

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES A PARTIR DO CURRÍCULO DE SERGIPE - BRASIL

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS FROM THE CURRICULUM OF SERGIPE - BRAZIL

LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: REFLEXIONES DESDE EL CURRÍCULO DE SERGIPE - BRASIL

Ivana Maria Santana Andrade¹ 0009-0004-9138-5723

Marizete Lucini² 0000-0003-1532-8968

¹ Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; ivanamaria588@gmail.com

² Universidade Federal de Sergipe – São Cristóvão, Sergipe, Brasil; marizetelucini@gmail.com

RESUMO:

Este texto pretende socializar reflexões realizadas a partir da pesquisa de monografia desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), a qual objetivou compreender a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo sergipano de 2018, para os anos iniciais da Educação Básica. Para isso, foi estudada a estrutura organizacional do documento, sua base teórica, e cada objeto/objetivo de aprendizagem apresentados nas etapas do Ensino Fundamental, nos campos das Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. O trabalho ancorou-se nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa em educação, com análise documental, do tipo estudo de caso. Os resultados da pesquisa indicaram que algumas disciplinas apresentam determinadas temáticas pertinentes às relações étnico-raciais, bem como observou-se certa timidez do documento ao abordar a diversidade na sua complexidade, limitando-se a componentes curriculares específicos e não adotando a Educação das Relações Étnico-Raciais como um eixo orientador das práticas curriculares. A partir da investigação, somado ao diálogo com autores que discutem o currículo e a educação decolonial, intercultural e antirracista, percebeu-se a necessidade de refletir sobre o proposto, analisando se esses efeitos efetivamente contribuem para uma ideia de educação crítica e consciente.

Palavras-chave: educação; currículo; relações étnicas; relações raciais; Sergipe.

ABSTRACT:

This text aims to socialize reflections carried out from the monograph research developed in the Pedagogy course at the Federal University of Sergipe (UFS), which aimed to understand the proposal for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in the 2018 Sergipe curriculum for initial years of Basic Education. To this end, the organizational structure of the document, its theoretical basis, and each learning object/objective presented in the stages of Elementary Education in the fields of Languages, Human Sciences, and Natural Sciences were studied. The presented work was anchored in the assumptions of the qualitative approach to research in education, with documentary analysis of the case study type. The research results indicated that some disciplines present themes pertinent to ethnic-racial relations and a certain timidity in the document when addressing diversity in its complexity, limiting itself to specific curricular components and not adopting ERER as an axis advisor of curricular practices. From

the investigation and the dialogue with authors who discuss the decolonial, intercultural, and anti-racist curriculum and education, the need to reflect on the proposal was perceived, analyzing whether these effects effectively contribute to an idea of critical and conscious education.

Keywords: education; curriculum; ethnic relations; racial relations; Sergipe.

RESUMEN:

Este texto tiene el propósito de compartir reflexiones derivadas de la investigación de monografía desarrollada en el curso de Pedagogía de la Universidade Federal de Sergipe (UFS), cuyo objetivo fue comprender la propuesta de la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales (ERER) en el currículo de Sergipe de 2018, para los primeros años de la Educación Básica. Para ello, se examinó la estructura organizativa del documento, su fundamentación teórica y cada objeto/objetivo de aprendizaje presentados en las etapas de la Enseñanza Fundamental, en las áreas de los Lenguajes, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales. El trabajo se basó en los presupuestos del enfoque cualitativo de investigación en educación, con análisis documental, del tipo estudio de caso. Los resultados de la investigación indicaron que algunas asignaturas presentan determinadas temáticas pertinentes a las relaciones étnico-raciales, así como se observó cierta timidez del documento al abordar la diversidad en su complejidad, limitándose a componentes curriculares específicos y no adoptando la ERER como eje orientador de las prácticas curriculares. Sobre la base de la investigación, combinada con el diálogo con autores que discuten sobre el currículo y la educación decolonial, intercultural y antirracista, se percibió la necesidad de reflexionar sobre lo propuesto, analizando si estos efectos contribuyen efectivamente a una idea de educación crítica y consciente.

Palabras clave: educación; currículo; relaciones étnicas; relaciones raciales; Sergipe.

Introdução

Este texto resulta de reflexões desenvolvidas a partir de uma pesquisa monográfica que objetivou compreender a proposta de Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo sergipano, com ênfase nos anos iniciais da Educação Básica (Andrade, 2018). A pesquisa originou-se de inquietações vivenciadas ao longo do curso de Pedagogia, quando, em contato com temáticas, disciplinas e professores, nos sentimos desafiadas a desenvolver o senso crítico no âmbito da educação para a construção de uma sociedade mais justa. Foi neste cenário que emergiu o desejo de pesquisar o currículo e as relações étnico-raciais, pois, compreendendo o currículo como um espaço de poder e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um fator determinante para o respeito aos povos originários, afro-brasileiros e africanos, nos sentimos instigadas a compreender como o nosso estado pensava e operava essas políticas na educação, mais especificamente em seu último documento curricular divulgado, o assim chamado *Currículo de Sergipe: Integrar e Construir - Educação Infantil e Ensino Fundamental*.

Refletindo sobre os processos históricos de colonização, dominação e violência que acometeram o Brasil durante séculos, foi percebido que a educação também sofre influências,

ainda nos dias atuais, da doutrina imperialista operada pelos países dominantes no decorrer da história. Esse processo, empreendido de forma mais direta para os povos indígenas que aqui viviam e, posteriormente, africanos e afro-brasileiros, afeta todo um modelo de sociedade. Por isso, os espaços escolares que compõem o corpo social ainda são segregatórios para crianças e jovens que fazem parte desses grupos minoritários. A pesquisa “Percepções sobre o racismo”, realizada pelo Instituto de Referência Negra Peregum e pelo Projeto Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista (Seta) no presente ano, apontou que 38% das pessoas entrevistadas afirmaram ter sofrido racismo na escola, ultrapassando as porcentagens de violência racial em ambientes de trabalho ou em espaços públicos.

Refletir sobre esses aspectos, nos move a pensar na necessidade de uma ruptura estrutural da sociedade e, por conseguinte, na superação da escola como um ambiente hostil para essas crianças. Dessa maneira, é perceptível notar que a construção de uma educação antirracista implica numa ruptura epistemológica e curricular (Gomes, 2012), o que faz com que compreendamos a imprescindibilidade de questionar os espaços que a profissão educadora nos faz ocupar, além de atentar aos documentos e aos processos de construção daqueles espaços, que são orientadores da prática educativa. Além disso, defender uma educação antirracista envolve também defender a educação decolonial e intercultural, que fundam suas premissas a partir da compreensão histórica de dominação/colonização e propõem um debate político-prático de transformação social, considerando as diferentes interfaces da diversidade e promovendo suas interações sob o viés crítico (Oliveira, 2016).

Posto isto, definimos nosso objetivo de pesquisa como: compreender como o currículo de Sergipe pensa e apresenta a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Com isso, imaginávamos ser possível observar a implementação ou não da EREER enquanto política educacional, efetivada no currículo do Estado. Neste artigo, propomos uma reflexão acerca dos apontamentos que obtivemos com a pesquisa, de maneira que seja possível entender como os aparatos curriculares oferecidos pelo Estado de Sergipe viabilizam a efetivação de uma educação antirracista, intercultural e decolonial.

Metodologia

A metodologia que nos orienta situa-se no âmbito da pesquisa qualitativa em educação, adotando a análise documental como a base da investigação. Somado a isso, entendemos que o trabalho também correspondia a um estudo de caso, pois os dados que foram analisados, embora

possam aproximar-se de outras realidades, dizem respeito a uma única unidade federativa, com características próprias e que não podem ser estendidas às demais unidades da federação. Desse modo, a partir do diálogo com André (2005), percebemos que o estudo de caso tem sido aplicado recorrentemente em pesquisas educacionais, podendo ter a análise documental de algum programa, situação ou fenômeno particular como próprias do estudo de caso (André, 2005).

Neste artigo, buscaremos dialogar com os resultados encontrados e propor novas reflexões. A organização do texto está dividida em alguns tópicos, a fim de melhor estruturação e organização das ideias. De início, buscaremos compreender como os estudos históricos sobre o currículo e determinadas vertentes epistemológicas influenciam o movimento de pensar-fazer o currículo, bem como, intencionamos perceber como a Educação das Relações Étnico-Raciais é explicada em seu contexto histórico, político e teórico, frisando sua relevância no debate curricular/escolar. Posterior a isto, traremos a exposição do que é exposto pelo documento, a partir da compreensão de sua base teórica, estrutura organizacional e tópicos mencionados referentes à ERER.

Para tal feito, foram analisados os textos introdutórios de cada etapa do currículo, na intenção de compreender o entendimento deles em relação às temáticas da educação, aprendizagem e relações étnico-raciais. Após isto, foram observados os objetos/objetivos de aprendizagem e suas habilidades propostas para cada ano escolar, de modo que alcançássemos os dados de forma mais concreta e pudéssemos inferir como o debate étnico-racial era apresentado em cada etapa do desenvolvimento. Os dados coletados foram organizados em tabelas, que serão apresentadas no decorrer do texto, e buscaremos analisá-las sob o viés da educação antirracista, intercultural e decolonial, indagando se há caminhos possíveis para sua implementação.

Os estudos sobre currículo e as relações étnico-raciais

A parte inicial deste trabalho, como mencionado, conta com um debate relacional entre os estudos curriculares e as relações étnico-raciais. Desse modo, observou-se, com a análise, que os debates sobre a organização da atividade educacional não são um fator recente na história. No campo dos estudos de currículo, considera-se este enquanto um elemento ideológico, fortemente influenciado pelo espaço-tempo em que a sociedade está inserida. Em razão disso, nos estudos realizados, percebemos que os debates primordiais estão marcadamente situados no século XVII, na Europa, em torno de algumas obras que

apresentavam preocupações com o ensinar e com a forma de fazê-lo no contexto da época. Autores como Comenius (1649), com *A Didática Magna*, e Hoole (1660), com *A New Discovery of the Old Art of Teaching Schoole*, se destacam.

Essas obras, que se preocupam com métodos de ensino e organização educacional, ainda que não tragam o termo currículo em suas exposições, discutem questões técnicas pedagógicas e políticas relacionadas à educação. Comenius, com influência cristã, e Hoole, com um viés mais pragmático, são pensadores que representam ideias iniciais sobre ensino e práticas educativas. Ambos trazem a importância da disciplina, do método e do ofício educador na vida em sociedade. Ainda na primeira metade do século XVII, em 1633, a Universidade de Glasgow, na Escócia, e a Universidade de Leiden, nos Países Baixos, citaram o termo *curriculum* para fazer referência ao período que compreende todo o curso a ser cumprido pelos estudantes (Hamilton, 1993). Esses fatos indicam o emergir da necessidade de se pensar e organizar percursos educativos, ainda que sob perspectivas distintas.

Durante os quatro últimos séculos, muito se difundiu que as disciplinas a serem ministradas nos espaços educativos tinham conteúdos próprios e que estes, por si só, justificavam a aprendizagem e o desenvolvimento da mente. Somente a partir dos anos 1900, conforme indicam Lopes e Macedo (2011), as demandas sobre a escolarização e a necessidade de se pensar um currículo escolar articulado ao desenvolvimento econômico e social foram se intensificando. É nesse contexto que emergem as teorias tradicionais do currículo. John Dewey, John Bobbitt e Ralph Tyler¹ se destacam nessa conjuntura por trazer aspectos que fomentam a educação tecnicista, funcional, ao sistema econômico endossado pela crescente dos fluxos migratórios nos Estados Unidos e a industrialização progressiva à época.

Os três autores em questão, ainda que tivessem pontos de divergência, compreendiam a escola como um local de preparação para a vida adulta (numa perspectiva de preparação industrial), entendendo a organização da estrutura educacional como uma ponte para as exigências profissionais da vida adulta (Silva, 1999). Dewey, para além disso, traz noções de aprendizagem pela experiência, concebendo a educação como um processo contínuo e a escola como um ambiente potencializador do estímulo à resolução de problemas por meio da criatividade (Dewey, 2002). Nesse sentido, à medida que a sociedade experimentava outros rumos, as teorias curriculares também sofriam transformações significativas. Nota-se que, a partir da década de 1960, a ascensão de movimentos sociais foi um fator determinante para que surgisse a necessidade de se pensar um currículo outro.

¹ Estes autores publicaram suas primeiras obras, respectivamente, em 1902, 1918 e 1949 (Silva, 1999).

Com esse contexto, o surgimento das teorias críticas do currículo, em que se destacam Michael Apple (1979), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu (1975) e Paulo Freire (1974), simboliza o marcador teórico do questionamento, indagando os modelos tradicionais de educação, suas raízes e seus objetivos, e se dispondo a mudá-las. Freire faz uma crítica ao capitalismo enquanto sistema estruturante de opressões e problematiza a educação colonizadora, a qual ele denomina de educação bancária (Freire, 1974). Essas críticas, que muito se assemelham às proposições de Althusser, Apple e Bourdieu, compreendem a história da formação social do mundo como fatores determinantes no sistema educacional e propõem um rompimento de paradigma na sociedade, evidenciando a educação e o currículo como instrumentos necessários para esse rompimento. Além disso, analisam que a escola compactua com esse processo através de um mecanismo de exclusão que ocorre através da produção e reprodução de uma cultura dominante (Bourdieu; Passeron, 1975) legitimada pelo currículo, que é um espaço de poder/saber.

Essas discussões, centralizadas na vertente crítica, estimulam a reflexão sobre outros tópicos e viabilizam reflexões somativas a tais problematizações. Nesse contexto, surgem as teorias pós-críticas do currículo, que somam o debate crítico com aspectos antes não levantados, como as questões de gênero, sexualidade, diversidade, os estudos culturais, feministas, pós-estruturalistas, as epistemologias *queer* e o próprio debate étnico-racial. Esta vertente teórica, que compreende concepções muito plurais e que é heterogênea, questiona as teorias críticas na mesma medida em que tece outras relações entre o currículo e as problemáticas sociais, apontando caminhos alternativos para se pensar a educação e a sociedade. Destarte, enxerga o currículo como um elemento cultural influenciado intrinsecamente pelas relações de poder, e indaga as violências de natureza machistas, homofóbicas, racistas, etnocêntricas ou excludentes com quaisquer outras minorias (Paraíso, 2023).

Nesse sentido, refletindo sobre a possibilidade de um currículo diverso, plural, intercultural, contrário a todos os tipos de discriminação e violência, Oliveira e Candau (2010) consideram imprescindível que a diversidade cultural faça parte dos debates sobre currículo, já que este é um forte instrumento de manutenção ou formação de uma cultura e de relações sociais (Oliveira; Candau, 2010). Os autores, ao proporem a decolonização do currículo e a diversidade cultural, racial, étnica, de gênero ou sexualidade como eixos centrais do debate educativo, se caracterizam num espaço-tempo em que as teorias curriculares são compreendidas numa perspectiva pós-crítica (Silva, 1999).

A necessidade emergente de decolonizar o currículo e considerar a diversidade cultural

dialoga intimamente com o debate das relações étnico-raciais. Levando em conta que é preciso compreender as diferentes raízes étnico-raciais que compõem o Brasil e estudar o seu passado de colonização e exploração, é defendida a necessidade de uma abordagem consciente e responsável da EREER nos espaços curriculares e escolares. Este trabalho parte da premissa de que há um desafio inerente à nossa prática educativa docente, que é debater a história das relações étnico-raciais a partir de um olhar cuidadoso, antirracista, decolonial e intercultural.

Legalmente, o Brasil reconhece a inclusão das temáticas da história e da cultura indígena e africana/afro-brasileira dentro da escola. Essa inclusão, contemplada na Lei n. 11.645, sancionada em 2008, tornou obrigatório o ensino dessas temáticas no currículo escolar brasileiro. Esse marco jurídico/institucional, que é uma alteração da Lei n. 9.394/96, modificada pela Lei n. 10.639/2003, busca incluir aspectos da história e cultura dos povos protagonistas da formação da sociedade brasileira, frisando esses dois grupos étnicos e relacionando a relevância deles na questão social, política, econômica e no ponto que abrange a identidade nacional. Além disso, há os Pareceres n. 003/2004 e n. 14/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a implementação dessas temáticas. No entanto, sabe-se que o racismo e a discriminação étnica fazem parte do cotidiano escolar e de uma dinâmica social de violência estrutural.

Nesse sentido, os estudos indicaram que rememorar alguns aspectos da história do Brasil é fundamental para o combate à discriminação étnico-racial no país. Nascimento (2021) faz um trabalho de resgate histórico do sistema escravagista colonial a partir dos quilombos, como forma de ressignificar toda a passividade imposta aos povos indígenas e negros africanos e afro-brasileiros pela bibliografia que se tinha nos anos posteriores à pós-abolição. A partir da obra da autora, pôde-se inferir que, para além da violência e da implantação de um sistema político-social-econômico baseado na violência física, moral e psíquica, pelos portugueses, houve a formação e o fortalecimento do quilombo enquanto “uma tentativa vitoriosa de reação ideológica e político-militar, sem nenhum romantismo irresponsável” (Nascimento, 2021, p. 125). A história dos quilombos, proposta e refeita por Nascimento, nos ensina muito sobre a história do país, além de contribuir para o movimento de ressignificar a educação e nossas próprias práticas, que ainda podem estar guiadas por noções equivocadas da história.

Essa conscientização implica no favorecimento à construção de uma identidade nacional plural, multiétnica e multicultural, que pode ser considerada dentro dos currículos sob uma perspectiva intercultural, representando os diferentes povos e grupos que constituem a nação (Potyguara, 2019). Dessa maneira, a ideia de decolonizar o currículo e as práticas educativas se

fundamenta a partir da negativa às violências da colonialidade, resultantes do projeto colonizador operado sobre os grupos minoritários étnicos do país. A partir da compreensão do passado colonial que assola o Brasil, observa-se que ainda há violências étnicas e raciais latentes na sociedade contemporânea. É por isto que se frisa a necessidade de adotar um olhar atento aos currículos, às nossas práxis e às relações interpessoais dentro da escola. É a partir desse entendimento que o olhar atento se manifesta, e expomos na seção seguinte o que foi possível inferir e refletir a partir da análise.

O currículo de Sergipe e as relações étnico-raciais: inferências e reflexões

O documento curricular de Sergipe, objeto da pesquisa germinante deste ensaio, foi implementado em 2018, logo após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O cenário de elaboração do currículo é ilustrado justamente pela necessidade de segui-la. Através do Programa de Implementação à Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que é vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e possui amplificação nacional, Sergipe foi chamado à constituição de um novo documento curricular que segue os parâmetros da Base. Nesse contexto, a partir de Seminários Regionais e eventos organizados pelo poder público, com participação da comunidade e de profissionais da educação, o currículo de Sergipe foi construído.

Nesse sentido, o documento sergipano segue o mesmo modelo da Base Nacional em termos de estrutura e organização. As etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como o início de cada área do conhecimento e componente curricular, contam com textos introdutórios, seguidos da exposição das tabelas contendo a disciplina em questão, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, suas especificações e respectivas habilidades. O código alfanumérico correspondente a cada habilidade toma a Base como referência e acrescenta ao final do termo o nível que determina a progressão cognitiva correspondente aos alunos, numerada em 01, 02 ou 03. Desse modo, tome este exemplo como referência: EF05MA01SE (EF: Ensino Fundamental; 05: quinto ano; MA: matemática; 01: sequência cognitiva; SE: Sergipe).

Os textos introdutórios que antecedem cada subdivisão no currículo contam com a socialização de reflexões pertinentes a cada área do conhecimento, em que buscam explicitar o que se espera desenvolver nos diferentes âmbitos dos conteúdos e nos diferentes níveis de aprendizagem das crianças. Os escritos que inauguram o documento, intitulado “Travessias no ensinar e aprender”, trazem os anseios e interesses gerais do documento para a educação

sergipana, sendo seguido de algumas reflexões históricas acerca da história da colonização brasileira. Nesse ínterim, o currículo dispõe sobre a necessidade de reverência à história de vários povos tradicionais que ocupam o território brasileiro e sergipano, de modo que sejam contempladas as culturas camponesas, extrativistas, quilombolas, ribeirinhas e dos povos das florestas (Sergipe, 2018). Para tal, o documento defende que a comunidade escolar deve priorizar um ensino que contemple essas diferenças.

Na etapa do Ensino Fundamental, que é o foco desta análise, seu texto inicial não aborda nenhum tópico referente à EREER, apenas menciona como importantes à etapa as dimensões de desenvolvimento infantojuvenil e resguardo aos direitos das crianças, bem como traz algumas habilidades essenciais ao desenvolvimento dos alunos. Contudo, no decorrer da exposição dos quadros, apresenta alguns apontamentos pertinentes à temática, sobretudo nos campos das Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. No campo das Linguagens, composto pelas disciplinas Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa, a única que abordou algum tópico relacionado à EREER foi a de Arte. Nas subdivisões dentro da disciplina, estão contempladas as Artes Visuais, a Dança, a Música, o Teatro e as Artes Integradas.

Na unidade das Artes Visuais, o documento destina uma habilidade que objetiva conhecer e identificar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas da cultura brasileira, sergipana e local, a exemplo da identidade da arte indígena brasileira e da arte africana na cultura brasileira, como exposto no Quadro 1. Na unidade das Artes Integradas, foi possível observar uma menção a tópicos referentes às diferentes culturas e artes sob o ponto de vista de valorizar o legado de cada uma delas para a história, as danças, as brincadeiras, os jogos, de acordo com os diversos níveis de progressão cognitiva.

Quadro 1 – Valorização das matrizes estéticas e culturais nas Artes Visuais

DISCIPLINA	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
Arte	Artes Visuais	Matrizes estéticas e culturais	A identidade da arte indígena brasileira. A influência da arte africana na cultura brasileira.	(EF15AR03): Conhecer e identificar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das Artes Visuais nas manifestações artísticas da cultura brasileira, sergipana e local.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em ABNT (2011).

Um fato que nos chama a atenção com a análise do campo das Linguagens é o de que a

língua, como elemento central do eixo temático, não aparece no documento enquanto uma potencialidade indígena. Considerar a história do Brasil, como defende o currículo sergipano, implica reconhecer as multiplicidades étnicas e culturais presentes no país, bem como compreender a existência das mais de duzentas línguas nativas brasileiras que ainda são faladas em diversas comunidades enquanto língua principal. Essa reflexão nos mostra a carência de repertório sociocultural na elaboração do campo do conhecimento, pois ignora apontamentos cruciais trazidos por documentos que estruturam a EREB no Brasil, como o Parecer n.14, de 2015, que dispõe sobre as demandas de se construir uma imagem do Brasil a partir do reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade, adotando, dentre outras constituintes, o entendimento da organização dos povos indígenas e suas línguas e cosmologias (Brasil, 2015, p. 9).

No campo das Ciências Humanas, as disciplinas que citam temáticas referentes às relações étnico-raciais são a Geografia e a História. Nos textos introdutórios do componente curricular Geografia, o objetivo é que os alunos compreendam como e por que determinados fenômenos se produzem no espaço e como suas relações com os processos econômicos, sociais, culturais e políticos são organizadas. A primeira unidade temática a apresentar alguns apontamentos é a que trata das Conexões e Escalas, em que o objeto de conhecimento referente aos territórios étnico-culturais propõe como especificação falar sobre a importância da demarcação de terras indígenas, quilombolas e camponesas, reconhecendo sua legitimidade perante a sociedade. A próxima unidade temática, que corresponde ao sujeito e seu lugar no mundo, também trata das diferenças étnico-raciais e culturais da população brasileira, buscando sensibilizar os estudantes quanto a elas, de forma breve.

Em História, os escritos inaugurais do componente expõem a intenção de amplificar direitos de cidadania, descentrando saberes e aproximando fazeres que busquem promover uma educação livre, aberta, esclarecida, crítica e responsável, de modo que supere a arena pública educacional marcada por fraturas, fronteiras e muros que ainda segregam por preconceitos. Dessa forma, o documento defende e sugere a aquisição e construção de saberes que permitam acompanhar as constantes reelaborações de conceitos e saberes históricos, em movimento pendular, e que considerem os lugares e os sujeitos da história, em escalas local e global. Na unidade temática que trata das pessoas e dos grupos que compõem o município, destaca-se a habilidade EF03HI03, que trata dos aspectos relacionados às condições sociais e à presença das culturas africanas e dos remanescentes de quilombos e indígenas no Estado, citando o povo Xocó na descrição, como disposto no Quadro 2.

Quadro 2 – Elementos históricos dos grupos sociais e étnicos na História

DISCIPLINA	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
História	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive. Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive.	Elementos da história da cidade e da região (grupos populacionais, suas inter-relações, crescimento econômico, tecnológico etc.). 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. Desafios vivenciados por diferentes grupos sociais e étnicos ao longo do tempo a partir de diferentes fontes históricas.	(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.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ABNT (2011).

Posteriormente, ao tratar sobre diferentes culturas e povos e seu lugar no mundo, a habilidade EF05HI04 dispõe que noções de cidadania e princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos são pontos fundamentais, buscando analisar o papel das diferentes culturas ao redor do mundo na formação da sociedade e suas influências no mundo contemporâneo, como melhor apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 – Cidadania e respeito às diversidades na História

DISCIPLINA	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ESPECIFICAÇÃO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
História	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas	A noção de cidadania. Direitos e deveres que determinam as atitudes do cidadão em sociedade, suas responsabilidades sociais para com o outro. Marcos históricos da conquista da cidadania. Outras conquistas cotidianas,	(EF05HI04): Compreender a noção de cidadania e associar os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05): Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como

			na forma da lei, da história recente do país.	conquista histórica.
--	--	--	---	----------------------

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em ABNT (2011).

Diante do exposto, percebe-se que os tópicos relacionados à EREER no documento são marcadamente situados de forma independente, expostas em uma disciplina ou outra, com poucos aprofundamentos. Pensa-se que o campo das Humanidades deveria propor debates mais robustos, considerando aspectos mais relevantes da História na busca da conscientização para uma educação antirracista. A Educação das Relações Étnico-Raciais não deve se limitar a um componente específico, mas ser um elemento transversal ao ensino. Boa parte dos pontos observados reflete noções genéricas de respeito à diversidade, e pensamos que isto simboliza a negação da diversidade e suas interfaces, ao passo que não são citadas as questões raciais, étnicas ou culturais de forma mais específica e clara. É preciso que se tenha consciência acerca das emergências da interculturalidade crítica, de modo a compreendê-la enquanto uma postura teórico-prática que considere a diversidade e fale abertamente sobre ela. Conforme diálogo com Gomes (2012), pautar o debate étnico-racial não se trata apenas de falar sobre um aspecto ou outro. Nas palavras da autora, é preciso que se verbalize, mas não

[...] qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele 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 que haja uma educação de caráter emancipatório, é preciso que se considere o outro, mas não de maneira rasa. O debate pensado para a diversidade é um debate que se deve fazer sob a ótica positiva da diferença, como aponta Munanga (2003). Para o autor, é preciso que elementos como raça, cultura, classe, sexo/gênero, religião ou idade estejam no centro da discussão, de modo que sejam trabalhados numa perspectiva de valorização. No campo das Ciências da Natureza, que tem as disciplinas de Ciências e Matemática como suas constituintes, apenas nas Ciências pôde-se observar algo em relação à problemática central do trabalho. Identificamos neste componente um apontamento que julgamos importante, como é o caso da habilidade EF01CI04. Esta se destaca ao tratar do corpo humano e do respeito à diversidade,

pretendendo descrever e comparar, por meio de atividades guiadas, as características físicas entre os colegas, de forma que constate a diversidade e reconheça a importância da valorização, do acolhimento e do respeito a essas diferenças, como formas de elevar a autoestima e construir a própria identidade.

Os tópicos trazidos podem possibilitar a construção de projetos e atividades interessantes, pois são fatores que podem unir diferentes interseccionalidades da diversidade, mas essa viabilidade se torna possível a partir de um conhecimento prévio dos profissionais da educação, cujo comprometimento deve estar presente em toda a sua prática. Nesse sentido, reafirmamos o fato de que tópicos essenciais não são mencionados de maneira direta, como o racismo e a discriminação étnico-racial.

Posterior ao campo das Ciências Humanas, o documento curricular se encerra indicando o Ensino Religioso. A disciplina tem como pontos-chave, segundo a proposta, identificar, questionar e se posicionar frente aos problemas religiosos que emergem da realidade social no mundo contemporâneo, e se dedica em sua totalidade a abordar a importância da valorização e respeito às diferentes práticas religiosas e culturais. Em todas as exposições dos objetos de conhecimento e das habilidades a serem trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é evidenciada a necessidade do respeito às diferentes formas de manifestações, identidades, crenças religiosas e filosofias de vida presentes na população brasileira e, no caso do nosso Estado, sergipana. Apesar disso, não explicita claramente nada sobre as religiões de presença africana ou indígenas, o que torna vazio o debate sobre as religiões e cosmogonias desses grupos étnicos.

Conclusões

Com a investigação, pudemos perceber a presença de algumas noções pertinentes à EREER na proposta curricular de Sergipe, no texto introdutório e em alguns componentes curriculares avulsos. Apesar disso, ainda que estes pontos discorressem sobre o respeito e a diversidade a partir de uma perspectiva genérica, elementos como racismo, discriminação étnica, cosmologias e cosmogonias indígenas ou religiões de presença africana não foram citados pelo documento, na etapa analisada. Assim, para além de reconhecer o esforço em incluir uma temática ou outra, há lacunas estruturadas em todo o documento curricular, pois apesar das temáticas indígena, africana e afro-brasileiras terem sido parcialmente contempladas, observa-se que essas proposições não compuseram lugar significativo na análise, o que contraria os aparatos legais e teóricos que dispõem sobre a EREER. Essas contribuições

nos mostram que as relações étnico-raciais devem estar presentes em todo o documento escolar, e não limitadas a um tema, por isso entendemos que o documento apresenta limitações quanto à efetivação da EREER enquanto uma política curricular.

Nesse sentido, refletimos sobre as consideráveis limitações do currículo sergipano na implementação de uma política oriunda de demandas seculares dos movimentos negro, indígena e quilombola. Assim, ao indagarmos nossos próprios resultados e nos questionarmos sobre quais as viabilidades possíveis de construção de uma educação antirracista, percebemos que tais limitações também representam entraves para uma realidade prática de educação decolonial e intercultural, na perspectiva contrária ao racismo e discriminação étnica. A partir dos tópicos encontrados, percebemos que a abertura de caminhos antirracistas e a práxis que visa a transformação social poderia acontecer se partisse, de maneira particular e voluntária, do próprio professor. Contudo, quando investigamos o currículo, buscamos perceber a disposição deste enquanto um parâmetro orientador das práticas educativas, por isso entendemos que suas contribuições, neste aspecto, contrariam a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como a contribuição teórica de autores exponenciais do pensamento étnico-racial.

Em suma, ao perceber os tópicos mencionados e não mencionados pelo documento curricular, nota-se que nosso principal propósito foi alcançado, haja vista que procuramos conceber como a proposta da EREER era apresentada, além de observá-la enquanto presente ou não. Outrossim, ao refletirmos sobre a relação entre o que foi encontrado e a materialidade prática da educação crítica e consciente, entendemos que os apontamentos trazidos pelo currículo apresentam hiatos significativos, e por isso comprometem a busca pela práxis antirracista, decolonial e intercultural, se subsidiada pelo próprio documento. Em contrapartida, notamos que há a possibilidade de abertura de caminhos para a efetivação de uma educação antirracista, decolonial e intercultural, a partir da conscientização dos próprios docentes para tal, prescindindo de orientação formal do currículo.

As reflexões possibilitadas pelo trabalho culminaram na necessidade de se pensar neste artigo, pois foi necessário compreender se os itens identificados possibilitam a efetivação de uma educação emancipatória. Temos ainda que as reflexões viabilizadas através deste trabalho permitiram que ele tivesse continuidade, realizando-se, agora, no âmbito do Mestrado Acadêmico. Ao ampliar a análise, contemplamos a Educação Infantil e, além dos anos iniciais, também os anos finais do Ensino Fundamental, juntamente com a análise destas duas etapas no outro documento curricular de Sergipe, o Referencial Curricular de 2011 (anterior ao de 2018), para buscar um olhar holístico acerca das concepções curriculares sergipanas como um todo,

fazendo, também um contraponto espaço-temporal.

Ademais, a pesquisa que discutimos neste artigo contribuiu também para o entendimento da importância da pesquisa em educação, dos seus impactos sociais e da potencialidade que significa ser um professor pesquisador, assim como da pesquisa sobre currículo, ao passo que ele se apresenta como elemento fundante na sociedade ao facultar a produção de identidades, significados e sentidos para a sociedade em que se vive.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1970.

ANDRADE, Ivana Maria Santana. **A Educação das Relações Étnico-Raciais e o currículo de Sergipe**: proposta para os anos iniciais da Educação Básica. 56f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1975.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 11 de novembro de 2015**. Diretrizes operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP n. 003, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>. Acesso em: 08 dez. 2024.

HAMILTON, David. Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 1, p. 1-25, 1993. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1246>. Acesso em: 02 dez. 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico-Metodológica**, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org/kabe.PDF>. Acesso em: 8 dez. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamérica**, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83_O_DECOLONIAL. Acesso em: 20 dez. 2024.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

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

POTYGUARA, Rita. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. *In*: SESC. Departamento Nacional. Educação em Rede: culturas indígenas, diversidade e educação. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. v. 7, p. 140-156.

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

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

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Ivana Maria Santana Andrade. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4892276899473541>

Marizete Lucini. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Docente da Universidade Federal de Sergipe. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7998559848634694>

Como citar

ANDRADE, Ivana Maria Santana; LUCINI, Marizete. As relações étnico-raciais na Educação Básica: reflexões a partir do currículo de Sergipe - Brasil. **Revista Espaço Currículo**, Pré-publicação/Ahead of Print (AOP), e73255, 2025.