no Brasil, ainda que não tenha logrado universalidade. Os pontos positivos de destaque no currículo nos levam a relacioná-los com algumas das determinações dos pareceres orientadores da Erer, que visam destituir o monopólio europeu e propor um resgate das raízes culturais indígenas e africanas dentro da escola (Brasil, 2003), influenciando práticas docentes compromissadas com o debate étnico e plural na educação do Brasil (Brasil, 2015) e, nesse caso, de Sergipe. Estes pontos são observados em diversos momentos no currículo, assim como a necessidade de superar discriminações de ordem étnica ou racial. No que tange a superação do racismo, podemos ver que, para além das determinações formais da Erer, que a defendem como questão crucial, essa é uma premissa principal do trabalho teórico-político de Nilma Lino Gomes, que julga como um dos pontapés iniciais na busca pela educação antirracista reconhecer as violências raciais, considerá-las como uma realidade material e, assim, buscar superá-las.

Essa consciência, bem como a necessidade de trazer os povos indígenas enquanto matrizes de ricas contribuições culturais se interligam com o proposto por Rita Potyguara, que afirma como vital na defesa de uma educação intercultural a inclusão dos povos originários a partir de uma valorização que integre sua história, cultura, questões ambientais, de saúde ou territoriais (Potyguara, 2017), na busca por uma conscientização interdisciplinar adequada. Esses tópicos são encontrados, sobremaneira, na disposição curricular do referencial, que se preocupa em trazer estas temáticas interligadas com diversas áreas do conhecimento. No mais, não foram encontrados, no currículo, aspectos que liguem o documento à ideia de um currículo “colonizador”, ou contribuinte das lógicas coloniais. É possível, no entanto, notar alguns encaminhamentos que se ligam a uma perspectiva decolonial.

Quanto ao currículo de 2018, também foram notados aspectos pertinentes à Erer, tanto em seus escritos textuais quanto em seus quadros organizacionais. Problematizações acerca do status quo de violência e discriminação dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos são recorrentemente mencionadas, assim como a exaltação da existência de sociedades e grupos étnicos africanos antes mesmo da colonização. À vista disso, a crítica ao colonialismo, ao genocídio e a destruição da cultura dos povos indígenas e africanos são observados,

também, neste currículo, com a indicação da imprescindibilidade do destaque aos processos de resistência encabeçados por tais grupos minoritarizados.

Ademais, por mais que as temáticas de gênero e sexualidade não se apresentem com expressividade nos textos que compõem o currículo, elas estão aliadas às problemáticas concernentes à Erer em alguns momentos dos quadros e aparecem em apontamentos importantes. Em determinadas habilidades e especificações de objetos de conhecimento é notada a propositura de discussões e ponderações acerca das causas de violências acometidas a diferentes populações marginalizadas (citadas como: negros e negras, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses e pobres), com o intuito de conscientizar os jovens para a empatia e o respeito a todas as pessoas, bem como, a defesa de uma abordagem pedagógica que contemple os movimentos LGBT e suas demandas políticas inclusivas.

No que se refere a estes itens, é possível relacioná-los com a ideia da convergência da diferença em Kabengele Munanga, que orienta as viabilidades de tratá-la sob uma ótica integrada, considerando as interseções que atravessam raça, gênero, religião, sexualidade. Ademais, é percebida de forma recorrente em diversos textos e quadros a necessidade de formar as crianças e os jovens para o exercício de uma cidadania comprometida com a justiça, a democracia, a partir de reflexões que partam da diversidade étnico-cultural. Sendo assim, esses momentos, manifestados em boa parte do documento, revelam uma compreensão política da educação pelo currículo, entendendo-a como um potente mecanismo de transformação social, coletiva e também individual.

Pôde-se estabelecer, também, relações diretas entre esses pontos e determinadas asserções do parecer 14/2015, que aponta a premissa do reconhecimento da diversidade e de seus estímulos como uma ponte para um convívio, de fato, democrático e empático, dentro e fora da escola. No entanto, as temáticas encontradas no documento estão alocadas em disciplinas pontuais, portanto, não contemplam o pressuposto substancial da política da Erer, manifestada pelos pareceres 003/2004 e 14/2015, que tratam da obrigatoriedade destas em estarem “presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola” (Brasil, 2015, p. 4), assim como as próprias determinações teóricas dos teóricos do pensamento étnico-racial, fundamentados neste trabalho.

Além disso, um ponto de destaque a ser mencionado é que no componente curricular do Ensino Religioso, notou-se a falta de termos importantes a serem trabalhados neste campo e, aqui, abrimos um parêntese para frisar o contexto desta crítica. O currículo de Sergipe foi implementado em 2018, mas, desde 2017, o Brasil vinha experimentando um crescente de

ataques racistas a terreiros de religiões de presença africana<sup>39</sup>. Pensou-se que este fato seria um condicionante para que o documento sergipano se atentasse a priorizar esta conscientização, mas esse aprofundamento não se efetivou. Embora tenham sido evidenciados tópicos como o respeito às diferentes manifestações religiosas ou até mesmo o reconhecimento da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas e afro-brasileiras, sentiu-se a falta de pontuar o fato de que há religiões hegemônicas e religiões demonizadas e estigmatizadas no Brasil, bem como de citar quais são essas religiões e porque se torna importante conhecê-las. É importante destacar que a opção por não as citar não desconsidera tudo que foi exposto pelo documento no componente, expostos melhor no apêndice C, mas nos provoca a pensar os motivos que levaram a excluir estes tópicos, visto que já eram determinados pelo currículo sergipano anterior.

Dizer isso também não é apoiar o determinismo curricular ou desconsiderar que os professores podem criar suas próprias transgressões a partir do que está proposto, mas nos leva a refletir sobre as razões que levam ao silenciamento. O fato de determinadas temáticas, de grande relevância para a superação do racismo, não estarem contempladas no documento marca uma escolha consciente de não as indicar como importante à formação dos estudantes sergipanos. É nisto que ancoramos nossas indagações.

Além disso, outro ponto alto de nossas percepções com a análise é que a Educação Infantil tem pouquíssima expressividade na busca pelas temáticas das relações étnico-raciais na proposta curricular. Foram encontradas apenas duas menções aos termos pesquisados, mas com brevidade em sua composição. Pergunta-se, então, a Educação Infantil não deve ser abrangida pela Erer? Talvez essa pergunta seja retórica, pois os dois elementos encontrados pela investigação não contemplam, em sua totalidade, o que determina a política da Erer no Brasil. Destacamos esse quadro com o intuito de, para além de mostrar os distanciamentos que se tem com as proposições legais/teóricas da Educação das Relações Étnico-raciais, frisar que este campo tem dimensões abissais no que se refere às possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Em razão disso, destacamos que tais faltas, assim como as notadas na etapa do Ensino Fundamental, representam um ponto desfavorável à educação das crianças sergipanas.

Agora, quanto à análise comparativa dos documentos, tomamos como referência alguns aspectos para fazê-la, como: organização, posicionamento ético-político, disposição da

---

39

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2018/11/19/aumenta-numero-de-denuncias-de-discriminacao-contr-a-deptos-de-religioes-de-matriz-africana-em-2018-no-pais.ghtml>

Erer e contexto histórico-social, entendendo que estes elementos são importantes para delinear a espinha dorsal organizacional de documentos curriculares. Pensa-se que observar esses dados na paridade entre as propostas pode nos levar a um entendimento mais completo delas, de modo que possamos compreender como elas se manifestam em sua conjuntura política e social, como organizam suas propostas de formação, qual a posição política adotada e de que maneira a Educação das Relações Étnico-raciais é apresentada em ambos. Assim, julgamos perceber melhor quais os pontos de interseções e desacordos notados.

No que se refere à organização, nota-se que o Referencial Curricular e o Currículo de Sergipe divergem em suas ordenações. Embora ambos apresentem textos introdutórios e pretensões planejadas para as diferentes áreas de conhecimento, a exposição das ideias - por meio das competências, habilidades, conteúdos e conceitos (2011), e das unidades temáticas, objetos de conhecimento, suas especificações e habilidades (2018), se dão de forma diferenciada. Enquanto o referencial utiliza tabelas na exposição das competências/habilidades e suas correspondências de maneira desintegrada, o currículo de 2018 relaciona um apontamento ao outro, tornando cada habilidade integrada aos seus respectivos objetos de conhecimento. Essa circunstância contribuiu para que a observação do último documento homologado ocorresse de maneira mais fluida, em razão dessa maior preocupação com a organização.

Além disso, o caráter político nos escritos curriculares foi um tópico constatado em ambos, nos textos, nas tabelas e nos quadros. Não foi difícil perceber que o referencial e o currículo indicavam como sua premissa principal uma formação humana consciente e atenta à sua própria realidade, aos problemas sociais, à diversidade étnica, racial e cultural, ao compromisso com a transformação social, à democracia e à justiça, além de tornar os jovens aptos ao mundo do trabalho. Todavia, apenas um dos documentos sinalizou a necessidade de perceber a educação para além do trabalho, de modo a defender o incentivo à continuidade dos estudos, mostrando sua devida importância, que foi o Referencial Curricular (2011). O currículo de 2018 traz muitos apontamentos significativos e reconhecemos isto, mas ficou evidente que alguns apontamentos, às vezes, limitavam-se aos quadros ou aos textos. A diversidade de gênero e sexualidade, por exemplo, são temáticas que aparecem de modo eminente nos textos inaugurais e em determinados momentos das tabelas do referencial, já no currículo de 2018, elas se mostram de forma tímida nos textos inaugurais, quase que imperceptível, mas em determinadas habilidades e objetos de conhecimento aparecem de forma notável.

Entretanto, quando observamos a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo de 2018, percebemos que ela não se perpetua por todo o documento, ao passo que as temáticas pertinentes à Erer foram encontradas em disciplinas pontuais, e não em todo o currículo. Além disso, um dos determinantes basilares dos pareceres da Erer trata da necessidade de trazer protagonismo aos povos originários e afro-brasileiros, a partir de suas mobilizações, dentro da escola. Nesse sentido, foi notado, também, um vácuo nos currículos ao não proporem habilidades que partissem da escuta de pessoas indígenas, negras ou quilombolas sergipanas (lideranças comunitárias ou intelectuais), através de sua inclusão no ambiente escolar e da busca por interações diretas e significativas (Brasil, 2015). Em resumo, por mais que o referencial também tenha deixado os dois primeiros anos do Ensino Fundamental sem a contemplação dos tópicos concernentes às relações étnico-raciais, ele traz a Erer de forma mais completa no documento, comparativamente. Aliás, este fato chama a atenção pois o currículo de 2018 possui o dobro de extensão do que o referencial de 2011, tendo este 258 páginas e aquele 666. Considerando esses dados, pensa-se que eles poderiam culminar numa dedução contrária, em que o maior documento traria a Erer de forma mais completa, enquanto a proposta curricular encurtada a traria de modo mais breve. Não foi o que observamos.

Por sua vez, o contexto social ao qual cada documento está inserido é uma constituinte que pode se relacionar com esses elementos traçados até aqui, na busca pela análise comparativa. Ao perceber o que o Referencial Curricular apresenta de proposta formativa, no geral, em detrimento do Currículo de Sergipe, percebemos que eles se assemelham fortemente, já que têm um caráter marcadamente crítico e transgressor em suas compreensões sobre a educação. Nesse sentido, ao vermos que os contextos político-sociais que o acompanham são extremamente opostos, sendo o de 2010/2011 marcado pela prevalência de ideais sociais-democratas e por um certo equilíbrio ideológico na política, e o de 2017/2018 circunscrito sobre ardentes disputas ideológicas e sobre um pleno desequilíbrio no âmbito social e político, percebemos que a última proposta curricular homologada, em linhas gerais, não apresentou um caráter antipolítico em sua construção.

No entanto, a partir de um olhar mais voltado à particularidade deste trabalho, que teve a Educação das Relações Étnico-raciais como mote de investigação, foi possível perceber que há limites consideráveis na busca pelo cumprimento das determinações legais e teóricas desta política. Nesse sentido, pensando na comparação como um confronto, percebe-se que algumas profundidades que faltam no referencial são alcançadas pelo currículo de 2018, como a crítica ao colonialismo e à hegemonia europeia fortemente

presentes em alguns momentos dos quadros, a especificidade em tratar dos direitos dos povos indígenas e posicioná-los, assim como os afro-brasileiros, em diferentes contextos históricos, a fim de visualizar suas inserções na sociedade de maneira mais robusta (no Brasil colônia/império/pós-abolição). Aliás, o contrário também acontece, haja vista que o referencial traz, com todas as ressalvas, a Erer em quase toda a sua extensão curricular, elencando elementos pertinentes às relações étnico-raciais em todas as suas disciplinas, e convidando, no decorrer do currículo, os professores e agentes educativos para a conscientização da Erer. Além de que o referencial também cita elementos particulares, de suma importância para o debate antirracista e intercultural, que o documento de 2018 não consegue manter.

Diante disso, infere-se que, ainda que as lógicas de neutralidade e imparcialidade, bem como de empreendedorismo e individualismo venham sendo difundidas exacerbadamente nos últimos anos, estas não foram percebidas com notabilidade nas propostas curriculares, principalmente no currículo de 2018. Todavia, não altera o fato de que a política da Erer não foi contemplada, em seu princípio básico, que é a transversalidade, por nenhum dos documentos, embora o referencial (2011) tenha dado mais robustez ao que é proposto.

Em suma, os dois documentos trazem elementos que nos possibilitam refletir e repensar a função social da escola, a partir do respeito à diversidade e às multiplicidades étnicas, culturais e raciais. Outrossim, há alguns vazios deixados pelas duas propostas, com um enfoque especial ao currículo de 2018. Esses silenciamentos foram notados pela comunidade e também pelo próprio estado de Sergipe, que homologou, em 2022 o que intitulou Caderno Complementar da Educação Escolar Indígena, Quilombola e da Educação do Campo. Esses cadernos propõem uma abordagem mais específica das infâncias negras, indígenas e camponesas, na medida em que apresentam algumas referências legais que dispõem sobre esses grupos sociais e sugerem reflexões acerca das relações entre escola e comunidade. A partir disso, os cadernos indicam atividades pedagógicas como um recurso ao trabalho docente que se dedica a uma aprendizagem mais contextualizada e significativa (Sergipe, 2022).

Esse aspecto endossa o fato de que a Erer sempre é compreendida como um adendo, e não como uma política efetiva. Quanto a isso, pode-se perceber a continuidade de processos de apagamento, manifestados pelo silenciamento. Vemos que a invisibilização se produz nas faltas, nas lacunas deixadas, mas também na própria efetivação dos cadernos, que confirmam que as temáticas foram esquecidas.

Para terminar, é relevante salientar que no decurso do movimento investigar-refletir-perceber, acompanhou-nos uma saliente inquietude que se manifestou durante a análise, principalmente no processo de perceber as resultâncias da pesquisa. A inquietude, palavra germinante deste trabalho, um sentimento tão presente e constante, agora ressoa na intimidade e no confronto com os dados da pesquisa. Dito isso, a partir do diálogo com o que foi encontrado e da reflexão sobre o que não foi, pensou-se na possibilidade de não limitar a pesquisa apenas à exposição das inferências, mas de ponderar as viabilidades de apresentar gretas, como assim denomina Walsh. Nesse sentido, considerar o tensionamento de fissuras, de brechas decoloniais a partir da interculturalidade (Walsh, 2023), fez mobilizar esta pesquisa a fundamentar-se no pensamento além-fronteiras e propor rompimentos que possam semear, em suas rachaduras, outras reflexões germinantes.

É nesse cenário que emerge a necessidade de propor uma nova seção, com o intuito de compartilhar o que percebemos com essas ponderações e, para além disso, o que propomos através delas. Assim, o próximo capítulo se organiza com o intuito de articular mobilizações e propor veredas, que partem das incitações instigadas pela análise, buscando frisar que os caminhos a serem trilhados na busca por uma educação emancipatória, partindo das dimensões interculturais, antirracistas e decoloniais, não são vias inatingíveis, mas imprescindíveis.

## 5. O CURRÍCULO E A ERER: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA PRÁXIS ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL EM SERGIPE

*Las grietas dan luz a esperanzas pequeñas. Las grietas que pienso revelan la irrupción, el comienzo, la emergencia, la posibilidad y también la existencia de “lo muy otro” que hace vida a pesar de –y agrietando las condiciones mismas de su negación. (Catherine Walsh, 2023)*

Os sentidos que balizam a construção desta seção ancoram-se em dois aspectos centrais: a inquietação frente aos resultados observados a partir da investigação e a necessidade de defender uma pesquisa que não se limite à exposição de dados. As inferências notadas com a análise dos currículos nos mostrou a existência de algumas lacunas, que se firmam em ambos os documentos. À vista disso, pensou-se na possibilidade de refletir ou apontar caminhos possíveis na busca por uma educação antirracista, intercultural e decolonial, a partir do que foi apresentado pelo estado de Sergipe em suas últimas propostas curriculares. Esse movimento, que se interliga com o segundo aspecto motivador das discussões aqui empreendidas, também nos leva a compreender a viabilidade iminente de perceber esta pesquisa não apenas como um espaço de compartilhamento de informações coletadas, mas como um instrumento que também pode contestar seus próprios dados, propiciar novas perguntas e formular proposituras.

A inquietação perante os dados se deu em razão da percepção de suas lacunas, manifestadas pelas faltas que notamos nos currículos. Essas faltas, que são compreendidas pelo que não foi pontuado e também pela carência de maior robustez em algumas disposições nas competências, habilidades ou objetos de conhecimento, mobilizaram-nos a elencar pontos com potencial somativo às proposições destacadas, com o intuito de contribuir para orientações mais completas, dando um maior sentido às menções que tratam da Erer. As lacunas e espaços vãos do currículo, na verdade, foram melhor compreendidos e observados como brechas, possibilidades, e é por isso que essa perspectiva dialoga intimamente com a ideia de semear ou florescer a partir das gretas, de Walsh, que defende a imprescindibilidade de pensar em práticas pedagógicas que caminhem na direção contrária da doutrina capitalista/moderna/colonial/racista/heteropatriarcal, desaprendendo a pensar a partir do universo da totalidade e pensando-agindo em suas fissuras, cujas estradas são imbuídas de pequenas esperanças e “esperançares” (Walsh, 2023).

Pensa-se que propor a semeadura nas gretas simboliza, também, a superação da pedagogia das ausências em detrimento da defesa da pedagogia das emergências (Gomes, 2008), haja vista que o ponto central desse debate é considerar práticas sociais e educativas, políticas e demandas dos mais diversos movimentos sociais, de suas ações coletivas e

relacioná-los com nossa práxis, de modo a transformar ausências em presenças. O que se busca, no decorrer do texto, é tecer uma exposição das lacunas encontradas em determinados pontos dos currículos e relacioná-las com algumas brechas pensadas como essenciais à integralidade das propostas correspondentes, pois percebemos que, ainda que as temáticas pertinentes à Erer tenham sido mencionadas, suas citações carecem de alguns complementos. Outrossim, pensamos ser oportuno, além de pontuar algumas possíveis alterações e inclusões no âmbito das concepções, propor atividades, quando julgarmos viável, que dialoguem com a ideia central deste trabalho, que é a defesa de uma educação emancipatória a partir das dimensões antirracistas e interculturais.

Para tanto, ao pensar a partir das brechas decoloniais e interculturais na defesa de uma pedagogia antirracista, ancoramo-nos também em teóricos que acompanharam o processo de feita desta pesquisa, os quais partem do rompimento com as discriminações volvidas às pessoas negras, indígenas, quilombolas. Tais reflexões acompanham todo o processo de pensar-fazer esta seção, e estão dispostas a partir do panorama organizado, que destacam os tópicos que simbolizaram as lacunas e as maneiras que enxergamos e percebemos ser possível florescer a partir delas. Dito isso, as primeiras discussões tratam de observações realizadas a partir do Referencial Curricular de 2011, enquanto as subsequentes tratam dos debates resultantes das inferências do Currículo de 2018 (quando estes se iniciarem, estará sinalizado previamente).

A primeira brecha a ser mencionada é pensada a partir de uma das competências voltadas ao ensino de História no referencial, que trata de pensar a diversidade étnica como elemento central na condição humana, compreendendo todos como iguais ao discutir sobre as diferenças. O que podemos destacar em relação a este tópico é o fato de que as pessoas não são iguais, e que dizer isto corrobora para o apagamento da própria diversidade. Trata-se, no entanto, de pontuar as diferenças reiterando-as, com o intuito de legitimá-las, olhá-las sob óticas positivas e defender suas existências, justamente, por serem diferentes. O que dizemos aqui é que, em consonância com Munanga (2003), a tarefa de pontuar a diversidade não deve se dar de maneira generalista, mas específica, nomeando as diferentes interfaces que a compõem e endossando a necessidade de discuti-la a partir do entendimento de que elas tornam as pessoas diferentes e consideradas por serem quem são, e não iguais.

Além disso, notamos na Geografia algumas carências de complementação quanto a determinada habilidade, que promove o estímulo a pensar, a partir das principais categorias geográficas, a presença dos povos indígenas e africanos e a diversidade étnica que compõe a construção da sociedade brasileira, com foco na particularidade sergipana. Quanto a isso,

pensa-se nas viabilidades de frisar as disputas territoriais travadas, historicamente, pelos povos originários sergipanos, a exemplo dos Aratus, Canindés, Tupinambás, Kiriri, Kaxagó e tantos outros (Góes, 2023). Problematizar esses aspectos, frisando as tentativas sangrentas de domínio dessas terras por Cristóvão de Barros e seu exército impiedoso vindo da Bahia, pode contribuir para uma maior conscientização sobre a história de seu próprio estado nas crianças sergipanas. Assim, julga-se que tratar da diversidade oportuniza explicar as origens dessa diversidade, de modo a afastar-se de perspectivas reducionistas e folclorizadas e aproximar-se da história real, que é marcada pela colonização e por suas violências. Como proposta, pode-se sugerir a efetivação de aulas de campo na cidade de São Cristóvão, com o propósito de aproximar os estudantes da realidade material que diz respeito à construção histórico-geográfica desta cidade e entender como ela influencia a formação do estado de Sergipe, de modo que seja frisada a resistência e a importância da memória na constituição das subjetividades das crianças e, conseqüentemente, suas formas de compreender o mundo.

Na Língua Inglesa, evidencia-se uma habilidade relevante proposta para tal componente, que propõe a tradução e análise de letras musicais, de diversos gêneros, que abordam as questões étnico-raciais. Sobre essa temática, pode-se mencionar que, a partir da discussão das letras, pode-se também implementar um debate sobre os artistas responsáveis por tais canções, que se destacam por seus relevantes trabalhos de mobilização política em favor dos direitos dos povos indígenas e afrodescendentes. Além disso, pode-se propor um debate que transcende as letras de músicas e considera as demais outras manifestações artístico-culturais estrangeiras. Acredita-se que conhecer artistas de diferentes segmentos, de nacionalidade distinta, bem como suas diferentes expressões artísticas, fundamentadas a partir de seus contextos, histórias de vida e demandas sociopolíticas do país correspondente pode auxiliar no entendimento de que as lutas étnico-raciais ultrapassam fronteiras e compõem realidades distintas das nossas.

No campo da Arte, destacam-se uma habilidade e uma competência com possibilidades de integração na busca por uma prática pedagógica antirracista e intercultural. Destarte, a habilidade que trata de conhecer e valorizar a arte e cultura brasileira e sergipana, a partir das diferentes etnias que a compõem, e a competência que propõe conhecer diferentes manifestações artísticas de grupos étnicos negros e indígenas brasileiros, nas Artes Visuais e na Música, e suas contribuições para a diversidade cultural do país, podem se relacionar na materialização de uma atividade artístico-musical de resistência.

A partir dessas disposições, defende-se a viabilidade de criar planos de aula e propor atividades que visem um esforço em apresentar às crianças artistas que manifestam suas

expressões sob perspectivas críticas acerca do mundo, das relações sociais e, principalmente, das questões étnico-raciais. Como opções, é pertinente mencionar artistas plásticas como Renata Felinto e Rosana Paulino, que realizam trabalhos esplêndidos e que muito contribuem para o debate étnico e de gênero; bandas como Suraras do Tapajós, de estilo musical fincado no carimbó paraense e composta por cantoras e dançarinas indígenas do povo Tapajós; cantores como Lazzo Matumbi, referência na música negra baiana e no Ilê Ayê; Jorge Ben Jor, filho de uma mulher etíope e compositor de músicas inestimáveis para a cultura afro-brasileira; Gilberto Gil, também compositor de músicas profundas e repletas de referências à história do Brasil e do mundo; Dona Ivone Lara, conhecida como a grande dama do samba, e dona de grandes canções do samba brasileiro, também profundamente importante para a história musical/cultural negra brasileira; e tantos outros.

Outrossim, no componente curricular da Matemática é sublinhada a habilidade que propõe realizar pesquisas de dados no município com relação à população negra e indígena. Sobre esse aspecto, evidenciamos que, para além de fazer as pesquisas, é importante discutir sobre estes dados e problematizá-los, entendendo os motivos de seus resultados e percebendo, na realidade prática, estes impactos. Nesse sentido, apresentam-se como possibilidades: a realização de atividades específicas para tal, consistindo na pesquisa como uma própria atribuição da disciplina, ou o diálogo desta incumbência com atividades pensadas para outras disciplinas, se a finalidade for realizar um trabalho interdisciplinar e mais completo, haja vista que há incontáveis maneiras de relacionar essa atividade com certas determinações pensadas em outros campos.

Na área da Língua Portuguesa, uma das lacunas que vislumbramos oportunidade de florescer mostra-se na competência que trata de reconhecer o caráter histórico e heterogêneo dos aspectos lexicais da língua, observando as influências da cultura africana e indígena no universo vocabular brasileiro. Para esta disposição, pensou-se nas veredas como atividades pedagógicas que discutam profundamente o Brasil, em suas nuances linguísticas, e que problematizam dois aspectos centrais neste debate: o fato de que o Brasil é, legalmente, bilíngue, e tem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua oficial, mas que esta ainda não é reconhecida como deveria no âmbito escolar/educacional; e o fato de que o Brasil também é, mas não juridicamente reconhecido, multilíngue, ao passo que temos mais de 200 línguas indígenas faladas nos dias atuais e influências de incontáveis línguas africanas na formação social do país, mas elas, sequer, são citadas no debate escolar.

Além disso, no campo da Geografia outra habilidade se apresenta como férteis ambientes para brechas decoloniais e interculturais na busca pela educação antirracista, que é

a que almeja localizar, em mapas, e pesquisar, em ambientes de aprendizagem somatórios, dados acerca de países africanos e aspectos referentes à população, idioma, cultura, história, economia, religião, música e política. Nesse sentido, a partir do entendimento das relações diretas do Brasil com países africanos, em grau elevado com a Angola, defende-se a mobilização por projetos ou atividades que visem compreender, de forma mais intrínseca, estes vínculos na formação sociocultural do país e, mais precisamente, na constituição do Quilombo dos Palmares (Nascimento, 2021).

A partir das movimentações por tal conscientização, julga-se igualmente importante mencionar e entender a relevância expoente de líderes como Aqualtune, Ganga Zumba, Zumbi para a história e memória da resistência negra brasileira. Ademais, tendo como incessante tarefa aproximar Sergipe do debate histórico, é imprescindível relacionar esse passado de luta com líderes negros sergipanos e também indígenas, visto que existem íntimas conexões entre os quilombos e a presença/participação dos povos originários nestas organizações político-econômica-sociais (Nascimento, 2021). É nesse cenário que se impulsionam as viabilidades emergentes de trazer lideranças notáveis como João Mulungu; Mãe Carira; os Caciques Serigy, Surubi, Baepeba, Japaratuba e Aperipê; ou até mesmo nomes mais recentes da resistência afro-brasileira e indígena sergipana, como Severo D'acelino e Cacique Apolônio Xocó.

Sob a mesma perspectiva, destaca-se, no campo das Ciências, a competência concernente ao estabelecimento de relações entre o conhecimento científico e o conhecimento orgânico de populações tradicionais, a exemplo dos povos indígenas e quilombolas, somada à competência que dispõe sobre a compreensão da importância da contribuição dessas populações, em suas práticas sociais e ambientais, para a formação da identidade brasileira. Quanto a isso, frisamos como elementar considerar não mais a noção de identidade única brasileira, mas de plurais processos constitutivos de identidades que compõem a formação sócio-histórica e cultural do Brasil. Além disso, trazemos como essencial defender projetos que visem trazer os povos de comunidades tradicionais para dentro da escola, bem como a escola para as comunidades tradicionais, por meio de projetos interdisciplinares com aulas de campo nas aldeias, assentamentos ou quilombos, e com a presença de intelectuais orgânicos no contexto da escola, falando sobre suas próprias histórias. Endossar esse movimento pode gerar interações significativas no empenho pela interculturalidade.

A partir de agora, a exposição se dará por meio dos apontamentos referentes ao currículo de 2018, que mostrou, já na Educação Infantil, lacunas consideráveis, visto que em

toda a etapa só foram encontradas duas menções a tópicos correspondentes à Erer. Quanto a isso, foi pensado em unir essas duas lacunas e propor caminhos palpáveis na efetivação de uma práxis comprometida com o antirracismo e a interculturalidade. As duas menções do currículo às relações étnico-raciais estão previstas para o terceiro grupo etário da competência O eu, o outro e o nós, e tratam do respeito à diversidade de maneira ampla, citando a necessidade de valorizar as diferentes culturas e atentar para as histórias de povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos. Ainda, é apresentado para as crianças, em uma das abordagens de experiência, a tarefa de localizar em um mapa, sua cidade, aldeia ou assentamento. Diante disso, pensa-se que tais fatores merecem um maior detalhamento, com a proposição de atividades que tragam, por exemplo, a exposição de fotos, vídeos, e até mesmo mapas do estado de Sergipe, com o objetivo de mostrar a localização e as diferentes formas de organização sociais e manifestações culturais étnico-raciais sergipanas.

Considera-se que a realização dessas atividades introdutórias pode contribuir para diferentes tipos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ainda que não contem com debates específicos sobre a colonização. É importante mencionar que a etapa da Educação Infantil não é compatível com grandes aprofundamentos em violências e no próprio projeto colonial estrutural, contudo, frisar e legitimar a existência de comunidades indígenas e quilombolas sob perspectivas otimistas, respeitando suas interfaces culturais ou artísticas, faz parte, também, da agenda antirracista e intercultural.

No que se refere ao Ensino Fundamental, também foi notada a possibilidade de brechas interculturais e decoloniais a partir da disposição curricular em determinadas habilidades, objetos de conhecimento ou suas especificações. No campo da Geografia, há uma especificação e uma habilidade que nos chamam a atenção, trata-se das diferenças étnico-raciais e culturais da população brasileira e dos movimentos urbano-rurais, étnico-raciais e de gênero presentes no corpo social (especificação) e da habilidade EF07GE4, que almeja analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando suas interfaces com a diversidade étnico-cultural e com aspectos de renda, sexo e idade. Refletindo sobre tais constituintes, emergiu-se a imprescindibilidade de citar, de maneira mais direta, as lutas políticas de comunidades rurais e urbanas de Sergipe, como a luta por reconhecimento territorial do Quilombo Brejão dos Negros, em Brejo Grande-SE, e da Comunidade Fulkaxó, em Pacatuba-SE, que vivenciaram entraves exaustivos com a justiça, em razão do forte descaso desta perante as comunidades.

Em 2006, Brejão dos Negros foi reconhecida como uma comunidade quilombola, e em 2012, deu-se início ao processo de delimitação territorial, no entanto, a disputa pela posse

legal do território quilombola enfrentou, por muitos anos, conflitos com a justiça. Apenas em 2023, a comunidade de Brejão dos Negros teve suas terras reconhecidas pelo Estado e pôde ter respaldos legais para defender seus territórios de constantes invasões, de fazendeiros, empresas e empreendimentos não autorizados<sup>40</sup>. Com a comunidade Fulkaxó não foi diferente, eles tiveram que enfrentar 18 anos de espera para que recuperassem suas terras e obtivessem o reconhecimento de sua terra indígena. Além disso, outro aspecto relevante a ser mencionado é que os Kaxagós, também originários de Pacatuba, e os Xokó-Guarás, de Gararu, estão até os dias atuais na busca por reconhecimento de seus territórios na justiça (Navarro; Ferreira, 2024), o que exprime a atualidade da luta dos movimentos urbano-rurais e suas interseções com as diferenças étnicas que compõem Sergipe, além de desenvolver o próprio exercício analítico de perceber como funciona a distribuição territorial do Brasil. Como dito, é relevante frisar as necessidades de aproximar os conteúdos e atividades para a realidade regional/local dos estudantes, pois esta dinâmica dá mais sentido ao processo educativo.

No componente curricular que corresponde ao Ensino Religioso, destaca-se uma especificação particular, que aborda o desenvolvimento do respeito ao próximo e as viabilidades de convivência harmoniosa perante as diferenças étnicas, raciais e religiosas, mas as sementeiras que pensamos podem se relacionar, também, com os demais apontamentos generalistas sobre respeito trazidos pelo currículo neste componente. Julga-se que o Ensino Religioso deve se propor a especificar as nuances que atravessam o processo de combater a intolerância religiosa e pregar, a partir disso, o respeito às diversidades étnicas e religiosas. Para isso, pensa-se como crucial incluir, neste debate, a problematização da hegemonia *eurocristã* e sua contribuição para a estigmatização de religiões de presença africana ou matriz indígena, como o candomblé, a umbanda, as práticas ritualísticas e os modos de configuração espiritual-ancestral advindos de comunidades indígenas. Assim, pensa-se como possível identificar a raiz de determinados comportamentos racistas e discriminatórios e buscar meios para combatê-los.

Na Arte, pode-se evidenciar a especificação do objeto de conhecimento que propõe a conscientização sobre as diferentes formas de dança que fazem parte das culturas negras e indígenas e sua contextualização com Sergipe, e a habilidade EF35EF10, que define a tarefa de comparar e identificar elementos constitutivos comuns e distintos em danças populares brasileiras, do mundo e danças de matriz africana e indígena. Sobre estas temáticas,

---

<sup>40</sup> Para mais informações, ver: [https://www.youtube.com/watch?v=0zBMIOjambY&ab\\_channel=CanalMPF](https://www.youtube.com/watch?v=0zBMIOjambY&ab_channel=CanalMPF)

pensamos como propostas de veredas a explicitação de manifestações culturais sergipanas de resistência, que possuem herança afro-brasileira e originária, como é o caso do Toré, dos Fulkaxós e Xocós, manifestado pelas composições ritualísticas de danças, cantos, brincadeiras e religiosidades; e do Descidão dos Quilombolas, bloco afro-cultural de samba-reggae, percussão e danças de origem confluyente entre as matrizes africanas e brasileiras. Considera-se de suma importância a proposição de eventos e apresentações culturais que contemplem as referidas expressões, dentro das escolas ou dentro das comunidades, com visitas guiadas.

Sob percepção similar, mencionamos o ativismo dos movimentos negros e a importância da participação da população negra na formação cultural, econômica, política e social do Brasil e de Sergipe, tópicos expressos pela especificação de determinado objeto de conhecimento no campo da História. Sobre tais atenuantes, defende-se a criação de uma proposta pedagógica interdisciplinar, pensada para uma formação e desenvolvimento integrativos, de modo que sejam abordadas: a história da colonização de Sergipe; o destaque à Laranjeiras como território de resistência afro-indígena, com enfoque ao próprio João Mulungu e seu papel na luta contra-colonial; aspectos geográficos e geopolíticos que influenciaram os processos de escravização de pessoas negras nas terras sergipanas; a eugenia e a miscigenação como pilares do racismo científico; a problematização de dados que refletem piores condições de vida e dignidade humana a pessoas negras; a crítica aos discursos coloniais como pretextos da escravização difundidos em jornais e demais veículos midiáticos de diversos gêneros textuais; e tantos outros.

De igual maneira, apontamos a viabilidade eminente de florescer nas brechas da História, por meio da habilidade EF08HI27, que trata de identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas. Nesse sentido, refletir sobre os processos de apagamento e perpetuação de violências coloniais fez-nos perceber a manifestação deste movimento no nosso próprio estado, além de atentar para as possibilidades de problematizá-los e superá-los. É comum que não reparemos nas particularidades que circundam o nosso território, seja ele o bairro, a cidade, o estado ou o país, à vista disso, pensou-se na implementação de atividades pedagógicas que tenham como objetivo central a compreensão da formação histórica da escolha nominal dos municípios que compõem Sergipe.

Com esta proposta, almeja-se um caminho de conscientização acerca destas escolhas e de problematização de equívocos subsequentes. Alguns municípios sergipanos carregam

herança indígena em sua nomenclatura, como é o caso de Carira, originado de Mãe Carira, liderança indígena nativa saudosa que habitou, por muito tempo, o que são hoje as terras caririenses. As cidades de Siriri, Japarutuba e Gararu também carregam herança indígena, visto que estes eram nomes de caciques notáveis de Sergipe, além de Maruim e Itabi, que da mesma forma possuem influência indígena em sua denominação, mas não com referência direta a lideranças e caciques. Maruim vem do tupi-guarani “mberu’i” e significa “mosca pequena ou mosquito, enquanto Itabi é a junção das palavras “ita” = pedra e “bi”= duas, também do tupi-guarani (IBGE, 1959). Além disso, é habitual que crianças sergipanas cresçam ouvindo que o nome da cidade de Indiaroba é explicado pela junção das palavras “índia” e “rouba”, e que, portanto, os cidadãos indiarobenses são ladrões em potencial. Esse pensamento reflete uma lógica racista, ao passo que liga pessoas indígenas ao crime, ao lugar de desumanização.

É crucial mencionar que o termo Indiaroba tem origem no tupi-guarani e quer dizer “Indaiá”, referente à “palmeira Indaiá”, e que o monumento de nome “Índia Bela”, no centro da cidade, só reforça os estereótipos de sexualização de corpos indígenas femininos (Santos et al., 2024). Diante disso, defende-se a emergência por práticas pedagógicas satisfatórias, que promovam às crianças sergipanas uma formação integral e significativa, partindo de sua própria realidade.

Da mesma maneira, percebemos as brechas latentes a partir de outras duas habilidades destacadas na História, que são a EF08HI21 e a EF09HI04SE, as quais indicam, respectivamente, as necessidades de: identificar e analisar as políticas oficiais imperiais voltadas aos povos indígenas, especificamente sergipanos, considerando o processo de desaldeamento e dizimação; e de investigar o processo de retomada do povo Xocó, relacionando a reocupação destas terras com a questão dos remanescentes de quilombo de Sergipe. Sobre esse aspecto, evidencia-se a possibilidade de apresentar debates com a história das comunidades indígenas sergipanas, com enfoque nos Xocós e com a inclusão da comunidade Fulkaxó, etnia reconhecida recentemente, e que também enfrentaram conflitos históricos, como o desaldeamentos, e operaram seus processos de retomada. Além disso, deve-se incluir, também, as comunidades quilombolas de Brejão dos Negros, da Mussuca e da Maloca, todas sergipanas e com bagagens de lutas institucionais/sociais consideráveis.

Por último, mencionamos no campo da Língua Portuguesa a habilidade EF67LP28, que propõe a leitura e compreensão de romances infanto-juvenis, contos populares, de terror, narrativas, crônicas, mitos, autobiografias e “lendas” brasileiras indígenas ou africanas, por meio de diferentes produções literárias e gêneros. A partir dela, vislumbra-se a proposição de

projetos de leitura que enfatizem a literatura indígena e afro-brasileira, trabalhando com obras como: “O pequeno príncipe preto”, de Rodrigo França, que traz a representatividade negra a partir de uma ótica positiva, contribuindo significativamente para o processo de construção da identidade e autoestima de crianças negras (Santos; Lucini, 2022); “Kariri-Xocó: contos indígenas” de Denizia Kawanny Fulkaxó, que apresenta narrativas de histórias tradicionais indígenas, com ênfase nas relações com a natureza, os rituais, saberes ancestrais e as lutas pela terra; “O pássaro encantado”, de Eliane Potiguara, que direciona sua literatura a associação de sua avó a um pássaro e atribui a eles a ancestralidade e aspectos espirituais e de força-guia; “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, que traz a autoestima feminina negra como ideia central, a partir da autoaceitação e do respeito à diversidade, motivada pela relação do coelho branco com a menina do laço de fita; e demais outros que trabalhem as questões étnico-raciais de maneira adequada.

Perante o exposto, podemos reafirmar a interculturalidade enquanto uma ferramenta, um processo que se constrói a partir das demandas da subalternidade (Walsh, 2012), e, portanto, pode nos indicar caminhos importantes para a educação antirracista a partir das brechas decoloniais. Nesse sentido, frisamos que esta organização textual não teve o objetivo de desconsiderar o que foi trazido pelos currículos, mas de refletir sobre isso e mostrar as opções de sementeiras por entre as fissuras percebidas. Além disso, reiteramos as viabilidades destas proposições se interligarem por entre todas as disciplinas e se manifestarem durante todo o ano escolar, de modo que a política da Educação das Relações Étnico-raciais seja, de fato, contemplada.

Outrossim, entendemos também que alguns apontamentos referentes ao documento curricular de 2011 podem ser implementados a partir de diálogos com o documento mais recente, haja vista que no currículo anterior há elementos que podem contribuir para o atual, e vice-versa. Destacamos que as asserções mencionadas nesta seção podem se interrelacionar e propor confluências com outras habilidades, competências ou objetos de conhecimento, correspondentes às mesmas disciplinas e também às demais outras. Esse movimento, de não só pontuar e elaborar tópicos que não foram ditos, mas também de completar o que foi, traduz o processo político-pedagógico de florescer nas rachaduras, nas fissuras herdadas dessa força estranha estrutural (Walsh, 2023), por vezes intangível, que cerca o movimento de idealização dos currículos formais e o próprio funcionamento da educação, manifestado pelo currículo informal (Paraíso, 2023).

Esses aspectos, em síntese, simbolizam a constante busca por pedagogias transgressoras (Hooks, 2017), emancipatórias e libertadoras (Freire, 2000; 2005), e

emergentes (Gomes, 2008), manifestadas na imprescindibilidade de práticas e metodologias antirracistas e interculturais, defendidas sob a ótica da decolonialidade. Dessa maneira, compreende-se que os caminhos aqui apontados podem nos auxiliar a pensar, de forma mais direta, no direcionamento de nossas práticas, na elaboração de atividades adequadas ao contexto etário e regional/local das crianças e jovens e na efetivação de pedagogias libertadoras, conscientes e comprometidas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi guiado com o intuito de perceber como a proposta da Educação das Relações Étnico-raciais estava apresentada nos dois últimos documentos curriculares sergipanos, sendo eles o Referencial Curricular (2011) e o Currículo de Sergipe (2018). A partir dessa ideia central, traçaram-se alguns caminhos na busca por atendê-la, expressa pelos objetivos específicos: discutir o currículo e suas vertentes epistemológicas; apresentar a Educação das Relações Étnico-Raciais e seus marcos legais e teóricos; descrever a estrutura organizacional e base conceitual dos documentos curriculares; evidenciar aspectos que apontam para a presença ou ausência das temáticas étnico-raciais nos currículos; e salientar a elaboração de práticas pedagógicas a partir dos aspectos encontrados. Cada um desses caminhos proporcionou reflexões inveteradas e deu maior robustez à pesquisa de forma geral, ampliando conhecimentos previamente estabelecidos e estimulando novas perspectivas teóricas, epistêmicas e ontológicas.

O primeiro objetivo do trabalho consistiu em apresentar um debate acerca do currículo e suas vertentes epistemológicas, cuja discussão culminou na construção da primeira seção desta dissertação. Nesse momento, pudemos perceber que os debates curriculares transcendem o campo formal/documental, e são carregados, historicamente, de conflitos e disputas ideológicas, epistêmicas, culturais, políticas e sociais. A partir da historicização da etimologia da palavra currículo, foi possível observar o surgimento deste enquanto um campo do conhecimento, bem como distinguir suas diferentes vertentes teóricas, constituídas por composições de pensamentos e doutrinas sobre o que se pensa acerca da educação e sobre o que se deve considerar na formação e no desenvolvimento das pessoas envolvidas no processo educativo, sendo perpassadas pela concepção tradicional, crítica e pós-crítica. Todas essas discussões, entrelaçadas pela defesa de diferentes estímulos ou pontos pensados como imprescindíveis ao debate educativo e social, simbolizam ideias não-neutras de organização do processo educativo, e se interligam ao que se entende por currículo.

Além disso, ao refletirmos sobre as vertentes epistemológicas do campo, sentimos a necessidade de reiterar a crítica às concepções teóricas que aproximam o currículo e a educação de uma perspectiva colonizadora, as quais endossam a lógica da neutralidade educativa e discursos que servem ao sistema capitalista e ao projeto colonial. Nesse sentido, apresentamos como viabilidade pulsante a decolonização do currículo, propondo compreendê-lo sob o viés da pluralidade, considerando as interfaces com gênero,

sexualidade, raça, etnia, religião ou demais tópicos que fujam da performatividade hétero-cristã-patriarcal-machista-racista-LGBTfóbica-eurocêntrica. Esta etapa foi fundamental para que compreendêssemos a educação e o currículo para além da centralidade documental e neutra, mas como instrumentos de extrema importância nos processos de subjetivação das crianças, jovens, adultos ou idosos e, portanto, como instrumentos que devem ter a crítica e a conscientização para os problemas sociais como mote principal.

Após estas discussões, organizamos a trilha do próximo caminho pensado para este trabalho, manifestado pelo segundo objetivo proposto, que tratou de apresentar a política da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil e as confluências presentes entre seus marcos legais e teóricos. Esses debates, expressos na segunda seção desta pesquisa, contaram, inicialmente, com um resgate histórico das mobilizações de luta das pessoas negras afro-brasileiras e dos povos originários de Pindorama, com o intuito de expor as mazelas impostas pela colonização e as resistências empreendidas, historicamente, por tais grupos. A partir daí, pudemos observar um contraponto interessante a partir das relações entre um passado-presente de opressão e violência, luta e resistência, que tendem a assolar as minorias étnicas e raciais do Brasil. Em vista disso, seguimos com o exercício de observar o fruto dessas lutas também no contexto educacional, e a partir do panorama dos marcos institucionais da Erer no país, correspondentes à Educação Escolar Indígena; à Educação do Campo; à Lei 10.639/2003 e ao parecer 003/2004; à Educação Escolar Quilombola; e à Lei 11.645/2008 e ao parecer 14/2015, foi possível enxergar a materialização das demandas por uma educação intercultural e antirracista no contexto educacional brasileiro.

Com foco nos pareceres 003/2004 e 14/2015, que tratam da implementação da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos brasileiros, buscamos estabelecer ligações entre os apontamentos centrais destes documentos e as contribuições teóricas de pensadores notáveis das relações étnico-raciais no Brasil. Assim, a partir do diálogo com Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Rita Potyguara, Edson Kayapó, Vera Candau e Antônio Moreira, pudemos notar constantes proximidades no que se refere às necessidades de: rompimento com as violências estruturais coloniais, manifestadas em diferentes dimensões; compreensão da pluralidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, considerando as contribuições históricas dos povos indígenas e dos africanos e afro-brasileiros; combate ao racismo e a discriminação étnica; expansão da formação docente para a diversidade, nas universidades, nas secretarias de educação.

Foi notório perceber que tais reflexões contribuíram significativamente para a amplificação do próprio campo da Erer, considerando a história para debater o presente e

pensar o futuro. Essa ocasião pôde reiterar nossa compreensão da necessidade emergente em pautar uma educação guiada pelo antirracismo, pela interculturalidade e pela decolonialidade, e, em decorrência de todas essas reflexões, sentimo-nos mais bem preparadas para a análise dos documentos sergipanos, que corresponde ao terceiro caminho empreendido por este trabalho.

Esse caminho, que compreende nosso terceiro e quarto objetivos específicos, resulta na terceira seção deste trabalho, que foi guiada pela análise documental e pelo que pontuamos a partir dela. Nesse cenário, a observação da estrutura organizacional e base teórica dos documentos curriculares, bem como a exposição de aspectos pertinentes ou não às temáticas étnico-raciais nos currículos compreendem as discussões deste capítulo. Lá, pudemos observar que os dois documentos possuem distanciamentos nas estruturas de organização, mas aproximações nas bases teóricas, ao passo que apresentam a educação sob uma perspectiva crítica e conscientizadora do mundo, das relações sociais e dos diferentes problemas que os envolvem. Tópicos como a crítica ao colonialismo, a necessidade de protagonismo à cultura e história indígena e negra, e a diversidade cultural e étnico-racial são encontrados nos dois currículos.

Quanto à presença das temáticas correspondentes à Erer, as propostas curriculares apresentaram resultados diferentes, ainda que ambos não tenham atendido na integralidade o que perpassa as leis e pareceres. Enquanto o Referencial Curricular (2011) se esforça para englobar a política da Erer na maior parte de seu documento e em todas as disciplinas, deixa de lado os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o Currículo de Sergipe (2018), mesmo tendo maior extensão, deixa de lado diversos anos e disciplinas nas menções correspondentes às relações étnico-raciais. Diante disso, não pretendemos dizer que não há possibilidades de trilhar caminhos pela busca de uma educação antirracista, pois a conscientização docente é um dos pontos debatidos pelos pareceres 003/2004 e 14/2015, mas dizemos que não é oportuno esperar que toda a iniciativa parta do professor. Em razão disso, reiteramos as necessidades de os currículos contemplarem a política da Educação das Relações Étnico-raciais em sua integralidade, pois este será um estímulo significativo e direto às práticas pedagógicas compromissadas com a superação do racismo e da discriminação étnica.

Refletindo sobre essas problemáticas, percebemos que as lacunas deixadas pelos dois documentos curriculares nos mobilizaram a pensar em possibilidades de tensionar tais fissuras, florescendo por entre as brechas (Walsh, 2023), e isto nos posicionou na trilha do quarto caminho tomado no trabalho, que corresponde ao último objetivo específico, o qual

busca salientar a elaboração de práticas pedagógicas frente aos aspectos observados pela análise. Nesse sentido, a partir da ideia de florescer nas brechas de Catherine Walsh, colocamo-nos a pensar sobre esse lugar de professora-pesquisadora que assumimos, e mobilizamo-nos a defender o pensamento fronteiriço. Com isso, para além de apresentar os pontos que observamos, fizemos o exercício de contestá-los, de modo a elencar apontamentos e proposições práticas em complemento ou explicitação de cada elemento observado, manifestado por habilidades, competências, conteúdos, conceitos, objetos de conhecimento e especificações destes. Para tanto, empenhamo-nos na organização de atividades, projetos e práticas pedagógicas antirracistas, decoloniais e interculturais, a partir da aproximação das temáticas ao contexto sergipano, frisando a abordagem de nossa história, memória e resistência, bem como a inclusão de elementos geopolíticos, territoriais, culturais ou literários, na busca pela amplificação dos dados encontrados.

À vista disso, inferimos que o objetivo central desta pesquisa, que consistiu em entender como a política da Erer estava apresentada nos dois últimos documentos curriculares, possibilitou que observássemos o não cumprimento das determinações legais em sua totalidade nos currículos. A análise nos levou a perceber que, por mais que haja temáticas de grande importância pontuadas em ambas as propostas, em linhas gerais, elas não contemplam a política da Erer e o que perpassa as leis e pareceres correspondentes, em seu princípio básico. Este aspecto culminou na observação das veredas e na defesa das sementeiras por entre as fissuras, e nos fez pontuar perspectivas outras que pudessem contribuir para pensarmos em uma maior efetividade da Erer nos currículos da Educação Básica. Pensamos que estas mobilizações transcendem a obtenção/apresentação de dados fechados a partir da pesquisa, e representam estratégias político-pedagógicas e epistêmicas insurgentes, que partem de saberes-fazer desconsiderados e coloca tais contribuições como cruciais na formação social dos estudantes.

Além disso, pensamos que este trabalho pode viabilizar a continuidade de outros estudos, cujas construções podem girar em torno da busca pelo entendimento das relações materiais entrelaçadas com o currículo e com os agentes educativos que compõem a escola. Pensamos que este terreno é fértil para a elaboração de pesquisas: que proponham compreender a apropriação desse currículo pelos professores; que buscam notar como os estudantes interagem e aprendem sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais através desse currículo; ou até mesmo que procurem compreender maneiras outras de se pensar e efetivar o currículo, através de investigações que almejam perceber como as relações de saberes e diferentes práticas educativas se constituem em comunidades tradicionais de

diferentes naturezas, entendendo como estas contribuem para pensarmos na elaboração do que ensinamos e aprendemos com os nossos alunos.

Em suma, queremos dizer que este trabalho possibilitou, para além de nossas compreensões, reflexões e ponderações, as quais compartilhamos com os leitores e leitoras nesta dissertação, o alargamento de novas perspectivas, podendo estas serem respondidas ou indagadas em pesquisas futuras. Isto, para nós, é tão importante quanto a própria realização deste estudo, pois entendemos que a pesquisa, em especial a pesquisa em educação, ganha maior sentido ao não limitar-se nela mesma, propondo o tensionamento e a abertura de outras possibilidades, e trazendo, junto com as respostas, novas perguntas.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2º ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, out. 2014.

Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa. G1, 2023. Disponível em:  
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/08/15/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-ja-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa.ghtml> Acesso em: 01 mai. 2024.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005, p. 7 - 70.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, v. 122, 2010.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.

BÁRBARA, A. C. F.; SILVÉRIO, F. F.; MOTOKANE, M. T. Relações étnico-raciais nos Projetos Político-Pedagógicos de Licenciaturas em Biologia de São Paulo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19395, p. 1-22, 2022 Disponível em:  
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. 1 ed. New York: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1973.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em:  
<https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1503907193/constituicao-federal-constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988#cap%C3%ADtulo-ii-164> Acesso em: 02 set. 2024

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Dicionário FNDE: conheça o programa Caminho da Escola. Brasília, DF: FNDE, 2023. Disponível em:  
<<https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/dicionario-fnde-conheca-o-programa-caminho-da-escola>> Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. *Parecer 14/2015 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. *Parecer 16/2012 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2001.

CANDAU, V. M. Interculturalidade e educação escolar. Dhnet. s.d. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_interculturalidade.html](https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html)  
Acesso em: 02 set. 2024.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, conhecimento e cultura**. Boletim 17, Rio de Janeiro, p. 20-29, set. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 02 set. 2024.

CISLAGHI, Juliana Fiuza et al. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, XVI, 2019, Brasília. **Anais eletrônicos** [...] Brasília, 2019, p. 1 - 9. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764> Acesso em: 20 mar. 2025.

De aprovação recorde ao impeachment: relembre os principais momentos do governo Dilma. BBC NEWS, 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-37207258>  
Acesso em 10 mar. 2025.

DEWEY, J. **A criança e o currículo**. Tradução: Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIAS, T.; MOTORYN, P. Escolas paralelas - Brasil Paralelo: programa que capta “mecenas” para combater a esquerda já chegou a 284 escolas e ONGs. **Intercept Brasil**, 27 nov. 2024. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2024/11/27/brasil-paralelo-mecenas-escolas-ongs/> Acesso em 28 jan. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 55-70

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

Estudantes de Sergipe vão cursar itinerário formativo com foco em tecnologia desenvolvido em parceria do iFood com o Instituto Reúna. iFOOD, 2023. Disponível em: <https://institucional.ifood.com.br/releases/estudantes-de-sergipe-va0-cursar-itinerario-formativo-com-foco-em-tecnologia-desenvolvido-em-parceria-do-ifood-com-o-instituto-reuna/>.

FERRADA, Donatila et al. Interculturalidade entre saberes oficiais do currículo escolar e saberes locais em aulas comunitárias no Chile. **Profesorado**, n.03, v. 25, p. 7-27, 2021.

FRANÇA, D. M. O brincar do quintal e do terreiro: possibilidades da BNCC para a EREER na educação infantil. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 140-154, set./dez. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: LIMA; A. C. G. e; OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. R. F. (orgs.) **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 181-199.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

GARCÍA, Lucina García. El bilingüismo en la educación indígena: Apuntes para su reflexión. **Punto Cunorte**, n. 13, p. 69-97, 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1a ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>

GIROUX, Henry. Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GÓES, Cristian. Sergipe é terra indígena lavada em sangue e esquecimento. Como a elite local apagou da história as resistências e os genocídios dos povos originários. **Mangue Jornalismo**, Aracaju, 19 abr. 2023. Disponível em: <<https://shre.ink/eIN5>> Acesso em: 05 jun. 2025.

GOMES, N. L. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Ministério da Educação/Kabengele Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/127>>

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

GONÇALVES, M. S. **A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, p. 117, 2019.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédia dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295\\_19.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_19.pdf)> Acesso em: 05 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização - 2015. Brasília: MEC, 2015.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: Serviço Nacional do Comércio. **Educação em Rede: Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

KAYAPÓ, E. Desafios para implantação da educação indígena na escola. **Religación**. v. 7, n. 32. Abr./Jun. 2022.

LEIBOLD, James. Interior Ethnic Minority Boarding Schools: China's Bold and Unpredictable Educational Experiment. **Asian Studies Review**, Austrália, vol. 43, n.1, p. 03-15, 2019. <https://doi.org/10.1080/10357823.2018.1548572>

LIMA, Rayane. **Estudantes indígenas sofrem ataques racistas nos jogos escolares de Roraima: 'Vai fazer farinha'**. Boa Vista, 08 ago. 2023. Disponível em <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2023/08/08/estudantes-indigenas-sofrem-ataques-racistas-nos-jogos-escolares-de-roraima-vai-fazer-farinha.ghtml>. Acesso em: 01 mai. 2024.

LUGONES, M. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-102, Dez. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 out. 2024.

Mãe diz que filho sofreu racismo em escola na Grande SP. CNN, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/mae-diz-que-filho-sofreu-racismo-em-escola-na-grande-sp/> Acesso em: 01 mai. 2024.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/agosto 2010.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MARGOTTO, G. R. Resenha da obra "A Reprodução" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino**, n.1, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/15944>.

MELO, F. M.; RISCADO, J. L. S. (2021). Curricularização das relações étnico-raciais em uma faculdade de odontologia. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 29(7). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4664>

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórica Metodológica-SP. 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>. Acesso em: 02 set. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2021.

NASCIMENTO, R. G. do. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: Serviço Nacional do Comércio. **Educação em Rede: Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

NAVARRO, Cristiano; FERREIRA, Tauã. A longa batalha dos Fulkaxó pelo retorno à terra em Sergipe. Após 18 anos de luta, a comunidade indígena é a segunda a recuperar parte de sua terra tradicional. **Mangue Jornalismo**, Aracaju, 23 jul. 2024. Disponível em: <https://shre.ink/elNp>> Acesso em: 05 jun. 2025.

OLIVEIRA, E. de S. LUCINI, M. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2021, p. 97-115.

OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. de; PAZ, S. R. (orgs.). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016, p. 42-62.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala. Chakaruna. 11 jul. 2009. Disponível em: <https://hernehunter.blogspot.com/2009/07/entre-america-e-abya-yala.html>> Acesso em: 22 jun. 2025.

POTYGUARA, R. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. A **Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

Racismo na escola impacta diretamente o desenvolvimento das crianças. Almapreta, 2021.  
Disponível em:

<https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/racismo-na-escola-impacta-diretamente-o-desenvolvimento-das-criancas/> Acesso em: 01 mai. 2024.

RAMOS, J. E. M. Nomes do Brasil. **Sua Pesquisa**, 2020. Disponível em:  
[https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes\\_do\\_brasil.htm](https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes_do_brasil.htm). Acesso em 18 de ago. 2024.

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19, n.35, p.65-79, jul./dez. 2015.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 379-389, mar. 2015.

SANTOS, Andréia Teixeira dos. **“Quem falou que eu ando só?”: práticas educativas e saberes constituídos na Auto-Organização de Mulheres Negras de Sergipe Rejane Maria**. 2023. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

SANTOS, B. E. A.; BATISTA, E. A.; SANTOS, I. O.; ZALUSKI, J. L. Educação patrimonial e (re)existência: rasgos para um fazer decolonial no Tempo Presente. In: RIBEIRO, M. F. B.; MELO, A. D. de (Orgs.). **Patrimônio Cultural e Memória no MERCOSUL**. Foz do Iguaçu: Editora Claec, 2024. Cap. 4, p. 50-60.

SANTOS, I. da. S. F. dos; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. do. Brasil, 1930-1961: **Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SANTOS, K. de. O. Qual o lugar das relações étnico-raciais na Base Nacional Comum Curricular? *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 60, p. 1-11, e21730, an./mar. 2022.  
Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n60.21730>.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O movimento negro e a luta pelas políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. **Kwanissa**, São Luís, v.1, n.1, p.139-153, jan./jun., 2018.

SANTOS, Taislaene Araújo Santos; LUCINI, Marizete. Relações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil: resenha do livro “O pequeno príncipe preto”. *Revista Eletrônica Interações Sociais*, Rio Grande, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2022, p. 115-120. Disponível em:  
<<https://periodicos.furg.br/reis/article/view/14670/10398>> Acesso em: 05. jun. 2025.

SAQUICHAGUA, Fausto et al. Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. **Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades**, n. 20, p. 178-195, 2023.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SERGIPE. **Lula e Dêda inauguram e autorizam obras em Sergipe**. Aracaju: Governo de Sergipe, 2010. Disponível em: <<https://www.se.gov.br/noticias/Governo/lula-e-deda-inauguram-e-autorizam-obras-em-sergipe>>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Caderno Complementar da Educação Escolar Indígena, Quilombola e da Educação do Campo**. SEDUC-SE. Aracaju, 2022.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo de Sergipe**. SEDUC-SE. Aracaju, 2018.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. SEDUC-SE. Aracaju, 2011.

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

SINGER, André. Cutucando onças com varas curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**, p. 39-67, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/sWvZ7c6KRLYHT5jrh6FZSfG>> Acesso em: 10 mar. 2025.

SP: pais denunciam racismo contra filho de 7 anos em escola particular. **Metrópoles**, 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/pais-denunciam-racismo-contra-filho-em-escola-particular-de-sao-paulo> Acesso em: 01 mai. 2024.

SZTUTMAN, Renato. De caraíbas e morubixabas: a ação política ameríndia e seus personagens. **Revista de Antropologia da UFSCar**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 16-45, 2009. Disponível em: <<https://rau2.ufscar.br/index.php/rau/article/view/2>> Acesso em: 05 jun. 2025.

TAUKANE, D. (1997). A educação Kurâ-Bakairi no contexto tradicional. In: Mato Grosso. **Urucum, jenipapo e giz: a educação escolar indígena em debate**. (pp. 109-128). Entrelinhas.

TORRES, D. Mulheres negras e a auto-organização por equidade e bem viver: coletivo que homenageia Rejane Maria destaca a importância da luta antirracista. **Mangue Jornalismo**, 26 jul. 2023. Disponível em: <https://manguejornalismo.org/mulheres-negras-e-a-auto-organizacao-por-equidade-e-bem-viver-coletivo-que-homenageia-rejane-maria-destaca-a-importancia-da-luta-antirracista/#:~:text=mulher%20negra%2C%20do%20ax%C3%A9%20e,dos%20direitos%20de%20crian%C3%A7as%20e%E2%80%A6> Acesso em: 01 set. 2024.

VIANA, J. V. e. CORDEIRO, M. A. de. S. “Ela não entendeu porque é índia”: vivência da criança indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola não indígena. In:

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2021. **Anais**. João Pessoa: Realize, 2021. 12p.

WALSH, C. (2009). Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V.M. (org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. pp. 12- 42.

WALSH, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan-dez. 2012.

WALSH, C. E. ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a epistemologías decoloniales. **Nómadas** n. 26, Abril, 2007.

WINKLER, B. S. Resenha da obra "Teoria e resistência na educação: rumo a uma pedagogia para a oposição". **Phenomenology**, v.2, n.1, 1984.

## APÊNDICE A: PLANILHAS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

<b>Descritores:</b> <i>Ethnic-racial relations; Ethnic minority; Curriculum; Curriculum evaluation; Education</i> <i>Relações étnico-raciais; Minoria étnica; Currículo; Avaliação curricular; Educação</i> <i>Minoría étnica; Relaciones étnico-raciales; Análisis curricular; Educación intercultural</i>									
Nº	Título	Ano	Autora/o	Tipo de produção	Revista, instituição ou evento	Base de dados	Objetivos	Metodologia	Principais resultados
01	Educação das Relações Étnico-raciais: reflexões sobre uma formação continuada na perspectiva de docentes	2020	Paulo Henrique Maia Melgaço; José Eustáquio de Brito; Santuza Amorim da Silva	Artigo	Revista Práxis Educacional	Web of Science	Analisar o II Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-Brasileiras, oferecido pelo programa “Ações Afirmativas”, da Faculdade de Educação da UFMG, considerando seus reflexos nos saberes profissionais e nas práticas pedagógicas dos(as) docentes cursistas que lecionam na cidade mineira de Juatuba.	Qualitativa, que utiliza entrevistas e análises dos documentos referentes ao curso e às práticas docentes como principais instrumentos de coleta de dados, bem como as DCNERER e a análise das propostas das disciplinas cursadas, das metodologias e do material didático utilizado.	De forma geral, o curso de aperfeiçoamento adota uma perspectiva interdisciplinar, presente tanto na composição de seu corpo docente quanto na escolha e desenvolvimento das temáticas relacionadas. Em algumas disciplinas, os debates propostos problematizam questões éticas, de postura docente, ou até mesmo apontam lacunas historiográficas, visões equivocadas do continente africano, além de propor práticas pedagógicas antirracistas. Dessa maneira, a análise das propostas do curso de aperfeiçoamento e os relatos dos sujeitos da pesquisa permitem afirmar que a formação em destaque condiz com as abordagens indicadas nas DCNERER. Ademais, os professores envolvidos no curso destacam riquíssimas aprendizagens e como este foi importante para suas jornadas docentes e formação político-cidadã.

02	O brincar do quintal e do terreiro: possibilidades da BNCC para a ERER na Educação Infantil	2021	Débora Magalhães França	Artigo	Revista Periferia: Educação, Cultura e Comunicação	Web of Science	Compreender de que maneira os campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil podem contribuir para a educação das relações étnico-raciais em crianças entre 4 e 5 anos de idade, propondo atividades práticas que as relacionem. .	De natureza qualitativa, com análise documental. Busca analisar a ERER, a BNCC, as Leis 10.639/03 e 11.645/08 e os registros de experiência docente vivenciados pela autora em suas turmas de Educação Infantil.	As propostas e estratégias pensadas e articuladas pela pesquisadora relacionam os campos de experiência que a BNCC aponta para a Educação Infantil e os respaldos legais que direcionam a abordagem da ERER no contexto educacional brasileiro, mostrando possibilidades interativas e lúdicas que são capazes de aplicabilidade com crianças pequenas. Para cada campo, França traz diferentes tipos de atividades, como conhecer imagens e de diferentes etnias e culturas africanas, confeccionar yanomamis e bonecas pretas e explorar livros, imagens e brinquedos que ressaltam as diferenças e diversidades étnicas no Campo: “O eu, o outro e o nós”. Ou, aprender e dançar ritmos de origem africana e afro-brasileira, como o maracatu, maculelê, samba, no Campo: “Corpo, gestos e movimentos”.
03	Curricularização das Relações Étnico-Raciais em uma faculdade de Odontologia	2021	Fabício de Medeiros Melo; Jorge Luís de Souza Riscado	Artigo	Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	Web of Science	Verificar a presença das temáticas étnico-raciais no Curso de Graduação em Odontologia da UFAL, visando identificar abordagens sobre as Relações Étnico-Raciais e da Saúde da População Negra no Projeto Pedagógico e nos conteúdos da matriz curricular do curso.	É um estudo documental, de caráter exploratório, qualitativo, sustentado pelas recomendações das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER), Política de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) e Diretrizes Curriculares para o Curso de Odontologia.	O PPC do curso analisado na pesquisa fundamenta-se basicamente nas Diretrizes Curriculares de Odontologia, que por sua vez não trazem indicativos acerca da abordagem étnico-racial, regida pelas DCNERER e pela PNSIPN. Neste sentido, a análise realizada aponta que o PPC apresenta uma proposta de ensino ancorada nas DCN de Odontologia e nas políticas de saúde do SUS. Entretanto, não foi indicado explicitamente, nenhum referencial

									acerca das relações étnico-raciais, ou sobre a saúde da população negra nas categorias e subcategorias de análise.
04	A Educação escolar quilombola e o ensino de Ciências: reflexões teóricas a partir de um relato de experiência	2022	Meiriane Rafaela Assunção Guimarães; Luiz Henrique Magnani; Anielli Fabiula Gavioli Lemes.	Artigo	Revista Brasileira de Educação do Campo	Web of Science	Contribuir para a construção de propostas curriculares no âmbito das ciências em diálogos com as práticas quilombolas, a partir dos diálogos acerca da possibilidade de aproximação do aporte teórico freireano nas realidades quilombolas.	De natureza qualitativa, o trabalho pretende explicar as relações de proximidade que podem existir entre a teoria freireana e o contexto quilombola no ensino de ciências, procurando criar possibilidades de interações científico-educacionais a partir da própria realidade das crianças das comunidades.	As principais relações de semelhança entre o pensamento freireano e a educação quilombola são apontadas pelos autores deste artigo como sendo as noções de contextualização/conscientização/criticidade trazidas por Paulo Freire. Quando este compreende esta tríade como primordial no processo educativo, sendo a contextualização germinada a partir das vivências e realidades próprias dos educandos, os autores do artigo indicam possibilidades de ensino-aprendizagem das ciências em comunidades quilombolas baseadas, principalmente, nessa gênese freireana. Assim, apontam práticas como a de “ver” a fotossíntese a partir das folhas das árvores, “ver” os átomos de moléculas de uma casca de verdura, “enxergar” processos moleculares de reações químicas a partir de matérias palpáveis aos estudantes quilombolas. Além da conscientização, que pode auxiliar no processo de luta e conquista de terras, relações de produção e consumo e libertação coletiva.
05	Relações Étnico-Raciais	2022	Ana Carolina	Artigo	Revista Práxis Educativa	Scopus	Analisar 14 Projetos Político-Pedagógicos de	É uma pesquisa qualitativa, a qual se	As relações entre o conhecimento biológico e a defesa ou refutação da

	nos Projetos Político-Pedagógicos de Licenciaturas em Biologia de São Paulo		Ferreira Barbara; Florença Freitas Silvério; Marcelo Tadeu Motokane.				<p> cursos públicos paulistas de Licenciatura em Biologia, buscando inferir se as instruções dadas e requeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estão presentes nos documentos.</p>	<p> realizou por meio de análise de conteúdo. Também é um estudo documental, visto que o trabalho é guiado por meio de um levantamento de todos os PPPS dos cursos públicos de licenciatura em Biologia do Estado de São Paulo, bem como a análise conjunta das DCNERER, das Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas e de diversos marcos legais educacionais.</p>	<p> discriminação racial foi uma abordagem encontrada em cinco PPCs que, por sua vez, não o fizeram junto a menção das DCNERER. Em relação às disciplinas, foi observada uma ampla variação de abordagens, havendo conteúdos genéricos, como “realidade dos negros”, debates acerca da diversidade étnica na sala de aula até a influência da cultura afro-brasileira no desenvolvimento econômico-social na perspectiva da Ciência e da Tecnologia. Além de ser notada uma tendência de abordar as relações étnico-raciais somente em discussões pedagógicas e/ou sociofilosóficas, sem inseri-las nas áreas mais específicas como “Biologia Celular, Molecular e Evolução”, “Diversidade Biológica”.</p>
06	Ações afirmativas, obrigatoriedade curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e formação docente	2021	Carla Beatriz Meinerz; Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher; Graziela Oliveira Neto da Rosa.	Artigo	Revista Educação e Sociedade	Scopus	<p> Analisar registros documentais produzidos por estudantes cursistas da disciplina obrigatória de Educação das Relações Étnico-Raciais do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), bem como os dados da fiscalização da exigência legal de implementação do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) na educação</p>	<p> A análise se deu por meio de encontros das pesquisadoras com o TCE/RS, de modo que acompanhassem a investigação acerca da implementação da Lei. Também, houve análise bibliográfica de autores que tratavam da temática racial e do currículo, procurando dialogar com o mote principal da pesquisa.</p>	<p> Dentre os resultados da análise, percebe-se que várias escolas justificaram não ter inserido as relações étnico-raciais por questões baralhadas. Desde a ausência de estudantes negros e indígenas até a falta de formação docente, problemas financeiros. Com isso, infere-se que diversas instituições escolares não cumprem o previsto em Lei, contrariando os dispositivos legais e Diretrizes que orientam a ERER, além de toda a perspectiva contra-hegemônica traçada e apresentada pelos autores os quais as</p>

							básica do Rio Grande do Sul.		pesquisadoras dialogam e apresentam como base teórica.
07	Interior Ethnic Minority Boarding Schools: China's Bold and Unpredictable Educational Experiment (Internatos de minorias étnicas: experiência educacional ousada e imprevisível da China)	2019	James Leibold	Artigo	Asian Studies Review	Scopus	Analisar o funcionamento do sistema de internato de minorias étnicas chinês, explorando seus antecedentes, objetivos, história. Além de estudar o currículo e a mecânica dessas escolas, buscando entender se estes estão alinhados com as expectativas dos alunos.	Pesquisa qualitativa de caráter documental. A análise se dá por meio do currículo e dos regulamentos que regem o funcionamento deste sistema educacional.	Infere-se com esse trabalho que o <i>Neidiban</i> , como é conhecido esse modelo de educação, é um modelo que tem sua história e origem pautadas na captação forçada de crianças e jovens de suas comunidades, especificamente as de Tibete e Xinjiang. A partir disso, esses estudantes seriam escolarizados ou, como assim denominado pelo Estado chinês, “civilizados”, de modo que eram ensinados a desconsiderar suas culturas, seus costumes, suas formas de pensar, de existir. Segundo a análise feita por Leibold, os regulamentos que regem a vida cotidiana desses internatos têm como propósito uma transformação corporativa e ideológica. Com rotinas monitoradas 24h por dia, o sistema é composto por punições e recompensas, buscando inculcar em suas cabeças éticas e normas da sociedade chinesa dominante, desconsiderando sua identidade étnica e sua história. Além disso, tendo a proposta um caráter supostamente progressista, os jovens de Tibete e Xinjiang eram estigmatizados na sociedade em razão de suas características étnicas e a aparência física fora do padrão. Ademais, por mais que as práticas realizadas nos internatos ocorram numa perspectiva monocultural, as interações cotidianas

									entre os jovens proporcionam possibilidades múltiplas de intercâmbio entre diferentes etnias e culturas, devido ao contato com pessoas de diferentes comunidades com costumes e saberes próprios.
08	Las políticas de combate la discriminación étnica a través del currículum. Tensiones en torno a la nación en Brasil (Políticas para combater a discriminação étnica através do currículo. Tensões em todo o país no Brasil)	2019	Leonardo Oliver Ortiz Flores; Maricela Guzmán Cáceres	Artigo	Revista de Educación	Scopus	Avaliar as políticas de combate à discriminação étnica por meio do currículo no Brasil.	A estratégia metodológica utilizada nesta pesquisa teórica foi desenvolvida em duas fases: heurística e hermenêutica. Na primeira, foram coletadas as fontes bibliográficas e documentais; na segunda, foram interpretadas e analisadas.	Dentre as discussões realizadas, obtém-se um plural e rico diálogo entre diversos autores decoloniais e antirracistas, bem como um levantamento dos documentos legais que fundamentam a EREER em todo o país, relacionando-os. Além disso, traz diversas pesquisas de autores brasileiros, expondo as necessidades e a relevância das relações étnico-raciais no currículo. Também, traçando um paralelo com os eventos conservadores mais atuais, destacam ainda mais a importância de se defender a decolonização desses espaços.
09	African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education	2021	Arliene Stephanie Menezes Pereira; Luciana Venâncio	Artigo	Sport, Education and Society	Scopus	Analisar tanto o conhecimento dos professores quanto a aplicação da lei em aulas de educação física sobre jogos africanos e indígenas e atividades.	O método de pesquisa é qualitativamente orientado e descritivo. Os dados foram gerados a partir de um questionário online respondido por professores de educação física que atuam nas escolas primárias.	Os resultados sugerem que falta a discussão sobre questões étnico-raciais ou em programas de formação permanente de professores. Apesar da lei, existe uma discrepância em sua aplicação na educação brasileira. Por sua vez, ainda os professores que não ensinam questões étnico-raciais em suas escolas afirmaram a importância de ensinar, então,

	teaching (Jogos e atividades africanas e indígenas: uma estudo piloto sobre sua legitimidade e complexidade em Ensino de educação física brasileira)								infere-se também que há uma abertura dos docentes aos debates e propostas pedagógicas de atividades.
10	The quest for exclusive and transformative approaches to the history curriculum in Botswana (A busca por abordagens exclusivas e transformadoras para o currículo histórico em Botswana)	2021	Lily Mafela	Artigo	Historical Encounters	Scopus	Analisar e historicizar a evolução curricular do ensino de história na rede educacional de Botswana.	O texto tem um percurso metodológico guiado pelo levantamento histórico-bibliográfico das questões teórico-práticas que guiaram ao longo da história a construção do currículo para o ensino de história na região.	O texto faz um aparato histórico da trajetória e evolução do ensino de história nas escolas de Botswana. Problematizando as concepções eurocêntricas e hegemônicas, aponta como foi importante se desvencilhar de todo o empreendimento colonial operado por países dominantes na África. Esse fato, segundo a autora, não se deu com o aval do Estado, e sim independente dele. Por sua vez, esta reformulação curricular não garantiu, de fato, uma educação verdadeiramente inclusiva. Também, concluiu-se que a primazia da hegemonia tswana é extremamente evidente porque "mesmo as unidades de livros didáticos focadas na história e nos locais culturais reimaginam a herança de grupos étnicos distintos em uma identidade nacional dominada por perspectivas étnicas Tswana".

11	Ethnic education: Language and local curriculum issues (Educação étnica: Língua e problemas de currículo local)	2023	Marie Lall	Capítulo de livro	Myanmar's Education Reforms	JSTOR	Analisar os problemas existentes no currículo referentes às diferentes linguagens presentes na rede pública de Myanmar.	A metodologia adotada tem pressupostos qualitativos e quantitativos, ao passo que são organizadas tabelas organizacionais com todas as regiões, línguas e seus percentuais de escolarização; e, por fim, é realizado um estudo de natureza qualitativa na análise interpretativa dos fatos e problemáticas que rondam a pesquisa.	Ainda que as vozes locais tenham se reunido com autoridades responsáveis, não foi suficiente decidir que todas as línguas das comunidades fossem ensinadas nas escolas. Nesse sentido, foi sugerido um projeto que procurou incluir a diversidade étnica nos espaços escolares. Porém, os impactos deste projeto são inteiramente negativos, ao passo que os entrevistados apontam um desrespeito por parte das autoridades, pois o governo apresentou esse projeto ao mesmo tempo em que negava o acesso de crianças das comunidades a outros espaços democráticos. De forma resumida, o que parece é que apenas foi criado o projeto com o intuito de mostrar que existe um, e não, de fato, resolver os problemas de desigualdade étnica e injustiças sociais.
12	The Education for Ethnic-Racial Relations in the New Curricular Directorates and the National Common Base for the Initial Training of Brazilian Professors: Implications for the Teaching of	-	Joaklebio Alves da Silva; Monica Lopes Folena.	Artigo	Science Education International	ERIC	Analisar, em perspectiva comparada, evidências de uma proposta de Educação para as Relações Étnico-raciais presentes e/ou ausentes nas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum de Iniciação Inicial. Formação de Professores (Resolução 2/2019), bem como as possíveis implicações para o ensino	Trata-se de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa de interpretação e análise.	Infere-se que as novas Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores não trazem evidências concretas de uma proposta efetiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais como propõe a Resolução 2/2015, que foi revogada às pressas pelo Resolução 2/2019. A ausência dessas indicações tende a resultar em implicações negativas para o ensino de Ciências e Biologia antirracistas, uma vez que anteriormente apoiado, havíamos encontrado nas diretrizes para

	<p>Anti-Racist Sciences and Biology</p> <p>(A Educação para as Relações Étnico-raciais nas Novas Diretrizes Curriculares e na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores Brasileiros: Implicações para o Ensino de Ciências e Biologia Antirracistas)</p>						de Ciências e Biologia antirracistas no Brasil.		<p>formação de professores uma alternativa para inserir o estudo das relações étnico-raciais na graduação cursos na área.</p>
13	<p>A diversidade étnico-racial negra nos currículos escolares brasileiros e colombianos: desafios e possibilidades</p>	2018	<p>Leon Santos Padial; Dilma de Melo Silva (orientadora)</p>	<p>Tese de doutorado</p>	<p>Universidade de São Paulo</p>	<p>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD)</p>	<p>Produzir uma análise em perspectiva comparada sobre o marco regulatório que regulamentou a educação étnico-racial no Brasil e na Colômbia através da Lei 10.639/03 e do Decreto N° 1.122/98.</p>	<p>A metodologia utilizada envolveu a revisão bibliográfica sobre autores que refletem as relações étnico-raciais em ambos os países, assim como a realização de uma pesquisa empírica com ativistas da sociedade civil, educadores e gestores escolares em Bogotá, São Paulo e na comunidade de San Basilio de Palenque. Bem</p>	<p>Os elementos recolhidos na pesquisa empírica demonstram que a legislação não está sendo efetivamente cumprida nas unidades escolares, em nenhum dos dois países. Por essa razão, o trabalho apresenta uma proposta concreta de articulação de indicadores para o monitoramento e avaliação das ações pedagógicas desenvolvidas. O Índice MANDELA - Monitoramento das Ações Nacionais para o Desenvolvimento da Educação e Legislação Antirracista tem como objetivo principal aumentar a</p>

								como, discute os valores e marcas do colonialismo nas sociedades brasileira e colombiana, desde a colonização, assim como a resistência dos africanos e seus descendentes no processo histórico. Também, foram realizadas entrevistas a partir de questionários estruturados com perguntas fechadas e abertas.	transparência e o controle social das ações executadas pelas unidades escolares e pelas redes de ensino.
14	Os diálogos interculturais e as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: da obrigatoriedade a sua implementação nos cursos de licenciatura da UFPB	2022	Sawana Araújo Lopes de Souza; Wilson Honorato Aragão (orientador)	Tese de doutorado	Universidade Federal da Paraíba	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD)	Analisar a obrigatoriedade e a implementação dos diálogos interculturais e das relações étnico-raciais na formação inicial de professores e nos cursos de licenciatura da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.	Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, pesquisa documental e de uma pesquisa de campo realizada com coordenadores de curso, professores que lecionam os componentes curriculares que discorrem sobre as relações étnico-raciais e o diálogo intercultural e estudantes de diferentes cursos. O instrumento utilizado nessa investigação foram a entrevista semiestruturada, carta pedagógica e o questionário. Os dados foram analisados com base na análise de conteúdo de Bardin (2011) e no método	Foram observados uma caracterização da legislação existente que orienta sobre a obrigatoriedade da temática das relações étnicoraciais e do diálogo intercultural na formação inicial de professores; a identificação de práticas pedagógicas exitosas dos docentes, a exemplo das atividades pedagógicas, como o inventário, a confecção de bonecas de Abayomis e exposições de ações desenvolvidas no Hall da Reitoria da UFPB; uma avaliação baseada em três dimensões (motivações para trabalhar com a temática do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais, os subsídios fornecidos pelos cursos investigados e a importância atribuída à temática) do processo de implementação do diálogo intercultural e das relações étnico-raciais sob a perspectiva dos estudantes das licenciaturas; e outros.

								estatístico da análise fatorial.	
15	A implementação das DCNERER nas escolas públicas e os desafios para o currículo e práticas pedagógicas	2019	Michelly dos Santos Gonçalves; Eugenia Portela de Siqueira Marques (orientadora)	Dissertação de mestrado	Universidade Federal da Grande Dourados	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD)	Analisar a implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo escolar, em duas escolas estaduais do Estado do Mato Grosso do Sul.	Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem teórica inspirada nos Estudos Pós-coloniais, realizada em duas escolas estaduais no município de Campo Grande e de Dourados. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas e questionários com a equipe pedagógica e alguns professores.	Os resultados apontaram que existe um movimento afirmativo nas escolas que possibilitam práticas pedagógicas interculturais de valorização da História e cultura afro-brasileira e africana por meio da descolonização curricular. Um fato interessante é que, mesmo com o distanciamento da área de exatas e biológicas nessas questões, alguns professores afirmaram conhecer e trabalhar com a Lei em suas práticas pedagógicas, ainda que não constasse no rol de conteúdos de sua disciplina.
16	A formação de professores/as de arte em Educação para as Relações Étnico-raciais: interrogando os currículos de licenciatura em Teatro	2017	Monique Priscila de Abreu Reis; Tatiane Cosentino Rodrigues (orientadora)	Dissertação de mestrado	Universidade Federal de São Carlos	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD)	Compreender de que maneira a Universidade está incorporando a temática étnico-racial nos currículos dos cursos de Licenciatura na área de Artes, especificamente em dois cursos de Licenciatura em Teatro, sendo um da Universidade Federal de Minas Gerais e outro da Universidade Estadual Paulista.	A metodologia utilizada foi a Teoria Fundamentada e constituiu-se de pesquisa documental e bibliográfica e de entrevistas com pesquisadores/as da área e com estudantes concluintes dos cursos.	Reuniram-se importantes contribuições para se pensar ações de (re)avaliação e (re)planejamento de formação inicial de professores/as de Teatro na temática em questão, buscando novos conteúdos e didáticas pedagógicas que questionem a formação etnocêntrica, principalmente de vertente europeia, e tragam uma formação mais plural, na qual as diferenças sejam valorizadas, bem como se contemple diferentes formas de se conceber e realizar o fazer teatral.
17	Proceso metodológico del modelo de	2023	Fausto Quichimbo Saquichagu	Artigo	Revista de Ciencias Sociales y	Latindex	Conhecer a aplicação das fases do processo metodológico do modelo	De natureza qualitativa, é construída a partir de um olhar etnográfico,	O entendimento acerca da interculturalidade pelos professores reflete em conceber a valorização

	<p>educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad (Proceso metodológico do modelo de educação intercultural bilingue no Equador: construção do diálogo de saberes, interculturalidade e diversidade)</p>		<p>a, Tatiana Cabrera Mogrovejo, Jenny Arichabala Castro e María Verdugo Guamán</p>		<p>Humanidades Chakiñan</p>		<p>de Educação Intercultural Bilingue e suas contribuições para a construção da interculturalidade, da diversidade e do diálogo de saberes.</p>	<p>utilizando-se das técnicas de observação, entrevistas semi-estruturadas e cartografia social participativa.</p>	<p>das culturas e línguas nativas. Nesse sentido, suas falas possuem um viés marcadamente étnico e cultural, o que é exposto nas atividades práticas e projetos pedagógicos que compartilharam com os pesquisadores. Na metodologia dos professores bilíngues interculturais, consegue-se perceber a utilização de metodologias que se preocupam com a valorização dos saberes dos povos originários. Em um dos exemplos dados pelos docentes, foi idealizado e implementado um modelo de calendário diferente do tradicional, em que organizavam as festividades Kulla Raymi, Kapak Raymi e Pawkar Raymi. A ideia é desconstruir a percepção ocidental do tempo e trazer outras percepções acerca das relações cíclicas as quais a sociedade está acostumada a lidar. Após as exemplificações práticas, é exposta uma exemplificação das quatro fases metodológicas da EIB, detalhadas pelos objetivos e anseios esperados pelo programa e quais estímulos buscam alcançar. Em contrapartida, foi percebido pelos autores do artigo que os professores limitam o entendimento da interculturalidade e da diversidade apenas aos povos indígenas, não trazendo em seus apontamentos outras problemáticas da diversidade ou outras problematizações acerca de minorias sociais, se distanciando, em certa medida, da interculturalidade enquanto</p>
--	---	--	---	--	-----------------------------	--	---	--	---

									uma forma de emancipação coletiva, partindo da coexistência horizontal dos povos, em seus mais diversos grupos sociais minoritarizados.
18	Proyecto interdisciplinari o frente a las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes (Projeto interdisciplinar para abordar diferenças sociais, culturais e individuais entre alunos)	2023	Luz Adelaida Guaita Laguna; Zoila Clemencia Guaita Laguna; Segundo Fidel Guaita Laguna e Segundo Martín Guaita Laguna	Artigo	Revista Explorador Digital	Latindex	Compreender como a aplicação de projetos interdisciplinares contribui para o ensino para a diversidade, levando em consideração a heterogeneidade dos alunos, especialmente estudantes de diferentes povos e nacionalidades no âmbito da educação intercultural.	Com pressupostos quanti e qualitativos, contou com a modalidade bibliográfica e de campo. De cunho exploratório e descritivo, o trabalho consistiu na aplicação de um roteiro de 10 questões dirigidas a 20 professores que atuam em diferentes instituições de ensino.	Alguns professores expõem que a educação intercultural na perspectiva indígena é muito presente em algumas determinações oficiais da educação do Equador. Nesse sentido, é relatado pelos docentes que os projetos pedagógicos interdisciplinares muito contribuem para a formação da identidade e para a valorização das culturas e saberes indígenas, bem como suas línguas, danças e demais aspectos culturais. Em contrapartida, alguns entrevistados denunciam falhas na implementação desses projetos interdisciplinares de perspectiva intercultural. Pensados para a aplicação nas escolas, muitas vezes eles não são realizados pela falta de materiais físicos, fomento e instrução teórico-metodológica a ser oferecida aos docentes. Segundo esses participantes da pesquisa, também não há aprofundamento das temáticas étnico-culturais durante a academia e, portanto, muitas vezes o trabalho pela busca da valorização ancestral/cultural não é tão satisfatória.
19	Aportes a la interculturalidad desde el paradigma de la	2022	Inmaculada Antolínez Domínguez e	Artigo	Revista de Estudios Socioeducativos	Latindex	Analisar o modelo de Educação Intercultural Bilíngue em duas escolas públicas: uma espanhola	De natureza qualitativa, consistiu em um estudo etnográfico comunitário/escolar em	A primeira escola, localizada em uma área pouco assistida da Andalucía - ES, organizou sua proposta intercultural com o intuito de

	<p>diversidad: estudio comparativo entre escuelas de España y México (Contribuições para a interculturalidade a partir do paradigma da diversidade: estudo comparativo entre escolas na Espanha e México)</p>		<p>Esperanza Jorge Barbuzano</p>				<p>e uma mexicana, intencionando perceber como a diversidade é expressa em ambas as comunidades.</p>	<p>Andalúcia e Oaxaca. A partir das observações, da análise documental e das entrevistas semiestruturadas com diversos agentes da região (professores, representantes políticos, gestores, familiares e alunos) buscou-se comparar as duas escolas e perceber a proposta intercultural de cada uma delas.</p>	<p>contemplar as crianças estrangeiras que haviam chegado na comunidade. Foi perceptível notar que alguns docentes e representantes políticos se utilizam do discurso da diferença a partir de uma perspectiva de apagamento, que consiste em negá-la em detrimento de uma noção única de igualdade (“somos todos iguais”). A segunda, pertencente a uma comunidade indígena mexicana, inseriu suas práticas com a finalidade de contemplar a diversidade cultural das etnias em questão. Nesta escola, foi notório observar que alguns preceitos interculturais não eram muito bem implementados, ao passo que diversas crianças indígenas não falavam mais sua língua nativa. Sendo a valorização da língua e demais aspectos culturais imprescindíveis para a EIB, notou-se que, muitas vezes, o discurso acaba por se esvair nele mesmo. Para os autores, era preciso que se questionasse outros aspectos ao levar em conta a interculturalidade, como o caso da crítica às desigualdades, acometida inclusive aos próprios povos indígenas e marginalizados. Este fato, como indicado por Domínguez e Barbuzano, não era levado em conta na maioria dos discursos dos entrevistados. Em contrapartida, destaca-se como fator positivo, em determinados momentos, a presença da diversidade cultural e linguística estimulada/valorizada nas comunidades em algumas práticas.</p>
--	---	--	----------------------------------	--	--	--	--	---	---

20	Experiencias formativas de educación indígena en Colombia y Chile: un aporte a la educación intercultural latinoamericana (Experiências formativas de educação indígena na Colômbia e no Chile: uma contribuição à educação intercultural latinoamericana)	2019	Elia Calderón Leyton	Artigo	Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire	Latindex	Analisar a formação docente para a educação indígena no curso de Pedagogia da Mãe Terra, da Universidade de Antioquia, Colômbia, e o curso de formação docente para a educação intercultural da Universidade Católica de Temuco, no Chile, apresentando pontos e contrapontos pertinentes à educação intercultural latinoamericana.	Pesquisa qualitativa, com procedimentos de análise documental. O trabalho se encaminha no sentido de analisar documentos oficiais que sustentam e defendem a educação intercultural em ambos países e seus respectivos planos de curso, a partir de outras produções bibliográficas.	O curso da Colômbia possui uma prática pedagógica fundamentada na decolonização e na interculturalidade, construindo seu programa a partir dos saberes e anseios dos povos indígenas, buscando problematizar as relações do poder em relação ao saber. A ideia é que se incorpore ao currículo da escola, diferentes práticas e conhecimentos produzidos fora dela. O curso do Chile é implementado no sentido de melhorar a convivência intercultural do centro-sul chileno, em que os mapuches compreendem grande parte da população. O intuito deste projeto é reverter a ordenação cultural no contexto mapuche e não mapuche, por meio da educação escolar, por isso é pensada uma formação específica para a interculturalidade e confluência entre os povos indígenas e não indígenas. A partir da análise dos dois programas, inferiu-se que as demandas por uma interculturalidade crítica, acesa de forma mais intensa nas décadas de 80 e 90, muito reverberaram em políticas institucionais em países da América Latina, que propuseram implementações diretas e formais através do Estado e reconheceram a diversidade em suas nuances.
21	El concepto de debate emergente	2019	Froilán Cubillos Alfaro,	Artigo	Cuadernos de Investigación Educativa	Latindex	Analisar a formação docente chilena voltada à interculturalidade,	De natureza qualitativa, a pesquisa faz a análise da implementação do	O PEIB dentro dos cursos de Pedagogia tem o intuito de transformar os currículos formativos

	como recurso para la inclusión de competencias interculturales en la formación inicial docente en Chile (O conceito de debate emergente como um recurso para a inclusão de competências interculturais na formação inicial de professores no Chile)		Benjamín Romero Zamora e Juan José Navarro				buscando compreender como as ferramentas e habilidades profissionais podem ser relevantes para a prática profissional de professores em contexto de diversidade cultural indígena, mais especificamente mapuche.	Programa de Educação Intercultural Bilingue (PEIB) na formação inicial docente de instituições de ensino superior.	que compreendem a formação docente. Nesse sentido, a partir da observação de algumas universidades pertencentes ao Conselho de Reitores do Chile, percebeu-se que os objetivos centrais, que tratam da inclusão da conscientização para a diversidade e para a interculturalidade, ainda são pouco alcançados. Alguns problemas identificados, como a resistência na escolha da matriz curricular diversa, ou da negativa de participação de professores membros e rejeição a alguns autores marcam a implementação do programa. Esse fato contribui para a discussão do conceito de “debate emergente” enquanto uma constituinte que se insere na necessidade de inclusão de certas competências e ferramentas interculturais à formação docente.
22	El bilinguismo en la educación indígena: apuntes para su reflexión (Bilinguismo na educação indígena: notas para sua reflexão)	2021	Lucina García García	Artigo	Revista Ponto Cunorte	Latindex	Discutir sobre o Programa de Educação Intercultural Bilingue (PEIB) num contexto indígena mexicano.	Qualitativa, se dispõe a analisar alguns tópicos do PEIB e o reflexo destes nas comunidades, a partir do diálogo com outros trabalhos que expõem essas realidades práticas.	A autora aponta, a partir do observado, que é preciso que o programa se dê de forma multidisciplinar, contando com o apoio de diversos setores sociais, políticos, professores indígenas ou não, profissionais de diversas áreas do conhecimento e pessoas da própria comunidade. Além disso, indica que o currículo precisa passar por transformações significativas e relevantes, priorizando o conceito de ensino-aprendizagem entendido no sentido de comunicação e subordinado ao de formação. Para García, os desafios enfrentados durante a implementação do programa no

									México apontam para a necessidade de trabalhar de forma abrangente as questões psicolinguísticas, ou seja, o desenvolvimento cognitivo ideal, mas também os aspectos pedagógico-didáticos das línguas. Para ela, essa é a saída para uma efetivação promissora de uma educação, de fato, intercultural e bilíngue.
23	Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias en Chile (Interculturalidade entre saberes oficiais do currículo escolar e saberes locais em salas de aula comunitárias no Chile)	2021	Donatila Ferrada, Claudia Jara Espinoza e Alejandra Seguel	Artigo	Revista Profesorado	Latindex	Compreender como se dão as possíveis confluências entre os saberes das comunidades e os saberes curriculares em duas escolas comunitárias do Chile, a partir de um olhar intercultural crítico.	Pesquisa-ação participativa, que se estrutura a partir de conversas dialógicas, diálogos coletivos e registros audiovisuais, durante três anos. O estudo foi realizado em uma escola de contexto campesino e uma em contexto cultural de comunidades alocadas em áreas de mineração.	Foi observado na escola de contexto mineiro que alguns conhecimentos tradicionais foram incorporados ao currículo escolar, como o cuidado com os animais, cultura feirante e de mineração. Na escola campesina, algumas confluências de saberes também foram identificadas dentro do currículo formal, como saúde e cura, cuidados com animais, horticultura, gastronomia local, artesanato local e festivais rurais. Nessas duas esferas, alguns pontos de intersecção e crítica foram observados, como a problematização das desigualdades estruturais; das relações de poder presentes entre os humanos e os animais; da exploração dos recursos naturais e da reprodução monocultural e do patriarcado. Essas percepções, coletadas a partir das falas de mães, avós, professores e artesãs, indicam a forte presença de um projeto intercultural crítico satisfatório, pois parte da diversidade mas também propõe a transformação social a partir da conscientização de problemas

									materiais e que afetam, diretamente, cada uma das comunidades e toda a sociedade.
24	Escuelas secundarias en contextos indígenas: entre lenguas, interculturalidad y proyectos comunitarios (Escolas secundárias em contextos indígenas: entre línguas, interculturalidade e projetos comunitários)	2021	Julieta Briseño Roa e Gabriela Czarny Krischkautzky	Artigo	Revista Ponto Cunorte	Latindex	Compreender como se dá o reconhecimento e uso das línguas indígenas na educação básica mexicana e no âmbito da Educação Intercultural Bilingue.	É uma pesquisa qualitativa de caráter antropológico, que se constitui a partir de estudos etnográficos em escolas de Ensino Médio de Chiapas, e em escolas comunitárias em Oaxaca, ambos estados do México.	Nas etnografias mais antigas realizadas em Oaxaca, era perceptível perceber que os professores viviam numa dicotomia: seguir o que o programa propunha e o que os pais solicitavam. Foi observado que muitos pais e mães achavam que era preferível que as escolas ensinassem apenas o espanhol e “coisas úteis” para os jovens. Com o passar do tempo e com as mobilizações etnopolíticas e sociais, passou-se a ver uma mudança nessa perspectiva. Agora, há o reconhecimento da importância de trabalhar as línguas maternas. Quanto aos estudos realizados nas escolas de Ensino Médio em Chiapas, percebeu-se que havia uma discrepância gritante entre os alunos e alunas que estudavam e não falavam sua própria língua materna. Os dados coletados mostraram que os alunos que falavam apenas o espanhol progrediram para os próximos anos, enquanto os que falavam apenas a língua nativa tinham problemas no acesso às próximas etapas escolares. Esse fato fez com que tornasse mais imprescindível do que nunca a implementação consciente e responsável do Modelo de Educação Intercultural Bilingue, que contemplasse todas as culturas e

									considerasse a língua daquela comunidade.
25	Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México: reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla (As políticas educativas face à diversidade lingüística e cultural no México: reflexões a partir de uma escola primária periurbana em Puebla)	2021	Elizabeth Martínez Buenabad e María Evelyn Diego Gómez	Artigo	Revista Ponto Cunorte	Latindex	Analisar o reflexo de políticas educativas e linguísticas mexicanas em uma escola de Puebla.	De natureza qualitativa, trata-se de um estudo etnográfico, que busca analisar a realidade de uma escola periférica e refletir sobre as políticas institucionais mexicanas para a diversidade.	Foi possível observar que a escola primária utilizava a língua originária dos estudantes da comunidade em distintas práticas sociais e pedagógicas, como a conversação, a elaboração de cartas, etc. Como desafios, encontram certa resistência de alguns alunos e suas famílias, que querem priorizar o espanhol como sua língua materna. Foi perceptível notar que os professores tinham esforços desafiadores ao buscar realizar confluências entre a língua e cultura indígenas e o espanhol, propondo, rotineiramente, atividades que compeliavam os jovens a efetivarem atividades que incluíssem ambas as línguas. Além de propor um diálogo entre diferentes saberes e problematizações sociais que dizem respeito às diferentes esferas de diversidade da sociedade. Quanto a isso, as autoras destacam que ainda há uma equivocada visão ao achar que o esforço para a efetivação de uma educação indígena intercultural satisfatória deve contar apenas com os indígenas, e não com a população em geral.
26	Una aproximación a las tensiones y antagonismos discursivos de	2019	Irving Carranza Peralta e Jorge B. Martínez	Artigo	Revista Ponto Cunorte	Latindex	Analisar o processo ideológico da educação intercultural na reforma curricular da educação básica nas últimas	Pesquisa qualitativa, que se fundamenta na base teórica e metodológica da perspectiva crítica latino-americana da	A construção dialógica da educação intercultural no cenário político-educacional mexicano faz parte de um processo complexo de muita tensão e antagonismos políticos,

	la noción de educación intercultural en las reformas curriculares en la educación básica nacional (Uma aproximação às tensões e antagonismos discursivos da noção de educação intercultural nas reformas curriculares reformas curriculares no ensino básico nacional)		Zendejas				décadas.	interculturalidade, bem como na rota metódica de análise da migração do discurso intercultural e da análise política do discurso.	ideológicos, sociais e econômicos, permeando a implementação das medidas correspondentes. A partir das mobilizações étnicas dentro do país juntamente com o impulso de organizações internacionais, ocasionou uma reverberação maior acerca do que se entende mundialmente por interculturalidade e educação, culminando em reformas constitucionais e demais implementações. O discurso da educação intercultural perpassou algumas classificações ao longo dos anos nas políticas: princípio pedagógico, diretriz, competência transversal e, por fim, modelo educacional. Esse movimento, para os autores, fez com que as reivindicações dos povos indígenas da América Latina, que propuseram uma transformação social radical através da interculturalidade, foi se esvaindo ao decorrer das décadas, fazendo com que o discurso se limitasse, muitas vezes, a propostas didáticas e pedagógicas.
27	Educación dirigida a culturas originárias en México (Educação dirigida a culturas originárias no México)	2019	Brenda Citlalli Ceja Chávez	Artigo	Revista Ponto Cunorte	Latindex	Refletir sobre a posição do Estado-nação em relação a imposição da educação formal às culturas originárias do México.	Trata-se de uma discussão empírica, na qual são problematizados os dados de uma dissertação de mestrado.	O trabalho problematiza as desigualdades, violências e equívocos cometidos às populações indígenas ao decorrer da história e as formas as quais o Estado endossou, reconheceu e buscou reverter, mas ainda de forma equivocada. Para a autora, a insistência dos estados em uma imposição cultural e educacional aos povos originários reflete em mais uma

									<p>manifestação de poder e controle exacerbada.</p> <p>Nesse sentido, muitas vezes as iniciativas indigenistas são tomadas com o intuito de, apenas, controlar aquela determinada população. Para tanto, é pontuado pela autora que a educação imposta enquanto um direito humano é mais uma ferramenta do neoliberalismo, que busca dar continuidade a um projeto econômico, mas que não se preocupa com o bem estar da população como um todo, principalmente com as populações indígenas. O investimento em algumas escolas, sem se preocupar com os povos indígenas, resultou em crianças, jovens e adolescentes se deslocando quilômetros à pé para outra localidade, no intuito de frequentar tais espaços.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---

**APÊNDICE B: QUADRO COM AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NO REFERENCIAL CURRICULAR DE 2011**

<b>COMPONENTE CURRICULAR</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Geografia	Habilidade	Pensar, à luz das principais categorias geográficas, a presença dos povos indígenas e africanos na construção da sociedade brasileira.
Arte	Habilidade	Conhecer e valorizar a arte e cultura brasileira e sergipana, considerando as diferentes etnias e segmentos sociais.
Geografia	Habilidade	Compreender o conceito de povo, raça e etnia.
Ensino Religioso	Conteúdo	Discriminação vinculadas as questões de gênero, de poder econômico, de etnia, e crenças.
Geografia	Conceito básico	Etnia, povos, migração, fluxos, segregação étnico-racial, xenofobia, IDH, indicadores sociais, crescimento vegetativo.
Geografia	Competência	Reconhecer, valorizar e respeitar os modos de vida de diferentes grupos sociais e étnicos.
Geografia	Habilidade	Identificar os elementos que caracterizam a diversidade étnica brasileira, e particularmente a sergipana.
Geografia	Habilidade	Identificar os elementos que caracterizam a diversidade étnica brasileira, ressaltando aqueles que constituem a base da nossa identidade.
Ensino Religioso	Competência	Respeitar a diversidade; romper com as formas de discriminação e preconceito sexuais, étnicos e religiosos.
Língua Inglesa	Habilidade	Traduzir e analisar letras de músicas de diversos gêneros que, dentre outros temas, abordem questões étnico-raciais.
História	Competência	Pensar a diversidade étnica como elemento central na condição humana. Diversidade que nos torna iguais ao delinear nossas diferenças.

História	Conteúdo	O trabalho escravo e a desvalorização social dos negros e dos índios; as diversas formas de resistência ao trabalho escravo; e as manifestações culturais dos negros e dos índios e dos brancos.
Língua Inglesa	Habilidade	Interpretar e analisar textos de livros, jornais e revistas que abordem o racismo e a luta dos negros pelos seus direitos.
Arte	Habilidade	Conhecer o Teatro Experimental Negro (TEN) como um espaço complexo de formação e luta cultural do povo negro no país.
Matemática	Habilidade	Realizar pesquisas de dados no município com relação à população negra e indígena.
Educação Física	Competência	Conhecer, valorizar e usufruir de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano, atentando para as de matriz indígena e africana.
Língua Portuguesa	Competência	Reconhecer o caráter histórico, heterogêneo, variável e sensível do léxico aos contextos de uso, observando também as influências da cultura africana e indígena no universo vocabular.
Matemática	Habilidade	Ressaltar o uso de sofisticados conceitos matemáticos pelos povos africanos, a exemplo dos egípcios na construção das pirâmides.
Geografia	Habilidade	Localizar no mapa alguns países africanos e pesquisar aspectos referentes à população, idiomas, economia, cultura, história, música e religião.
Ensino Religioso	Habilidade	Conhecer e valorizar as manifestações religiosas da cultura indígena e africana.
Educação Física	Competência	Resgatar brincadeiras indígenas tradicionais, especialmente àquelas pertencentes à comunidades Xocó.
Educação Física	Habilidade	Praticar jogos e brincadeiras indígenas.
Educação Física	Conteúdo	Jogos e brincadeiras do povo Xocó.
Ciências	Competência	Estabelecer relações entre o conhecimento científico e o conhecimento de populações tradicionais como os povos indígenas e quilombolas.

Ensino Religioso	Habilidade	Perceber o radicalismo religioso como uma manifestação de intolerância e preconceito.
Ensino Religioso	Conteúdo	Significados e papel da religião nas comunidades indígenas e quilombolas.
Ética e Cidadania	Habilidade	Identificar e respeitar as diferenças de gênero, etnia e sexualidade.
Ensino Religioso	Habilidade	Identificar e compreender a importância das manifestações religiosas das comunidades indígenas e quilombolas de Sergipe.
Ensino Religioso	Conteúdo	Candomblé; umbanda.
Ensino Religioso	Habilidade	Conhecer e valorizar as manifestações religiosas da cultura indígena e africana.
História	Habilidade	Identificar as manifestações culturais dos negros, dos índios e dos brancos.
História	Habilidade	Identificar na cultura brasileira elementos da cultura africana, indígena e europeia.
Ciências	Competência	Compreender a importância da contribuição da cultura indígena e negra nas práticas sociais e ambientais, fomentando o respeito e o reconhecimento de tais práticas como formadoras da identidade do povo brasileiro.
Educação Física	Conceito	Danças folclóricas regionais; samba de côco, maracatu, capoeira.
Arte	Competência	Conhecer as manifestações artísticas dos grupos étnicos negros e indígenas brasileiros nas Artes Visuais e na Música, suas características e suas contribuições para a formação e diversidade cultural do país.
Ensino Religioso	Competência	Analisar e entender o significado religioso nas comunidades indígenas e quilombolas.

**APÊNDICE C: QUADRO COM AS TEMÁTICAS ENCONTRADAS NO CURRÍCULO DE 2018**

<b>ETAPA</b>	<b>COMPONENTE CURRICULAR OU CAMPO DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>QUESTÃO CENTRAL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Educação Infantil	O eu, o outro e o nós	Descrição do campo	Respeito à diversidade	As crianças pequenas aprendem (...) a respeitar as diferentes culturas e modos de vida, ao mesmo tempo em que conhecem e valorizam suas próprias características e compreendem como estas contribuem e marcam sua cultura, criando um valor positivo frente às diferenças de gênero, etnia e crenças religiosas.
Educação Infantil	O eu, o outro e o nós	Detalhamento da experiência	Respeito à diversidade	Conhecer outros grupos de crianças ou mesmo outros grupos sociais, seja pessoalmente ou por outro meio de comunicação, para que se interessem e respeitem as diferentes culturas e modos de vida, bem como ouvir e recontar histórias dos povos indígenas, africanos, asiáticos, europeus, de diferentes regiões do Brasil e de outros países da América. Localizar, em um mapa, com apoio do(a) professor(a), sua cidade, aldeia ou assentamento e o local do Brasil no mapa mundial.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Superação de estigmas	(EF89EF01SE) Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais, indígenas e de gênero.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Superação de estigmas	(EF89EF06SE) Enfrentar e intervir, com autonomia e segurança em situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das lutas e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção às questões étnico-raciais e indígenas.
Ensino Fundamental	Geografia	Objeto de conhecimento	Território e diversidade étnico-racial	Territórios étnico-culturais; diferenças étnico-raciais e culturais e as desigualdades sociais.
Ensino Fundamental	Geografia	Especificação do objeto de conhecimento	Cultura e diversidade étnico-racial	As diferenças étnico-raciais e culturais da população brasileira; movimentos sociais urbanorurais, étnico-raciais e de gênero; manifestações culturais de minorias étnicas; diversidade étnica e cultural (negros, índios e brancos).

Ensino Fundamental	História	Especificação do objeto de conhecimento	Grupos étnicos, desafios sociais e respeito	Desafios vivenciados por diferentes grupos sociais e étnicos em relação ao trabalho, ao acesso à educação, à saúde, à moradia, à segurança pública, ao lazer, ao saneamento básico e à mobilidade; diversidade étnico-racial e étnico-cultural; respeito à diversidade étnica, de gênero, religiosa e cultural.
Ensino Fundamental	Ensino Religioso	Especificação do objeto de conhecimento	Respeito à diversidade	Desenvolver o respeito ao próximo, observando que as diferenças étnicas, raciais, religiosas, entre outras, são positivas e podem conviver umas com as outras.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Território e diversidade étnico-racial	(EF04GE6) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil e na sua região ou comunidade local, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Respeito à diversidade	(EF05GE2) Identificar e sensibilizar a comunidade quanto às diferenças étnicas raciais, culturais e as desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios, e pessoas com deficiência, despertando o respeito e a empatia com o outro.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Território e diversidade étnico-racial	(EF07GE4) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Cultura e diversidade étnico-racial	(EF09GE3) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças com ênfase à xenofobia.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Território e diversidade étnico-racial	(EF07HI12) Identificar e problematizar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
Ensino Fundamental	Arte	Especificação do objeto de conhecimento	Manifestações artísticas e diversidade étnico-racial	Composições, individuais ou coletivas, de diferentes formas de danças que fazem parte das culturas negras e indígenas, fazendo uso dos elementos estruturais da dança; apreciação, identificação de músicas que fazem parte da cultura popular sergipana, percebendo relações entre as culturas negras e indígenas.
Ensino Fundamental	Geografia	Especificação do objeto de conhecimento	Minorias e resistências	O camponês, o negro, o indígena e os ribeirinhos em Sergipe: estratégias de resistência e reprodução social.

Ensino Fundamental	História	Especificação do objeto de conhecimento	Crítica ao colonialismo	A escravidão de africanos: o estímulo europeu a guerras na África, a comercialização de africanos e o tráfico negreiro; preconceitos, racismo e violências contra negros e indígenas na América Latina; discursos civilizatórios e a exploração dos indígenas e dos negros na América.
Ensino Fundamental	História	Especificação do objeto de conhecimento	Resistência negra	Ativismo dos movimentos negros; a importância da participação da população negra na formação cultural, econômica, política e social do Brasil e de Sergipe.
Ensino Fundamental	História	Especificação do objeto de conhecimento	Luta histórica de grupos sociais	Restrições ao acesso à cidadania aos negros no pós-abolição; os extermínios contra os indígenas e negros durante a ditadura civil-militar; a luta por defesa dos direitos das mulheres, dos negros, dos indígenas e de outros grupos sociais.
Ensino Fundamental	História	Objeto de conhecimento	Lutas históricas dos negros e indígenas	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão; os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afrobrasileira como elemento de resistência e superação das discriminações; as questões indígena e negra e a ditadura.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Lutas históricas dos negros e indígenas	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no âmbito local, no Brasil e nas Américas, e relacionando as contribuições das comunidades quilombolas para a sociedade sergipana.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Crítica ao colonialismo	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Resistência negra	(EF09HI01SE) Identificar as diversas organizações construídas e organizadas pelos negros como forma de ativismo diante da marginalização e do racismo imperante no pós-abolição.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Resistência negra	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil e de Sergipe.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Resistência negra e feminista	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais como os movimentos negro e feminista.

Ensino Fundamental	História	Habilidade	Lutas históricas	(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas
Ensino Fundamental	História	Objeto de conhecimento	Crítica ao colonialismo	Grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos.
Ensino Fundamental	Arte	Especificação do objeto de conhecimento	Manifestações artísticas e diversidade étnico-racial	Influência da arte africana na cultura brasileira; cultura africana; legado cultural africano; herança africana em brinquedos, brincadeiras, jogos, dança, canções e histórias.
Ensino Fundamental	Arte	Habilidade	Manifestações artísticas e diversidade étnico-racial	(EF15AR25) Conhecer e aprender a valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, da cultura brasileira e sergipana, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Manifestações culturais-corporais e diversidade étnico-racial	(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural, contribuindo para a resolução das problemáticas vividas, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relativas às pessoas com deficiência.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Manifestações culturais-corporais e diversidade étnico-racial	(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Manifestações culturais-corporais e diversidade étnico-racial	(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características, a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas, produzindo alternativas para preservá-las.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Manifestações culturais-corporais	(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz

			e diversidade étnico-racial	africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Ensino Fundamental	Educação Física	Habilidade	Manifestações culturais-corporais e diversidade étnico-racial	(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.
Ensino Fundamental	Língua Portuguesa	Habilidade	Diversidade étnico-racial e literatura	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros de produções literárias locais e regionais, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Diversidade étnico-racial e regionalidade	(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas e dos remanescentes de quilombos, indígenas (a exemplo dos Xocós) e de migrantes.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Grupos étnicos e o meio ambiente	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade de caçadores e agricultores, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Crítica à hegemonia europeia	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia, reconhecendo a postura etnocêntrica europeia em relação aos povos americanos e africanos.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Resistência africana	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social, política, as relações de trabalho e para o desenvolvimento de

				saberes e técnicas, reconhecendo contribuições das diferentes culturas para a formação do mundo moderno.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	História da colonização	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados, enfatizando os grupos trazidos para a América portuguesa, especialmente para o território do atual Sergipe, bem como a resistência dos africanos à escravidão.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Diversidade étnica, racial e cultural	(EF04GE1) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, camponesas, ribeirinhas, afrobrasileiras, de outras regiões do país, latinoamericanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e analisando a sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
Ensino Fundamental	Geografia	Especificação do objeto de conhecimento	Território e diversidade étnico-racial	A importância da demarcação de terras indígenas, quilombolas e camponesas para a reprodução sociocultural; o lugar e as comunidades do indígena, do quilombola, do camponês, do ribeirinho e do homem urbano.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Território e diversidade étnico-racial	(EF04GE6) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil e na sua região ou comunidade local, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Território e diversidade étnico-racial	(EF07GE3) Compreender o processo de formação territorial brasileiro e selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
Ensino Fundamental	Geografia	Habilidade	Território e diversidade étnico-racial	(EF07GE2SE) Compreender que as territorialidades dos povos indígenas, remanescentes quilombolas e grupos sociais desfavorecidos, possuem direitos legais e merecem a garantia desses direitos.

Ensino Fundamental	História	Habilidade	Direitos dos povos indígenas	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império tendo em vista os povos indígenas originários do atual território de Sergipe que foram dizimados, no processo de desaldeamento.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Direitos dos povos indígenas e afro-brasileiros	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	História indígena de Sergipe	(EF09HI04SE) Examinar o processo de retorno a Sergipe do povo Xocó com a reocupação de suas terras no município de Porto da Folha a partir de 1979 e relacionar à questão dos remanescentes de quilombos no estado.
Ensino Fundamental	Ciências	Habilidade	Grupos étnicos e saúde	(EF07CI09) Interpretar as condições de saúde da comunidade, (ribeirinha, quilombola, indígena e cigana) da cidade ou estado com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.
Ensino Fundamental	História	Habilidade	Oralidade e diversidade étnico-racial	(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.
Ensino Fundamental	História	Especificação do objeto de conhecimento	Superação do racismo	O combate ao racismo e o estabelecimento de ações afirmativas de reparação das desigualdades.
Ensino Fundamental	Ensino Religioso	Habilidade	Anciãos e oralidade	(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.