

Diálogos ambientais e interculturais: olhares sobre as habilidades específicas do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe

Luanne Michella Bispo Nascimentoⁱ

Resumo

Para que nossa prática pedagógica não deixe de ser culturalmente orientada, faz-se necessário discutirmos o currículo. Nesse sentido, o objetivo deste ensaio foi analisar criticamente as habilidades específicas da etapa do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe (CS), a fim de compreender se as questões socioambientais são abordadas na perspectiva da interculturalidade. A pesquisa qualitativa caracterizou-se como uma etnopesquisa crítica, realizada por meio de análise documental. As análises curriculares demonstraram uma abordagem tecnicista, reducionista e fragmentária da natureza, que corrobora o projeto de educação neoliberal. Ainda que o texto curricular sergipano traga o termo intercultural e suas variações, mediante diferentes inflexões, conclui-se que, embora o dispositivo afirme visar à educação integral do educando, os elementos basilares dessa integralização são escanteados. As sergipanidades acabaram sendo silenciadas e omitidas do currículo formal.

Palavras-chave: educação neoliberal; habilidades específicas; interculturalidade; questões socioambientais; sergipanidade.

Environmental and intercultural dialogues: looks on the specific skills of Elementary Education in the Sergipe Curriculum

Abstract

So that our pedagogical practice remains culturally oriented, it is necessary to discuss the curriculum. In this sense, the objective of this essay was to critically analyze the specific skills of the Elementary School stage of the Sergipe Curriculum (CS), to understand whether socio-environmental issues are addressed from the perspective of interculturality. The qualitative research was critical ethno research through documentary analysis. Curriculum analyzes demonstrated a technical, reductionist and fragmentary approach that corroborates the neoliberal education project. Even though the Sergipe curriculum text includes the term intercultural and its variations, through inflections, I concluded that, although the device claims to aim at the student's integral education, the basic elements of this integration are ignored. Sergipanidades ended up being silenced and omitted from the formal curriculum.

Keywords: neoliberal education; specific skills; interculturality; socio-environmental issues; sergipanidade.

ⁱ Doutora em Educação. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura de Sergipe. E-mail: luanne_12@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0645-4295>.

Diálogos ambientales e interculturales: miradas sobre las competencias específicas de la Educación Primaria en el Currículo de Sergipe

Resumen

Para que nuestra práctica pedagógica siga estando orientada culturalmente, es necesario discutir el currículo. En este sentido, el objetivo de este ensayo fue analizar críticamente las habilidades específicas de la etapa de Educación Primaria del Currículo Sergipe (CS), para comprender si las cuestiones socioambientales son abordadas desde la perspectiva de la interculturalidad. La investigación cualitativa fue etnoinvestigación crítica a través del análisis documental. Los análisis curriculares demostraron un enfoque técnico, reduccionista y fragmentario que corrobora el proyecto educativo neoliberal. Aunque el texto curricular de Sergipe incluye el término intercultural y sus variaciones, a través de inflexiones, llegué a la conclusión de que, aunque el dispositivo pretenda apuntar a la educación integral del estudiante, los elementos básicos de esa integración son ignorados. Las sergipanidades terminaron silenciadas y omitidas del currículo formal.

Palabras clave: educación neoliberal; competencias específicas; interculturalidad; cuestiones socioambientales; sergipanidade.

1 O INÍCIO DO CAMINHAR

A ação educativa dialógica é uma das principais vias para alcançarmos uma sociedade democrática, pois apresenta potencial transformador da realidade societária. Para isso, precisamos considerar os modos de vida e as cosmovisões dos sujeitos aprendentes em nossas práticas pedagógicas (Freire, 1980).

Não que tenhamos vivenciado uma crise sanitária apenas com a Covid-19, mas, após ela, temos ainda mais desafios a confrontar em nosso caminhar. De acordo com Santos (2020), nos últimos quarenta anos temos enfrentado um período de crise civilizatória, representada pela legitimação da concentração polarizada da riqueza e pelo boicote ao impedimento da iminente catástrofe ecológica. A pandemia veio apenas para agravá-la e acentuar as desigualdades.

Isso porque o vírus SARS-CoV-2 não atingiu a todos indiscriminadamente, uma vez que o grau de letalidade foi maior em determinados segmentos sociais marcados por diferenças econômicas, de cor, de moradia, entre outras (Sánchez; Pelacani; Accioly, 2020). Além disso, a quarentena veio acentuar o quadro de vulnerabilidade preexistente a determinadas minorias, agravando as discriminações raciais, culturais e de gênero.

Nesse contexto, de acordo com Modesto e Santos (2020), cabe ao educador desenvolver seu papel social de enfrentamento e resistência. No retorno às aulas presenciais, a escola passou a receber aqueles que, por mais de dezoito meses,

ficaram sem seu principal refúgio. Assim, é importante sabermos que o isolamento social instituído trouxe mais prejuízos do que se pode calcular.

Os indivíduos aprendentes retornaram à sala de aula carregando não somente sequelas de uma possível infecção por Covid-19 e o luto pelas vidas que foram ceifadas, mas também abusos, traumas, desequilíbrios emocionais, privações e déficits incalculáveis de aprendizagem, entre muitas outras cargas.

Por esse ângulo, as sequelas sociais da pandemia não podem ser invisibilizadas, sendo preciso olhar de perto e atentamente para essas problemáticas. Portanto, nossa prática pedagógica não pode deixar de ser culturalmente orientada, a fim de que possamos compreender o mundo pelo olhar do subalternizado (Walsh, 2009). Nesse sentido, um dos elementos importantes que precisamos discutir para assumirmos essa postura é o currículo, uma vez que é ele que orientará nossas práticas, possibilitando, assim, a desestabilização das formas de mobilização e representação do outro (Moreira; Candau, 2008).

No entanto, essa desestabilização pode esbarrar na pedagogia tradicional, guiada por um currículo tecnicista, mecanicista e reducionista, além de pautada no princípio da fragmentação, proveniente do pensamento dicotômico cartesiano (Santos, 2008). Na tentativa de resgatar o “elo perdido” do conhecimento curricular fragmentado, apontamos para a necessidade do desenvolvimento de uma educação intercultural no currículo.

Apesar de vivermos em uma sociedade plural, tal posicionamento se faz necessário, pois o trato com as diferenças no cotidiano escolar não é algo simples. O período pandêmico exacerbou as diferenças, requerendo práticas docentes desobedientes. Quando a diferença é discriminatória, todos têm direito à igualdade; mas, quando a igualdade descaracteriza, todos têm direito à diferença (Santos, 2020).

Partindo dessa prerrogativa, o interculturalismo pode ser considerado um fenômeno da contemporaneidade que permite discutir práticas pedagógicas necessárias para lidar com discriminações, preconceitos, intolerâncias e dificuldades de aprendizagem (Candau, 2014). Para tanto, faz-se necessário que nos interroguemos constantemente sobre como trabalhar as diferenças sociais e de aprendizagem no cotidiano escolar, bem como sobre como dar voz àqueles tradicionalmente silenciados.

Ademais, a partir do princípio da interculturalidade, a educação subsidiaria a formação de uma sociedade mais justa, corroborando o entendimento de uma Educação Ambiental (EA) crítica que vise ao enfrentamento das problemáticas socioambientais, em busca de uma sociedade mais equânime.

Dessa forma, o objetivo do presente artigo¹ foi analisar se as questões socioambientais são abordadas na perspectiva da interculturalidade na etapa do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe (CS). Para tanto, apresenta-se uma análise crítica das habilidades específicas do CS, a fim de pensar caminhos interculturais à lógica neoliberal subjacente ao documento curricular.

Para atingir esses propósitos, valeu-se de uma pesquisa documental com inspirações na etnopesquisa crítica, entendida como “[...] um modo intercrítico de se fazer pesquisa antropológica e educacional” (Macedo, 2006, p. 10) e que “[...] emerge como distinção a partir de um modo de pesquisar em que a perspectiva e a inspiração teórica da etnometodologia são realçadas enquanto teoria do social” (Macedo *et al.*, 2012, p. 87).

Nesse intento, o interesse da investigação perpassou a descoberta do ponto de vista primário subjacente ao documento curricular. Por isso, utilizou-se o interpretativismo, uma vez que os significados explícitos ou implícitos foram examinados não somente no texto curricular, mas também no percurso sócio-histórico e nas disputas de poder que resultaram no CS.

No transcorrer do processo, a análise documental segmentou-se em seis fases. Inicialmente, transcreveram-se as descrições por meio de uma contínua leitura e releitura atenta e detalhada das informações. Dessa minuciosa análise, na saturação dos dados, emergiram eixos guiados pelos objetivos da pesquisa. A segunda fase compreendeu a saturação dos dados, que consistiu no exercício de questionamento acerca da relevância das informações. A terceira fase foi a redução fenomenológica, considerada a etapa mais importante da investigação, pois os fenômenos foram descritos (Macedo, 2006).

Nesse caminhar, examinaram-se, de forma contextualizada, as conjecturas sociopolíticas e históricas dos fatos, sem a busca por verdades eficazes e eficientes dos processos. Por meio do conjunto de asserções advindas da redução das descrições, realizadas na chegada à consciência experiencial, alcançou-se a quarta fase da análise de dados, denominada Unidades de Significado (Macedo, 2006).

Na quinta etapa, obteve-se a síntese das unidades significativas, provenientes “[...] das várias fontes de informações e dos vários sujeitos da investigação” (Macedo, 2006, p. 137). Esse movimento precisou ser minucioso, a fim de evitar correlacionamentos iníquos ou reducionistas. Por fim, a sexta etapa consistiu no reagrupamento dessas informações, que foram seccionadas para formar as categorias analíticas denominadas noções subsunçoras. Foram essas noções que, ao emergirem das análises, guiaram as reflexões subsequentes.

Em busca de trajetórias desinvisibilizadoras, é primordial salientar a relevância da problematização da diversidade, evidenciando a tradicional miopia curricular que se estende a um dispositivo balizado por outro tão homogeneizante quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, segue-se com a análise das habilidades específicas do Currículo de Sergipe, a fim de avaliar se elas levam em conta a multiplicidade sergipana.

2 AS HABILIDADES ESPECÍFICAS DO CURRÍCULO DE SERGIPE

O Currículo de Sergipe (CS) é um dispositivo normativo desenhado à luz da BNCC, que possui o propósito de impor as dez Competências Gerais e demais proposições por meio da pactuação entre as instituições de ensino públicas e privadas dos 75 municípios sergipanos (Sergipe, 2018). Embora o CS tenha algumas inovações em relação à Base, como os oito princípios norteadores, que são peculiares ao texto sergipano, todas as habilidades são uma transcrição *ipsis litteris* do que é trazido na BNCC, com exceção de algumas habilidades específicas criadas para o estado de Sergipe (Nascimento *et al.*, 2025, p. 4).

Para além de um documento normatizador de conteúdos a serem ensinados, é basilar que o Currículo de Sergipe seja posto em prática considerando as experiências de aprendizagem que veiculará, bem como seus efeitos materiais e simbólicos na vida da sociedade sergipana. Partindo dessa assertiva, segue-se com a análise das habilidades específicas criadas para o estado de Sergipe, na tentativa de compreender se apresentam concretudes pertinentes às idiossincrasias das comunidades escolares sergipanas.

As inferências analíticas evidenciaram que o CS, apesar de afirmar que visa à educação integral do aluno, incorre na desconsideração de elementos basilares para a integralização dessa formação. Isso porque não se atém à cultura local do estado,

às problemáticas socioambientais, nem aos aspectos que possam contribuir para o fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade educativa. Nessa perspectiva,

A escola, enquanto locus formador, também caminha no percurso de difusão de saberes tidos como acadêmicos, produzidos pelo meio científico e validado em seus currículos. Entretanto, quando pensamos em uma política que atenda a formação integral dos educandos, com o propósito de contribuir para interesse comum, devemos considerar aspectos para além dos muros da escola, envolvendo outros tempos, espaços, atores e saberes (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 208).

Apesar de o CS trazer habilidades específicas exclusivas para o estado e os oito princípios norteadores², tais proposições são tecnicistas e desconsideram a complexidade necessária para lidar com as idiosincrasias da sociedade sergipana. Para fugir desses reducionismos, a tendência homogeneizante e padronizadora precisa ser repensada nos diferentes componentes curriculares e na dinâmica escolar. Dessa forma, seria possível construir práticas educativas pautadas nas diferenças e que promovessem a passagem do caráter monocultural para o policultural no contexto escolar (Candau, 2014).

O Quadro 1, a seguir, apresenta o mapeamento das 1.700 habilidades gerais e específicas sergipanas; posteriormente, procede-se à análise, a fim de averiguar a possibilidade de a perspectiva curricular sergipana coadunar esse prisma desinvisibilizador.

Quadro 1 - Habilidades Gerais (HG) e Habilidades Específicas (HE) do Ensino Fundamental (EF) do Currículo de Sergipe (CS)

(continua)

	ORGANIZADOR CURRICULAR	SÉRIES INICIAIS		SÉRIES FINAIS		TOTAL	
		HG	HE	HG	HE	HG	HE
LINGUAGENS	ARTES	127	07	140	06	267	13
	EDUCAÇÃO FÍSICA	27	08	42	19	69	27
	LÍNGUA INGLESA	X*	X*	88	00	88	00
	LÍNGUA PORTUGUESA	201	0	185	0	386	00
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	56	06	67	16	123	22
	HISTÓRIA	52	01	99	08	151	09

Quadro 1 - Habilidades Gerais (HG) e Habilidades Específicas (HE) do Ensino Fundamental (EF) do Currículo de Sergipe (CS)

(continua)

	ORGANIZADOR CURRICULAR	SÉRIES INICIAIS		SÉRIES FINAIS		TOTAL	
		HG	HE	HG	HE	HG	HE
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	48	17	63	07	111	24
	MATEMÁTICA	126	32	115	74	241	106
	ENSINO RELIGIOSO	33	00	30	00	63	00
TOTAL GERAL DE HABILIDADES DO ENSINO FUNDAMENTAL						1.499	201
						1.700	

* As séries iniciais do Ensino Fundamental não possuem o ensino da Língua Inglesa em sua estrutura curricular.

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Inicialmente, realizou-se uma busca pela repetição das expressões *Educação Ambiental* e *Questões Socioambientais* nas habilidades específicas. Na sequência, estendeu-se a busca para todas as habilidades gerais do Ensino Fundamental. Não houve nenhuma menção explícita a essas expressões nas habilidades ou competências do Currículo de Sergipe (CS) do Ensino Fundamental (EF). As preocupações curriculares relativas à natureza concentram-se nos resíduos sólidos, na geração de energia, no abastecimento de água e em outros aspectos associados ao tradicional lema da sustentabilidade, entendido como a conservação do meio ambiente por meio do uso dos recursos naturais sem comprometer as gerações futuras. A compreensão apresentada

[...] é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (Layrargues; Lima, 2014, p. 29-30).

A abstenção da Educação Ambiental (EA) nas habilidades denotou uma abordagem tecnicista, reducionista e fragmentária da natureza, como se o mundo fosse formado por gavetas, o que corrobora a concepção de educação neoliberal.

Nesse sentido, embora não haja menção explícita à EA³, considerando a classificação dos autores supracitados, observa-se a preponderância da tendência pragmática da Educação Ambiental, uma vez que as proposituras curriculares se alinham ao neoliberalismo. Ademais, seus preceitos são igualmente comportamentalistas e individualistas, desconsiderando os efeitos deletérios da produção e do consumo na sociedade (Layrargues; Lima, 2014).

Além do que foi observado a respeito da Educação Ambiental (EA), a partir do quadro acima, foi possível inferir uma disparidade acentuada entre as habilidades gerais de Língua Portuguesa e Matemática e as dos demais componentes curriculares. Tal discrepância pode decorrer do fato de que ambas são disciplinas cobradas em exames de avaliação estadual, a exemplo do Sistema de Avaliação do Estado de Sergipe (SAESE), bem como em avaliações nacionais, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil.

Não obstante, foram acrescentadas 106 habilidades específicas às 241 habilidades gerais no componente curricular de Matemática, possivelmente com o intuito de equipará-lo às 386 habilidades de Língua Portuguesa, o que evidencia uma acentuada preocupação com os componentes curriculares cobrados nos exames externos de avaliação. Tal inferência decorre das inflexões analíticas provenientes das habilidades específicas do Ensino Fundamental dispostas no currículo sergipano, as quais denotam que as orientações são apresentadas de forma tecnicista e superficial, sem ao menos explicitar as concepções que as fundamentam.

Anunciadas como novidades e unicidades sergipanas em todo o território nacional, por supostamente terem surgido a partir dos anseios e visões da comunidade (Sergipe, 2019), as análises demonstraram que as habilidades específicas não acrescentaram peculiaridades idiossincráticas às práticas educativas do estado, que, apesar de diminuto, é riquíssimo em diversidade sociocultural, ambiental e econômica.

No Quadro 2, apresenta-se um exemplo de uma das análises realizadas no texto referente às séries finais do Ensino Fundamental, especificamente no Organizador Curricular de Ciências da Natureza. Foram identificadas apenas sete habilidades específicas, listadas a seguir juntamente com o processo de organização curricular ao qual estão submetidas:

Quadro 2 - Habilidades Específicas de Ciências da Natureza das séries finais do Ensino Fundamental do Currículo de Sergipe

SÉRIE	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES ESPECÍFICAS DE SERGIPE
6º ANO	Matéria e Energia	(EF06CI01SE) Analisar os possíveis prejuízos ambientais causados pelos resíduos oriundos da separação das misturas nos processos produtivos locais (p. 469)
		(EF06CI02SE) Investigar as intensidades de som, luz e calor, em diferentes ambientes da escola, utilizando os equipamentos convencionais (termômetro, decibelímetro e luxímetro), ou alternativos construídos de acordo com a realidade da escola e a necessidade do aluno e de pessoas com deficiência (p. 470)
	Vida e Evolução	(EF06CI03SE) Explicar a importância dos órgãos dos sentidos na interação com outros seres vivos e seu habitat (p. 471)
7º ANO	Vida e Evolução	(EF07CI01SE) Reconhecer a importância do autoconhecimento do corpo do autocuidado e da autoestima como mecanismos importantes para a prevenção e promoção da saúde física e mental da população (p. 472)
8º ANO	Matéria e Energia	(EF08CI01SE) Identificar os riscos do uso inadequado e das más instalações elétricas nos diversos ambientes (p. 478)
9º ANO	Matéria e Energia	(EF09CI01SE) Compreender e explicar as mudanças de estado físico da matéria e relacioná-las com os fenômenos que ocorrem em escala global e em nosso cotidiano tendo como exemplo o aquecimento global, as chuvas, o oxigênio presente na atmosfera etc. (p. 481)
		(EF09CI02SE) Conhecer os principais elementos e estrutura da tabela periódica. Relacionando a disposição dos elementos ao longo dos grupos, as propriedades que apresentam assim como investigar os componentes químicos presentes em diferentes substâncias do cotidiano (p. 482)

Fonte: Elaboração da autora (2022).

A leitura das habilidades consideradas específicas no Currículo de Sergipe (CS) conduz a um desconcerto: o que, exatamente, essas habilidades trazem de especificidades a serem trabalhadas nas comunidades escolares sergipanas? Elas parecem indicar um reconhecimento da carência deixada pela Base e uma tentativa falha de complementação. Ou, ainda, podem ter sido elaboradas apenas para que houvesse algumas diferenças em relação àquelas originalmente apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de uma questão de difícil resposta.

É evidente o desejo que a BNCC sirva de base a partir da qual os currículos regionais dos estados, municípios e unidades escolares se desenvolvam a partir de suas características distintas ambientais, sociais e econômicas. Contudo, isso é contraditório. Na medida em

que há uma diretriz de origem internacional econômica, expressa numa prova externa o PISA, não tem como de fato ter a autonomia criadora curricular nas esferas estaduais, municipal e de unidade escolar. Mas também, não se pode deixá-las apenas desenvolver seus currículos de modo fragmentado e específico aos seus contextos. Portanto, seria necessária uma solução política entre o currículo amplo econômico social do PISA, base da BNCC, e as esferas estaduais, municipais e das unidades escolares (Sipavicius; Sessa, 2019, p. 10).

A Base, como o próprio nome de antemão indica, deveria ter sido o ponto de partida para o desenvolvimento dos currículos. Entretanto, o que se apresentou foi uma cópia da BNCC, contendo um conjunto de “receitas prontas” de como o indivíduo pode se formar para estar apto a ingressar no mercado de trabalho e ser mantido por “amarras invisíveis” que repelem o desenvolvimento da consciência socioambiental.

Partindo desse pressuposto, o artefato curricular sergipano em tela traz consigo interesses e intencionalidades que atendem a pretensões que desconsideram as reais necessidades do educando, da escola e da sociedade sergipana. Além de representar uma ferramenta técnica e burocrática de regulamentação das instituições de ensino sergipanas, o CS precisaria manifestar, sobretudo, os valores e a ideologia da comunidade sergipana.

As ausências de conteúdos curriculares que remetam às idiossincrasias sergipanas denotam que o dispositivo foi concebido com vistas ao atendimento das demandas do mundo do trabalho, formando o sujeito por meio de um processo identitário meritocrático, representado pelo homem branco, de classe média, ocidental, cristão e heterossexual (Corrêa; Morgado, 2020).

E quanto às demais identidades? As identidades da mulher, do negro, do quilombola, dos povos originários, dos assentados, da comunidade LGBTQIAPN+, das pessoas com deficiência (PcD), das catadoras de mangaba, das marisqueiras e de tantas outras sergipanidades acabaram sendo silenciadas e omitidas do currículo formal. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o currículo sergipano é excludente em sua origem, na medida em que não representa a pluralidade de identidades e interculturalidades que deveriam compô-lo.

Onde está a sergipanidade no Currículo de Sergipe? Seria ela um componente curricular indispensável? Sim, pois a

SERGIPANIDADE é o conjunto de traços típicos, a manifestação que distingue a identidade dos sergipanos, tornando-o diferente dos demais brasileiros, embora preservando as raízes da história comum. A SERGIPANIDADE inspira condutas e renova compromissos, na

representação simbólica da relação dos sergipanos com a terra, e especialmente com a cultura, e tudo o que ela representa como mostruário da experiência e da sensibilidade (Barreto, 2011).

A inserção da sergipanidade no Currículo de Sergipe (CS) poderia propiciar uma conexão dos educandos com seus territórios, culturas e com o povo sergipano em suas vivências e interações. Assim, poderia contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, nessa construção identitária, o sentimento de pertencimento, de orgulho e de reconhecimento é potencializado.

Formar-se-ia, desse modo, uma consciência pedagógica para o ensino e a aprendizagem em uma vivência comum, fortalecendo as fronteiras da identidade própria. A partir disso, os fazeres e saberes pedagógicos podem pautar-se nas manifestações artísticas, nas contribuições lúdicas, nos usos e nas práticas circulantes, sendo incorporados pela aceitação, para então serem consagrados e ressignificados.

No prisma pós-crítico (Giroux, 1993; Silva, 1993; Moreira, 2004), as questões de significado, identidade e política são analisadas a partir de enfoques inovadores, acentuando-se o caráter socialmente construído da linguagem, cujos textos principais são os objetos culturais. O currículo situa-se entre esses objetos, sendo concebido e interpretado como um todo expressivo: como texto e como um artefato privilegiado de construção de identidades e subjetividades. É, ainda, compreendido como um campo de lutas e contestação que (des)constrói identidades e subjetividades.

O currículo, assim como as questões socioambientais, é um constructo social e histórico, de natureza identitária e formativa, que transfigura, substancialmente, as vivências daqueles que o experienciam. Debater essas categorias torna-se salutar na contemporaneidade, pois não fazê-lo “[...] aumenta o hiato entre a experiência cultural de onde falam os professores e aquela outra de onde aprendem os alunos” (Silva, 2002, p. 68).

Nesse contexto, a concepção de instituição escolar assentada na tradição da oralidade, na qual o educador é o centro do ato pedagógico e detentor de um conhecimento segmentado e verticalizado, incutido por meio de aulas monológicas, precisa ser superada. A partir das análises, foi possível inferir que as proposituras do CS não conseguem estabelecer um diálogo edificante com os conhecimentos prévios dos educandos. As permanências curriculares centradas em paradigmas tradicionais

de ensino, já ultrapassados, não condizem com o atual cenário sociocultural, ambiental e político do estado de Sergipe.

Para subverter a lógica hegemônica de supervalorização do conhecimento disciplinar instituída pelo artefato curricular sergipano, o conhecimento discente pode ser evidenciado. Para tanto, faz-se imperativo transgredir as imposições curriculares sergipanas em busca da liberdade no processo de ensino-aprendizagem, fazendo valer as realidades escolares da região (Cavalcanti, 2018).

Essa postura amplia a arte de educar e corrobora um currículo intercultural, pois pode auxiliar na articulação entre a igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais, minorando desigualdades e deslegitimando formas de dominação. Em oposição aos reducionismos corriqueiros, há o reconhecimento da complexidade inerente a cada realidade, admitindo-se suas configurações divergentes (Candau, 2014). Dessa forma, torna-se emergencial desnaturalizar a postura educacional de uniformizar as necessidades dos sujeitos aprendentes, em busca de diálogos mais abertos e propiciadores da apropriação dos conhecimentos comuns.

“As questões sociais, ambientais e culturais precisam ser consideradas no contexto educacional para que se potencialize a educação para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática” (Cruz, 2017, p. 10). Para tanto, é necessário que se mude o modo de olhar o mundo e de olhar para o outro, visando à construção da outridade e da cooperação necessárias à transgressão. A negação do conhecimento e dos saberes constitui-se como justificativa para a escravidão, a exploração e a tomada de territórios. Quando se compreende que não há saber majoritário, a postura no mundo tende a se transformar (Walsh, 2009).

Partindo dessa perspectiva, o educador precisa estar inserido na comunidade escolar, pertencer a ela e questionar para quê e para quem o conhecimento é produzido. A concepção educacional subjacente ao Currículo de Sergipe contribui para a emancipação do sujeito ou tem servido para fortalecer formas de dominação, invisibilização das diferenças e ampliação das distâncias sociais?

Considerando esse questionamento, prossegue-se com a análise crítica do Currículo de Sergipe, a fim de promover reflexões junto aos educadores que subsidiem a construção de práticas pedagógicas orientadas por um currículo intercultural.

3 CAMINHANDO ANALITICAMENTE PELO CURRÍCULO DE SERGIPE: A INTERCULTURALIDADE É POSSÍVEL?

Apesar de a noção de interculturalidade aparecer no dispositivo curricular sergipano, foi possível inferir, ao longo das análises, que a concepção de interculturalidade crítica não coaduna com a pedagogia das competências⁴ que esteia o CS, uma vez que esta concebe o conhecimento como ferramenta para a resolução de problemas.

Nessa perspectiva, é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes [...] A responsabilidade específica que a distingue de outros espaços de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia é exatamente a possibilidade de promover análises e interações das influências plurais que as diferentes culturas exercem, de forma permanente, sobre as novas gerações (Moreira; Candau, 2008, p. 35).

Ainda segundo os autores, a escola precisa socializar os conhecimentos escolares para facilitar o acesso a outros saberes. Em sentido diametralmente oposto, o texto sergipano acaba elegendo determinados conhecimentos como mais relevantes do que outros, a fim de que os educandos possam escolher entre o ensino superior e o mundo do trabalho.

Reiteramos que o currículo é um dos elementos centrais e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país. Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos (Moreira; Candau, 2008, p. 21).

Quando a seleção já vem pronta, com base em conhecimentos de uma base nacional, há a homogeneização das diferenças e, sobretudo, a redução do horizonte discente. A prerrogativa de que se faz necessário que os educadores se pautem na mobilização de habilidades para fornecer aptidões aos educandos, para que estes possam construir seus “projetos de vida”, não está presente apenas no texto curricular, mas também nas políticas curriculares que decorreram após a implementação da BNCC, a exemplo da Base Nacional Comum da Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019).

A preocupação constante em que os educandos projetem suas vidas com base no desenvolvimento de habilidades e competências foi considerada um mascaramento da lógica neoliberal subjacente a todo o texto. Esse simulacro é bastante comum, pois, de acordo com Santos (2020, p. 12), “[...] o colonialismo dissimulou o seu desaparecimento com as independências das colônias europeias, mas, de facto, continuou metamorfoseado em neocolonialismo, imperialismo, dependência, racismo, etc.”.

Para esmiuçar as reais intenções textualizadas no CS, fiz uma busca por repetição de termos como intercultural/interculturalismo/interculturalidades, multicultural/multiculturalismo, policultural/policulturalismo. Tal análise foi motivada para entender se há a presença da perspectiva intercultural no documento curricular e refletirmos sobre a possibilidade de o dispositivo orientar práticas pedagógicas por essa perspectiva.

Os termos encontrados foram: comunicação intercultural; interculturalidades regionais; escola multicultural; currículo multicultural; mundo plurilíngue e multicultural; consciência multicultural; política educacional multicultural; educação multiculturalmente orientada; multiculturalismo.

As menções aparecem principalmente nos trechos introdutórios e seriam excelentes oportunidades para introduzir a perspectiva de currículo intercultural. Entretanto, esse salto significativo é retrocedido ao cruzar com as análises das habilidades, competências, objetos do conhecimento e/ou suas especificações, que a tratam de maneira reducionista e tecnicista. Tal compreensão é constatada tanto na ausência do embate entre as esferas populares e científicas no desenvolvimento científico socialmente significativo quanto na pouca presença de aspectos sociais, de identidade e de gênero na concepção de cultura adotada pelo texto.

Além disso, ao pautar-se em competências e habilidades, o CS desconsidera a complexidade inerente ao mundo educacional de teorias, ideologias e tendências. Tal postura acaba desconsiderando a constituição identitária do indivíduo que, por ser invisibilizada, pode ser ressignificada.

Somos seres oriundos de grupos culturais distintos, dos quais apropriamos os valores, as crenças e os hábitos que influem em nossas concepções de mundo e de vida. Quando tangenciamos os

aspectos culturais no campo escolar, desejamos aprofundar sobre a influência da sociedade e suas contribuições na formação integral do ser humano (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 205).

Na tentativa de evitar a invisibilização curricular, precisamos defender a inclusão dos aspectos culturais no sistema organizacional do processo educativo, considerando a abrangência de toda a comunidade escolar nele. Assim, “A interculturalidade curricular pode beneficiar a comunidade educativa e, nesta, em especial, o educando, considerando-o como construtor de sua identidade a partir das experiências no meio em que vive e convive” (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 205).

Todavia, da propositura da pedagogia de competências perrenoudinadelouriana⁵ do dispositivo curricular sergipano decorre um engessamento pedagógico, em que, muitas vezes, o educador é compelido a trabalhar fora da perspectiva emancipadora (Nascimento, 2023). No entanto, do ponto de vista prático, o currículo é abstrato, pois as concretizações são efetivadas pelas práticas docentes, que precisam ser intencionalizadas e reflexivas (Macedo, 2008). Nesse intento, é possível transpor as barreiras institucionais, evitando discursos alienadores que homogeneizem as ações.

Nesse sentido, assumimos que o dispositivo curricular é abstrato e que são as nossas ações que efetivam as concretudes curriculares. “Para entender o currículo real, é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 129). Assim, partimos do pressuposto de que o currículo é abstrato enquanto documento físico, se na prática não for seguido. É a partir da cotidianidade que os processos curricularizantes se concretizam (Macedo *et al.*, 2012). Por conseguinte, será a partir das práticas pedagógicas que o currículo se concretizará.

No entanto, é preciso evidenciar que não apenas as práticas docentes fazem com que o currículo se curricularize, mas também as relações sociais instituídas no processo educacional, os espaços de aprendizagem e todos os aspectos formacionais envolvidos (Macedo, 2008). Não se trata de discutir uma base e um currículo melhores, mas de desfragmentar e desierarquizar os conhecimentos propostos pelo currículo, em busca de um conhecimento mais abrangente. É preciso nos aproximar

[...] da compreensão de um currículo que pode ser construído com indicativos emancipatórios, na medida em que os professores possam

contribuir com suas práticas pedagógicas em sala de aula, que sirvam de instrumentos para estabelecer as bases de uma ação mais autônoma no processo de construção de aprendizagens (Felício; Possani, 2013, p. 132).

Dessarte, é preciso esclarecer que o currículo aqui não é compreendido apenas como uma lista de habilidades que precisam ser desenvolvidas para o alcance de competências, mas como um território político contestado (Silva, 2011). Isso quer dizer que as reformulações curriculares dependem de conflitos teóricos e ideológicos, carecendo de amplo debate para que possamos aderir a uma postura crítica em nossas ações docentes. Para além disso, faz-se urgente que as políticas públicas e aqueles que detêm o poder apercebam a premência de somar esforços nessa direção.

Nesse sentido, precisamos da reflexão crítica acerca do dispositivo curricular para escolher se ele será um norteador ou algo a ser enfrentado. Ao escolher resistir, poderemos vislumbrar possibilidades de superação de conhecimentos e posturas antigas e não funcionais, a fim de esperar por uma sociedade mais equânime, democrática e intercultural. Logo, seguimos com uma propositura no caminho intercultural.

4 CAMINHOS EDUCACIONAIS INTERCULTURAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

A perspectiva da interculturalidade no currículo auxiliaria no amadurecimento do reconhecimento da diversidade cultural, pois favoreceria o diálogo, no âmbito escolar, entre o que é escolarmente valorizado e os saberes do educando. Utilizando-se da criatividade pedagógica, o educador intercultural pode lançar à relação ensino-aprendizagem olhares, saberes e fazeres outros, por meio da dialogicidade e do cooperativismo (Ribeiro *et al.*, 2020).

Em busca disso, de acordo com Santos (1996), para irmos além da reprodução de conteúdos curriculares eurocêntricos, há a necessidade de uma desobediência teórico-epistemológica. Assim, construiríamos conceitos epistêmicos e categorias próprias do pensamento educacional que pudessem subverter o imperialismo cultural eurocêntrico, que tende a marginalizar e subalternizar as minorias.

Compete, antes de mais, ao campo pedagógico emancipatório, criar imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da

marginalização, opressão e silenciamento a que são sujeitas e, com elas, os grupos que são suas titulares. Estas imagens desestabilizadoras ajudarão a criar o espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais, o multiculturalismo (Santos, 1996, p. 30).

Para auxiliar no enfrentamento à concepção de educação neocolonialista e “salvadora”, implicada em muitos dos dispositivos curriculares, podemos desenvolver práticas pedagógicas orientadas por um currículo à luz da educação intercultural, pois

A perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural (Candau, 2014, p. 38).

Isso porque, para além de ter suas raízes culturais, cada indivíduo também apresenta formas de aprendizagem divergentes. Entretanto, muitas vezes, o aprender de modo diferente tem sido apontado como uma das causas do fracasso escolar. Como educadores, precisamos nos reinventar pedagogicamente para desenvolver ações que reconheçam e valorizem as diferenças nas falas, ações, expressões e apropriações do conhecimento.

Para fortalecer o processo de aprendizagem escolar para a garantia de acesso a todos com qualidade e permanência efetiva, é preciso potencializar o trabalho com as questões relativas às diferenças culturais, socioambientais e outras. Sendo relevante a prática pedagógica comprometida com as diferenças, o respeito, a democracia para a promoção de relações democráticas na perspectiva intercultural (Cruz, 2017, p. 2).

É preciso promover práticas pedagógicas que suscitem diálogos entre essas diferenças, sem que haja menosprezo ou estigmatização daqueles que não se encaixam nos padrões. Assim, seria prudente nos afastarmos de ações pedagógicas e discursivas que apontam as desigualdades e a precariedade social dos educandos como justificativas para o fracasso escolar. É possível vislumbrar trajetórias de êxito para aqueles historicamente prenunciados ao insucesso.

Tratar o tema como representatividade da pluralidade hoje presente na escola, como diversidade e heterogeneidade, implica uma presença ambígua, que na verdade gera apagamento e não diálogo. A diversidade incita a tolerância com o outro e não o enfrentamento da diferença, no diálogo que negocia com diferentes posições sem que possa homogeneizá-las (Frangella, 2009, p. 182).

Na busca pela desomogeneização e pelo reconhecimento da diversidade, é necessário desestigmatizar nossos alunos, desrotulando-os como incapazes por meio de uma práxis que promova uma aprendizagem significativa. Assim, se nos ativermos às diferentes formas de interesse, aos distintos saberes e às variadas maneiras de apreensão do conhecimento que os educandos possuem, poderemos construir caminhos alternativos de desinvisibilização do outro, capazes de contribuir para novos processos de aprendizagem. Para isso,

Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (Moreira; Candau, 2008, p. 31).

Partindo desse princípio, as inovações pedagógicas dos educadores não daltônicos precisam desconstruir o modelo educacional de reprodução das desigualdades (Walsh, 2009). Fugindo dos tradicionais enquadramentos das práticas reprodutoras, podemos explorar a criatividade existente nas diferentes aprendizagens, compreensões, demonstrações de conhecimentos e sentimentos dos indivíduos aprendentes.

Para evitarmos cair em armadilhas paradigmáticas, precisamos nos indagar constantemente sobre as nossas ações e sobre as estruturas que as condicionam. Nesse intento, é necessário questionarmos se o dispositivo curricular foi elaborado a favor da construção de uma educação democrática e, em caso contrário, subvertê-lo.

5 LONGE DE FINALIZAR A CAMINHADA

A partir das elucubrações suscitadas até aqui, foi possível inferir que se faz necessário um conjunto de mudanças nos pensamentos e nas práticas pedagógicas, nos hábitos e costumes, direcionando-nos para um enfrentamento paradigmático. Isso porque vivenciamos uma situação de crise constante, que remonta a tempos anteriores à pandemia e que se acentuou desde que o neoliberalismo se impôs como a versão dominante do capitalismo, subjazendo lógicas não apenas ao setor financeiro, mas também ao educacional.

As análises do Currículo de Sergipe revelaram uma ausência textual explícita no que se refere às questões socioambientais, apresentando uma abordagem tecnicista, reducionista e fragmentária, de natureza alinhada à concepção de educação neoliberal. Em razão desse alinhamento, ainda que de forma implícita, aponte para uma concepção curricular de Educação Ambiental pragmática.

Os exames curriculares demonstraram que, apesar de a interculturalidade e suas variações aparecerem no texto, suas perspectivas não coadunam com a base curricular perrenoudina-delouriana adotada, resultando em diversas invisibilizações e silenciamentos no artefato. Para além disso, o dispositivo curricular desperdiça a oportunidade de se conectar aos educandos, bem como aos seus territórios e culturas, deixando de contribuir de forma mais efetiva para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Embora o texto apresente algumas inovações que lhe são peculiares, todas as habilidades constituem uma transcrição *ipsis litteris* do que é apresentado na BNCC, com exceção das habilidades específicas criadas para o Estado de Sergipe, as quais, contudo, seguem as mesmas concepções das gerais. Lutas e solapamentos também foram reproduzidos da BNCC no processo de elaboração e implementação curricular.

A análise crítica das habilidades específicas evidenciou que a “cara sergipana”, com suas nuances, riquezas e diversidades, não foi demarcada no documento curricular como poderia, carecendo de sergipanidade. É possível que tais habilidades tenham sido criadas apenas para que o “Ctrl+C, Ctrl+V”, realizado a partir da BNCC, não se tornasse tão evidente.

Ademais, foi possível inferir que as habilidades específicas sergipanas não contemplam as premências idiossincráticas da comunidade sergipana. Buscou-se, assim, evidenciar que as proposituras do Currículo de Sergipe não dialogam com o atual estágio dos conhecimentos no âmbito do Ensino Fundamental no estado de Sergipe, tampouco com as necessidades inerentes à complexidade societária contemporânea.

Na contramão desse percurso, sinalizamos a relevância da inclusão da diversidade cultural no projeto educacional, sob a perspectiva da interculturalidade crítica, evidenciando a necessidade de se discutir a exclusão historicamente perpetuada das diferenças. Além disso, salientamos como imperativo o enfrentamento dos dispositivos estruturais que conformam práticas excludentes e consubstanciam

as desigualdades, representando, assim, uma construção de luta e subversão dos grupos historicamente subalternizados.

Apesar de toda a lógica mercadológica e bancária instituída pelo CS, cabe a nós, educadores, lutar por princípios que oportunizem práticas pedagógicas capazes de atender ao interculturalismo inerente aos sujeitos e às idiossincrasias de cada comunidade escolar. Para além disso, é necessário acionar os órgãos competentes, cobrando encaminhamentos que nos auxiliem nessa jornada.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Luiz Antônio. Sergipanidade, um conceito em construção. **Infonet**, 2011. Disponível: <https://infonet.com.br/blogs/sergipanidade-um-conceito-em-construcao/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. 3. versão revista. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em: 10 maio 2024.

CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. Redes De Saberes: Pensamento Interdisciplinar. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, p. 16-30, jan./jun. 2018. <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.12478>. Acesso em: 10 maio 2024.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, p. 19-35, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 10 set. 2024.

CRUZ, Ana Cristina Souza da. Interculturalidade e Educação Ambiental nas práticas pedagógicas para valorização da cultura. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 11., 2017, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://www.abrapec.com/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R2052-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto Possani. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Olha aquele preto ali! Quando a diferença interroga a produção curricular: o que fazer? In: LIMA, A. C. G. de; OLIVEIRA, L. F. de; LINS, M. R. F. (orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2009. p. 180-200.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, Henry A. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 41-69.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. XVII, n. 1, 2014, p. 23-40. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdz4hYdqVFdYRtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa (orgs.). **Currículos e processos formativos: experiências, saberes e culturas**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MODESTO, Mônica Andrade; SANTOS, Tatiana Ferreira dos. Atuação dos educadores ambientais e a (re)construção de sociedades sustentáveis: constructo de uma transformação possível. **Revbea**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 528-548, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/10828/7881>. Acesso em: 10 set. 2024.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Indagações sobre o currículo: currículo, cultura e poder**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo. **Questões socioambientais nas práticas docentes: (des)atando o nó górdio educacional em uma instituição escolar no entorno de uma unidade de conservação**. 2023. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19516>. Acesso em: 2 maio 2024.

NASCIMENTO, Luanne Michella Bispo; D'AMBROSIO, Izabel Silva Souza; MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres; RODRIGUES, Vanessa Paloma Alves; SANTOS, Willian Lima; BRITO, Carla Eugênia Nunes. Meandros e tessituras do processo de elaboração e implementação do Currículo de Sergipe. **Revista Políticas Públicas & Cidades**, v. 14, n. 7, e2483, 2025.

<https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n7-37-2025>. Acesso em: 24 outubro 2025.

RIBEIRO; Diovane de César Resende; MOREIRA, Wagner Wey; ARAÚJO, Marcus Vinicius Neves; SILVA, Diego Gerônimo. Interculturalidade e currículo na educação integral: tecendo reflexões entre escola e comunidade. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n.7, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2655/1570>.

Acesso em: 2 maio 2024.

SÁNCHEZ, Celso; PELACANI, Bárbara; ACCIOLY, Inny. Educação Ambiental: insurgências, re-existências e esperanças. **Ensino, Saúde e Ambiente**, Número Especial, p. 1-20, jun. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/43012/24310>. Acesso em:

2 maio 2024.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5qbJPVmkqkbgNMj8hGTXVBN/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 2 maio 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia além do Conflitos. *In*: SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais / Luiz Eron da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2020.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe**. Aracaju, 2018. Disponível em:

<https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Processo de Construção do Currículo de Sergipe - Profa. Ana Lúcia Lima**. 2019. Disponível em:

<https://conectaescoladigital.seduc.se.gov.br/pagina/curriculo-de-sergipe>. Acesso em: 20 dez. 2020. Vídeo online (15m36s).

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIPAVICIUS, Bruno Kestutis de Alvarenga; SESSA, Patrícia da Silva. Base Nacional Comum Curricular e a área de ciências da natureza: Tecendo relações e críticas. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 7, p. 3-16, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/ACIS/article/view/2052/1459>. Acesso em: 20 dez. 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria F. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro Editora, 2009. p. 12-42.

NOTAS:

¹ Esse recorte pertence a pesquisa *Questões socioambientais nas práticas docentes em uma instituição escolar do entorno de uma unidade de conservação: (des)atando o nó górdio educacional no Colégio Estadual Professora Maria das Graças Azevedo Melo*, que foi desenvolvida no período de março de 2019 a agosto de 2023 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

² O Currículo de Sergipe tem como base 8 (oito) princípios norteadores que objetivam o desenvolvimento integral do aluno, a saber: Colaboração, Respeito à diferença, Criticidade, Inclusão, Equidade, Autonomia, Sustentabilidade e Criatividade. Cada um deles colabora harmonicamente para a educação integral, que visa o desenvolvimento pleno dos educandos e a promoção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Sergipe, 2018).

³ De acordo com Layrargues e Lima (2014), há três macro-tendências da Educação Ambiental: conservacionista, pragmática e crítica.

⁴ Competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 07). Assim, o autor defende uma abordagem pedagógica que conceba os conhecimentos enquanto ferramentas a serem acionadas conforme as necessidades, para resolvermos problemas.

⁵ Mediante análises críticas, foi possível inferir que “[...] houve uma cooptação da concepção perrenoudiana de competências, existindo também uma reconfiguração da pedagogia do aprender a aprender de base deloriana. Isso porque Perrenoud (1999) concebe as competências não como um meio, mas como uma resultância adaptativa do homem às suas premissas de existência, buscando desenvolver aquelas que não foram construídas e que impedem a execução de um trabalho. Já a concepção curricular sergipana as depreende enquanto caminhos de chegada à educação integral do indivíduo. Outrossim, refiro-me a transmutação dos quatro pilares educacionais delorianos, pois, apesar de o dispositivo curricular sergipano almejar a educação integral discente, acaba desconsiderando a essência das aprendizagens fundamentais relacionadas a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser” (Nascimento *et al.*, 2025, p. 7-8).

Recebido em: 26/06/2024

Aprovado em: 16/10/2025

Publicado em: 27/02/2026



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

[Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.