


A educação para as relações étnico-raciais no currículo base do território catarinense: pressupostos decoloniais, saberes e práticas

Education for ethnic-racial relations in the base curriculum of Santa Catarina territory: decolonial assumptions, knowledge and practices

 Odair Souza *
Valdemar de Assis Lima **

Recebido em: 16 jan. 2021
Aprovado em: 28 out. 2021

Resumo: Este artigo tem por objetivo contextualizar a produção de dois documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina: a Proposta Curricular de Santa Catarina – formação integral na Educação Básica (2014) e o Currículo Base de Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – em relação à implementação da educação para as relações étnico-raciais no estado, questionar o eurocentrismo e apresentar possibilidades de trabalhos pedagógicos outros a partir dos pressupostos teóricos – metodológicos decoloniais.

Palavras-chave: Decolonialidade. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação para as relações étnico-raciais.

Abstract: This article aims to contextualize the production of two official documents of the Department of Education of the State of Santa Catarina: the Curriculum Proposal of Santa Catarina – comprehensive training in Basic Education (2014) and the Basic Curriculum for Early Childhood Education and Elementary Education of the Santa Catarina Territory - in relation to the implementation of education for ethnic-racial relations in the state, questioning Eurocentrism and presenting possibilities for other pedagogical works based on theoretical assumptions decolonial – methodologies.

Keywords: Decoloniality. Basic Curriculum of Early Childhood Education and Elementary Education in the Territory of Santa Catarina. Curriculum Proposal for Santa Catarina. Education for ethnic-racial relations.

* Odair Souza é bacharel e licenciado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL/SC) e especialista em Gênero e Diversidade na Escola GDE (UFSC/SC). Mestre em Ensino de História (UFSC/SC). Professor titular de História, no Ensino Fundamental Final, na Escola de Educação Básica Dr. Ivo Silveira no município de Paulo Lopes/SC e no Ensino Médio na Escola de Educação Básica Profª Maria do Carmo de Souza em Palhoça/SC. Contato: escolafred@gmail.com

** Valdemar de Assis Lima é graduado em Museologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Arte Educação e Linguagens Artísticas Contemporâneas pela Escola de Belas Artes (EBA) da UFBA, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorando em Educação pela UFSC. Professor Auxiliar A, Nível 2, do curso de graduação em Museologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa em Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) e do Grupo de Pesquisas Rastros (USF). Contato: poesiadomar@gmail.com

Introdução

Escrevo gritando. Gritando escrevo.

Os que me conhecem sabem que nunca ou raras vezes - grito; Minha maneira de expressar os meus sentimentos de frustração, indignação, dor e horror é outra.

Não obstante, agora não posso conter esse gemido que nasce de dentro de mim

e que sai pelos poros e orifícios do meu corpo como estrondo. Os órgãos em seu conjunto e liderados por uma alma e coração Gritam: NÃO! Gritam dignidade! Gritam: Vida!

Meu grito é produto da reflexão da acumulação de um sentir. (WALSH, 2017, p. 17)

Para atender ao que determina o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina publicou uma série de documentos curriculares, sobretudo, a partir da atualização das Propostas Curriculares de Santa Catarina, com uma nova versão publicada em 2014, intitulada: Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação integral na educação básica – 2014, trazendo à tona as diversidades como princípio formativo.

Para atender as diferentes demandas sociais, a Proposta Curricular de Santa Catarina – 2014 (PCSC), aponta para a necessidade de garantir a equidade, em respeito aos processos contra-hegemônicos da construção de subjetividades e afirma que:

há que se destacar os grupos que vivenciaram os processos de preconceito e discriminação, principalmente no percurso formativo. É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam os afro-brasileiros e os indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio do atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas e também para aqueles que reconstroem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas suas relações de gênero e na sua diversidade sexual. (SANTA CATARINA - 2014, p. 27) Grifo acrescentado

A partir desta perspectiva, a Proposta Curricular enumera as demandas urgentes citadas neste documento como a educação para as relações de gênero, a educação para a diversidade sexual (orientação sexual e identidade de gênero); “educação ambiental formal” e a educação para as relações étnico-raciais (indígenas, quilombolas, negros).

Para dar continuidade aos encaminhamentos

sugeridos na PCSC/2014, a Secretaria de Estado de Educação publicou em 2018 uma série de cadernos dedicados às diversidades¹ com a perspectiva de subsídio e apoio teórico-metodológico aos educadores e educadoras da educação básica de Santa Catarina. Assim, cada escola da rede pública estadual recebeu vários exemplares desses cadernos em formato impresso e em e-boock disponibilizado *on-line* na página da Secretaria de Educação, com o objetivo de auxiliar os gestores na reelaboração de seus projetos político-pedagógicos, bem como aos professores e professoras, em seus planos de ensino anual e respectivos planos de aula. Entre esses cadernos, dois são diretamente relacionados à diversidade étnico-racial, os quais são: 1º Caderno Pedagógico – Educação e Diversidade: implantação e implementação das Leis nº 11.645/2008, nº 10.639/2003, nº 11.525/2007 e nº 9.795/99 na educação básica, publicado em 2016 e o caderno Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2018).

O Estado fomentou a produção, publicação e divulgação desses cadernos por meio da Secretaria Estadual de Educação e suas gerências regionais, porém ainda não atende suficientemente à demanda de educadores e educadoras em relação a este tema: educação para as relações étnico-raciais, denominada daqui para frente somente ERER.

Pesquisa como a desenvolvida por Souza (2018) revelou um fosso muito grande entre aquilo que é divulgado pela Secretaria de Educação e o que, de fato, acontece, na prática pedagógica em sala de aula. Constatou que os docentes das escolas da rede pública do estado de Santa Catarina não implementaram com efeito a proposta de ERER, devido a uma série de fatores como falta de materiais didáticos adequados, carga horária excessiva, ausências de reuniões pedagógicas para discussão destes e de outros temas afins; compartimentalização das disciplinas, necessidade de formação continuada oferecida pelo estado, entre outros.

Asseverou que nas memórias e narrativas das professoras entrevistadas umas das preocupações encontradas foi

a capacitação e formação continuada são meios indispensáveis para que os docentes se apropriem corretamente dos conceitos de educação para as relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira. Vimos que os docentes, ao narrarem suas memórias, destacam a necessidade urgente de formação continuada. É quase como um grito de socorro. (SOUZA, 2018, p. 92).

Em que pesem tais dificuldades, algumas escolas desenvolvem ações pontuais, promovidos por docentes comprometidas/os com o debate a respeito da discussão da história e cultura africana e afro-brasileira e

indígena e com a educação para as relações étnico-raciais. A ERER é aqui assumida como comportamento antirracista. Que deve ter como princípio o combate ao racismo, ao fortalecimento de memórias e identidades negras e indígenas. No entanto, concordamos com Silva (2011, p. 72) quando afirma que um/a docente ou outro/a ao desenvolver ações no espaço escolar de maneira isolada e descontextualizada do restante da escola, necessariamente, não configura a institucionalização da inclusão dessa temática na instituição, mas, tão somente, pontuais iniciativas de alguns/mas docentes “simpáticos/as à causa”.

São muitas as questões que desafiam a implementação dessa tão urgente abordagem no território catarinense. Podemos citar alguns exemplos, tais como as questões estruturais das escolas; falta de profissionais habilitados e de recursos materiais. Outros entraves são mais complexos, de estruturas epistêmicas mais profundas, a saber, o eurocentrismo, o mito da democracia racial e a branquitude.

1. O eurocentrismo, a branquitude e o mito da democracia racial como elementos impeditivos para a educação das relações étnico-raciais nas escolas

O eurocentrismo, a branquitude e o mito da democracia racial constituem elementos impeditivos para uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, no sentido de que são conceitos e práticas historicamente construídos e absorvidos pelos currículos das escolas brasileiras em todos os níveis de ensino (da educação básica ao ensino superior) e em todos os sistemas de ensino (públicos e privados).

Para desconstruirmos esses conceitos e práticas construídos historicamente ao longo dos séculos nos currículos devemos refletir, questionar e problematizar: o que é eurocentrismo? O que é branquitude? O que é mito da democracia racial? E a partir dessas reflexões construirmos práticas pedagógicas inclusivas, diversas e plurais.

1.1 O eurocentrismo

O eurocentrismo é um pressuposto teórico que se impôs como o único aceito em todos os âmbitos sociais (LANDER, 2006) e, particularmente, na educação. Naturalizou-se e se impôs como algo dado, acabado, pronto. O eurocentrismo é uma construção histórica, uma maneira própria de ver e perceber o mundo que se alinha num referencial europeu de vida e de existência, embridando conhecimentos, valores, ciências, histórias, memórias e patrimônios de outros povos e etnias contra-hegemônicas. Esse é um paradigma epistemológico

racista que se ocupa em naturalizar e reforçar como únicos, válidos e aceitos universalmente os valores ideológicos e epistemes europeus.

Quando estudamos a Revolução Industrial Europeia, por exemplo, “esquecemo-nos” que estão na retaguarda desse acontecimento milhares de vidas de escravizadas/os nas colônias inglesas estadunidenses que trabalhavam no plantio, colheita e envio de algodão para as fábricas da Inglaterra. Carvalho (2017, p. 302) menciona que “a Revolução Industrial alavancou um movimento orquestrado com o sequestro de “africanos” usados como mão de obra escrava para usurpar as riquezas “descobertas” nas colônias americanas”.

Quando estudamos a Revolução Francesa ou o Iluminismo não deduzimos que por trás da famosa frase “liberdade, igualdade e fraternidade”, lema da Revolução Francesa, inspirada no Iluminismo, nas diferentes colônias de países europeus existia uma população numerosa de pessoas escravizadas, destituídas das tais liberdade, igualdade e fraternidade. Carvalho (2017, p. 306), nos informa que no período das revoluções burguesas “o total de populações escravizada nas Américas, no ano de 1700, era de aproximadamente 330 mil aumentando para quase três milhões no ano de 1800 e atingindo mais de 6 milhões no ano de 1850”. Assim, Quijano (2007, p. 115) nos provoca a pensarmos que

o eurocentrismo é uma perspectiva de conhecimento iniciada na Europa Ocidental no século XVII cuja constituição esteve associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial do poder capitalista colonial/moderno eurocentrado estabelecido a partir da América.

Também Barbosa (2008, p. 47), em diálogo com Samir Amim, define o eurocentrismo como

a crença generalizada de que o modelo de desenvolvimento europeu ocidental seja uma finalidade (desejável) para todas as sociedades e nações. [...] Uma ideologia cuja genealogia deveria ser buscada no Renascimento remontando a gênese do capitalismo como sistema mundial [...] como modelo de produção realmente existente.

Entendemos o eurocentrismo, portanto, como ideologia e paradigma que durante muito tempo invisibilizou e silenciou a história de povos e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas do Brasil. Invisibilidade esta presente em todos os aspectos societários da população brasileira, mas especialmente da educação.

1.2 Branquitude

Entendemos que a branquitude não impede que o sujeito de identidade racial branca se identifique como

detentor de privilégios por ser branco e isto potencializa a suposta não necessidade de se estudar temáticas raciais nas escolas e nas salas de aula. A branquitude não faz as pessoas brancas se enxergarem como sujeitos brancos racializados sociologicamente e que, por isso, “naturalmente” dispõe de privilégios.

A branquitude tem sido objeto de estudos de diversos pesquisadores/pesquisadoras e entre eles/elas destacamos Schucman (2014, p. 56) que diz que a “branquitude entendida como uma posição em que sujeitos ocupando esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito aos acesos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo e que se mantém e são conservados na contemporaneidade”.

Ainda Silva (2012, p. 16) em diálogo com Silva e Gonçalves (2003) considera

nação brasileira se mostrou branca conforme mostram proposições e argumentos de Romero (1943) e Vianna (1938), por isto explica Seyffert (2002, p. 37) a migração europeia teve entre seus objetivos “o clareamento da população (que também significa ocidentalização), supondo-se que, num processo histórico de mestiçagem fosse prevalecer as características da raça branca”. (SILVA; GONÇALVES, 2003.)

Essa ideia de braqueamento da população brasileira se acentua, sobretudo, no sul do Brasil, particularmente em Santa Catarina, onde, por não haver um sistema escravista de modelo latifundiário e agroexportador e nem áreas de mineração, deduziu-se que a população negra no estado era insignificante e constitui-se assim a imagem não apenas de um “estado branco, mas de uma Europa inscrustada no Brasil, de uma superioridade racial, de desenvolvimento e progresso”. (LEITE, 1996, p. 40).

Esta posição de privilégios concebida pelos sujeitos brancos produz sentimentos de superioridade, fazendo com que não sejam estudados, por exemplo, histórias e culturas outras na escola, invisibilizando-se, assim, outros povos e culturas, memórias, patrimônios. Cardoso (2010, p. 611) complementou o debate afirmando que “a branquitude é um lugar de privilégios simbólicos subjetivos e objetivos, isto é, materiais palpáveis que contribuem para a construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo”. Esta manutenção de privilégios iniciada no colonialismo se mantém até os dias atuais e se reproduz em vários espaços sociais, dentre eles, a escola.

A escola tem se constituído como lugar de práticas preconceituosas e discriminatórias quando: não problematiza o currículo europeizado; eurocentrado; branco; masculino e cristão e, portanto, racista. Quando não se discutem relações raciais na escola ou quando não oportunizam que outras pessoas – sejam elas brancas

ou negras – o façam. No entanto, existem negros/negras, brancos/brancas que tentam fazer uma educação antirracista. A utilização do termo branco antirracista foi inspirada em Cardoso, para chamar esse branco de branco crítico. Assim, para Cardoso (2017, p. 33),

branquitude crítica é aquela pertencente a indivíduos ou grupo de brancos que desaprovam publicamente o racismo. Por outro lado, nomeei de branquitude acrítica a identidade branca individual ou coletiva que argumenta a favor de uma superioridade racial. De modo geral, os brancos antirracistas, exemplificam uma branquitude crítica.

O diálogo com Cardoso lança e reforça a compreensão de que a branquitude acrítica é o que tem prevalecido na sociedade, em especial, nas escolas, pois os brancos acríticos além de serem racistas, ainda não querem “desaprender” o racismo, desconstruir a secular história de tentativa de invisibilização e inferiorização dos povos negros e indígenas na sociedade brasileira e, por consequência, não querem mobilizar-se por uma sociedade mais justa e equânime.

Para que a escola fortaleça a necessidade da EREER, precisa ir além de desconstruir a branquitude como algo naturalizado em que os privilégios de pessoas brancas são encarados como algo politicamente correto em seu espaço e trabalho. A escola precisa desconstruir também outro aspecto que trava uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, a saber, a ideia do mito da democracia racial.

1.3 O mito da democracia racial

Este mito, forjado e reforçado pelas elites intelectuais branca brasileiras a partir do clássico livro *Casa-grande e Senzala* de Gilberto Freyre, incentivou e incentiva ainda a pensar que os principais componentes étnicos formadores da nação brasileira e, em especial, os brancos e negros, vivem em harmonia, não prevalecendo nenhuma superioridade racial entre eles o que propõe conceituar democracia racial, de acordo com Domingues (2004, p. 276), que a “rigor significaria um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial e em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”.

No entanto, sabemos que esse mito é falacioso. A sociedade brasileira, a despeito de viver a suposta democracia racial, praticava e ainda pratica atos preconceituosos, discriminatórios e marcadamente racistas. E ainda, pesquisando na contemporaneidade, verifica-se que tal democracia racial é uma ideia falaciosa, perante a flagrante evasão de crianças negras da escola, inumeráveis casos de assassinatos pela polícia de jovens negros/negras, salários mais baixos, bem como

a informalidade, o subemprego e trabalhos precarizados para as populações negras, e, em particular, para as mulheres, enfim, a situação da população negra brasileira na atualidade, sobretudo, as de periferia, é de muita marginalidade, abandono e descaso por parte dos governantes.

Portanto, essas três ideias: o eurocentrismo, que coloca a Europa como centro mundial de poder e conhecimento, a normalização da branquitude e o não questionamento do branco enquanto detentor de privilégios pelo simples fato de ser branco e o mito da democracia racial, alicerçado e endossado por professores/professoras e gestores, acabam por reproduzir e reforçar o racismo.

O racismo ainda vigente no Brasil, fruto de uma sociedade escravocrata, violentou, inferiorizou e subalternizou os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, e também produziu subjetividades nos seres violentados, pois, como afirmam Miranda, Toledo e Andrade (2018, p. 54), o “racismo é um elemento de produção de subjetividades que afeta diretamente os modos de ser e estar no mundo da população brasileira, perpassando a produção intelectual, plataformas políticas e a construção e mobilização de afetos”.

Observa-se, portanto, que o racismo construído socio-historicamente perpassa toda a nossa história chegando a todos os espaços sociais: igrejas, famílias, imprensa, política e à escola. Mas a Lei nº 10.639/2003 veio contribuir para reverter esse cenário excludente da educação e motivar a compreender outras culturas e histórias diferentes das eurocentradas e estimular as práticas pedagógicas antirracistas. Como afirma Pereira (2012, p. 116),

a construção de um currículo que apresenta as histórias e culturas que apresente todas as matrizes formadoras de nossa sociedade, considerando-as todas importantes e complementares, sem o “tradicional” viés eurocêntrico historicamente adotado, é algo fundamental para a formação de cidadãos com “identidades individuais e sociais diversas” e que, aprendam a respeitar as diferenças e possam lidar de maneira positiva com a pluralidade cultural para que seja possível a construção de uma autêntica democracia racial (...) e para que isso seja possível, é preciso que a história da África e dos africanos e a história da população negra no Brasil em toda a sua complexidade seja pesquisada e trabalhadas nas salas de aula de História.

No Brasil, a ideia de democracia racial subsidia o argumento de não existir nenhum obstáculo de fundo racial para que a população negra brasileira obtivesse inserção e inclusão social.

A ideia de uma igualdade de direitos e oportunidades entre negros e brancos foi formalmente reconhecida como falácia pelo Estado em 1996, quando o então Presidente Fernando Cardoso, por pressão dos movimentos negros do Brasil, que marcharam até Brasília,

reconheceu oficialmente que não somos todos iguais, nunca houve uma harmonia racial no projeto de nação brasileiro e que, sim, o Brasil é um país racista. Até então, racismo só existiria nos EUA e na África do Sul. Aqui, todos seriam iguais, em nosso país dito mestiço.

Partindo do pressuposto de não haver nenhum empecilho racial, a culpa pela população negra estar nas camadas mais pobres, miseráveis da sociedade, seria dela mesma, que não se esforçava, que não estudava, que era preguiçosa e, portanto, não se empenhava em reverter a sua situação adversa. Os negros e as negras é que eram incompetentes e não se dispunham a sair daquela condição e melhorar de vida.

Essa lógica perversa serve de base para o discurso meritocrático, se não vejamos: diferentemente das levas de povos europeus, convidados a vir ao Brasil que os esperava com terra e incentivos do Estado, uma população negra sem direito a terra, sem auxílio financeiro, sem acesso à educação, sem memória, sem nome, sem lastro social, vem sendo despejada nas ruas do abandono social a partir da abolição da escravatura. Desvalidos, vilipendiados, vivendo a precarização e a miséria. Assim, durante muito tempo, a democracia racial se torna a base do capitalismo no Brasil: o Estado brasileiro não teria que fazer nada pela população negra, nenhuma política de ação afirmativa, porque – alegadamente – não existia racismo na sociedade brasileira.

E com base nos estudos de Florestan Fernandes, Clóvis Moura, Antônio Sérgio Guimarães, dentre outros sociólogos brasileiros, que entendemos que a democracia racial também servia ao capitalismo no Brasil para se culpabilizar os brancos pobres por sua pobreza. Assim, a população negra e também a população pobre branca eram atingidas pelo discurso meritocrático: eram pobres porque não se esforçavam para sair da pobreza, ou seja, teriam aquilo que mereciam, aquilo pelo que deveriam “lutar” para conseguir, porém uma “luta” injusta, covarde, na qual as “armas e as condições de lutar” pertenciam apenas ao poder hegemônico.

2. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e ERER: uma outra possibilidade de currículo?

O Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, doravante (CBTC), é um documento curricular que orienta as propostas curriculares das Redes Estadual e Municipal de Ensino do Estado de Santa Catarina. Foi elaborado a partir das exigências do Parecer de nº 15/2017 e da Resolução de nº 02/2017 do Conselho Nacional de Educação que orienta as redes públicas estaduais, municipais e a rede privada de ensino a alinhar suas propostas pedagógicas à Base Nacional Comum Curricular.

Assim, a Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina, por meio do Edital de nº 2074/2018, convidou os professores interessados a se inscreverem para auxiliar na elaboração deste documento no Estado. A escrita do documento aconteceu por meio de três seminários ocorridos de abril a junho de 2019. A construção desse documento curricular teve a participação de mais de 500 profissionais, tanto da rede estadual quanto da rede municipal de ensino de Santa Catarina, juntamente com gestores, técnicos da Secretaria Estadual de Educação, Secretarias Municipais de Educação, assistentes técnicos pedagógicos, entre outros profissionais vinculados à educação, contemplando as 36 regionais de educação presentes no estado.

Após um longo processo de discussão coletiva, o documento foi finalizado no terceiro seminário em agosto de 2019, homologado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 070, de 17 de junho de 2019, e disponibilizado em forma virtual no site do Conselho Estadual de Educação, da Secretaria de Estado de Educação, e, logo em seguida, chegou de forma impressa a todas as escolas do estado no final de outubro de 2019.

Esse documento curricular contempla a educação infantil, os componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento, os objetos de conhecimento, as habilidades e conteúdos de cada componente, bem como uma parte dedicada às modalidades de ensino no estado de Santa Catarina, como educação do campo, educação de pessoas jovens, adultas e idosas (EJA), educação inclusiva, educação escolar quilombola e educação escolar indígena e também módulos temáticos, como educação ambiental formal e educação para as relações étnico-raciais.

Diante de um documento curricular que se pretende diverso na sua constituição, os elaboradores/colaboradores no processo de discussão, debates e escritas do texto perceberam que o eurocentrismo, a branquitude e o mito da democracia racial ainda se faziam presente no currículo catarinense e reconheceram que a Secretaria de Estado de Educação ainda tem uma dívida histórica com a população negra e indígena deste estado, do ponto de vista curricular. Por isso, para dar prosseguimento e para intensificar a implementação da EREER no sistema educacional catarinense, é destaque no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense² (2019) um capítulo³ dedicado exclusivamente a EREER.

Nesse capítulo, procurou-se salientar os objetos de conhecimentos, habilidades, conteúdos⁴ e destaques estritamente vinculados a EREER e ao ensino de História e Cultura africanas, afro-brasileiras, afro-catarinenses e indígenas⁵, norteados pelos princípios das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como pelo

Parecer 003/2004 que, juntamente com a Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse capítulo identificou acontecimentos e personalidades afros e indígenas de Santa Catarina, sistematicamente omitidos, silenciados e invisibilizados do currículo oficial da rede pública catarinense até então.

Nesse sentido, ganha destaque nos diversos componentes curriculares alguns objetos, conhecimentos, conteúdos e habilidades como:

os povos africanos em Santa Catarina; contextualização e problematização do contato dos europeus com os povos da América, do Brasil e de Santa Catarina; os povos indígenas em Santa Catarina; vida, cultura e sociedade dos africanos em Santa Catarina; desconstrução do eurocentrismo. (...) Mapeamento e contextualização das comunidades tradicionais afro-catarinenses e a sua importância na formação do estado e da economia; povos africanos que formaram o território catarinense; ressignificação do espaço de quilombos; as culturas indígenas na composição da cultura catarinense (...) Desconstrução do modelo eurocêntrico de Ciência, incluindo os saberes africanos e indígenas; conceitos e tipos de racismo; personalidades negras ilustres de Santa Catarina, entre outros. (SANTA CATARINA, 2019, pp. 44 – 58).

No entanto, embora o referido capítulo apresente uma importância significativa no trato com a “diversidade étnico-racial” enquanto política curricular, entendemos que ele ainda é insuficiente para essa implementação e, sobretudo, para o rompimento com um modelo curricular hegemonicamente eurocêntrico e branco. O fato de se ter um rol de conhecimentos, habilidades e conteúdos que, se presume, sejam estudados nas salas de aula das escolas catarinenses, não significa, necessariamente, que se esteja praticando uma educação para as relações étnico-raciais. Concordamos, assim, com o enunciado de Gomes que

trabalhar com a dimensão da educação das relações étnico-raciais não significa transformá-la em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifesta em nossa vida e no cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos reconstituir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre alunos, professores e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual ela está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.(...) A discussão sobre a África, a cultura africana e afro-brasileira encontra-se em um campo mais amplo: a educação para as relações étnico-raciais. Talvez seja essa a novidade mais interessante que as diretrizes trazem. A discussão sobre a cultura africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia

pedagógica, social e política se for realizada num contexto de educação para as relações étnico-raciais. (GOMES, 2008, p. 143; 2013, p. 81).

Ainda sobre as análises dos documentos curriculares catarinenses, sobretudo a Proposta Curricular de 2014, que possibilita uma interface com o Currículo Base do Território Catarinense, Berbert (2019) considera que se busque nos documentos curriculares estabelecer e reconhecer as diferenças e ainda que

todos nós sejamos sujeitos da diversidade (...) as identidades hegemônicas permanecem não marcadas, uma estrutura “transparente” a qual são acrescentadas às “especificidades” de outros sujeitos. Neste sentido, a lógica moderno/colonial não é problematizada ou desestabilizada e os elementos que não se referem à matriz do conhecimento eurocentrado são adicionados à estrutura tradicional e não repensadas de forma a reestruturar as bases do currículo. Assim, o eixo referente às diferenças enquanto princípio formativo pode ser interpretado no documento como uma tentativa de pluralização das vozes, de representações de outros sujeitos oprimidos ou da democratização do ensino formal, mas não como uma ruptura com o paradigma epistêmico e político hegemônico da modernidade/colonialidade (BERBERT, 2019, p. 11).

A autora considera que, embora haja um propósito na implementação da EREER no campo curricular catarinense, ela ainda está alocada fundamentalmente nos campos jurídico-normativos e na perspectiva de direitos e ainda se mantém no paradigma político-epistemológico da modernidade/colonialidade.

Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder nasceu com a conquista das Américas, não somente do ponto de vista militar, iniciada no século XV, mas também conquistaram e introduziram subjetividades nas populações dominadas, que se mantém mesmo depois da descolonização dos países latino-americanos, asiáticos e africanos nos processos de independência nos séculos XIX e XX. Ainda, Quijano (2007) define estudar a colonialidade do poder como sistema de representação que foi construída para destacar a Europa no cenário mundial. O autor descreve que a “colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial capitalista. Funda-se numa imposição de uma classificação mundial étnica da população mundial como pedra angular desse padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

O autor apresenta argumentos para questionarmos os supostos conhecimentos universais europeus e propõe radicalizar nas abordagens de conteúdos latino-americanos, africanos e indígenas.

A colonialidade do poder mundial ao se impor, subalterniza, invisibiliza saberes, culturas, povos, epistemes, subjetividades, histórias e patrimônios. A colonialidade do saber nos faz pensar que o único tempo, histórias

e culturas possíveis são os derivados do pensamento europeu. Que não existem saberes, conhecimentos e culturas para além da Europa. Essa lógica colonial não permite enxergar conhecimentos e culturas de povos indígenas, africanos, afro-brasileiros, ribeirinhos, quilombolas e do campo, por exemplo. Impõe-se-nos uma única e suposta racionalidade: a europeia. Neste sentido, Oliveira (2012, p. 50) afirmou que

o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando e subalternizando-o enquanto reafirma seu próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento dos processos históricos não europeus. Essa operação pode-se realizar por várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia.

A partir dessa análise, podemos refletir sobre como essa padronização europeizante nos invade, nos envolve e nos lesiona de maneira brutal, pois nos força a acreditar que há um único modelo de pensamento válido: o europeu. Portanto, esta perspectiva excludente descarta os conhecimentos e saberes dos povos: indígenas, africanos, afro-brasileiros, quilombolas, ciganos, campesinos, entre outros. Invisibiliza os conhecimentos e expressões socioculturais não europeus. Isto nos atinge significativamente como educadores e educadoras, gestoras e gestores e estudantes que, imersos nessa episteme eurocêntrica, somos dissuadidos de dialogarmos ou mesmo reconhecer o cientificismo de pensamentos outros. Dessa maneira, a colonialidade do poder traz em seu bojo a colonialidade do saber, fundada pela cultura e pelo mundo acadêmico europeu e que perpassa todas as instituições do mundo acadêmico latino-americano, chegando às escolas e aos sistemas educativos de todos os países. Para Oliveira (2012), temos que subverter essa colonialidade do saber, pois, como tal,

operou a inferioridade de grupos humanos não europeus do ponto de vista da divisão racial do trabalho. Do salário, da produção cultural e dos conhecimentos. Por isso, Quijano fala da colonialidade do saber entendida como repressão de outras formas de produção de conhecimentos não europeus que nega o legado intelectual e histórico dos povos indígenas e africanos, por exemplo, reduzindo-os por sua vez a categorias de primitivos e irracionais, pois pertencem a uma outra raça. (2012, p. 54).

Além disso, o pensamento hegemônico também impôs a colonialidade do ser, a partir da qual os povos subalternizados introjetam de tal forma a episteme do europeu que se torna difícil radicalizar e romper com essa forma de conhecimento. O ser humano subalternizado pode internalizar esse controle de tal maneira que não consegue refletir sobre si mesmo. Oliveira (2012, p. 59) exemplificou entre outros termos que a “colonialidade do ser para esses autores se refere à experiência vivida da colonização e seus impactos na linguagem que responde a necessidade de se explicitar sobre os efeitos da colonialidade na experiência de vida e não somente na vida dos colonizados”.

Na educação e, sobretudo, na ERER, apesar de vislumbrarmos alguns avanços no trato com as diversidades e com princípios epistemológicos contra-hegemônicos, precisamos avançar muito mais. Nossos currículos, nossos planos de ensino, nossas aulas compartimentadas ainda privilegiam um tipo de estudante, um tipo de enquadramento curricular que tenta nos restringir a uma matriz curricular eurocêntrica autoritária, que quer cercear nossas liberdades de pensamento e expressão, nossa criatividade. Quantos conhecimentos são depreciados ou negativamente valorados em nossas universidades, nos cursos de formação, na mídia impressa e falada, nos livros didáticos sobre as epistemes dos indígenas e dos quilombolas, por exemplo? Quantos conhecimentos ainda precisamos adquirir (ou desaprender) para nos decolonizarmos de maneira cabal dessa matriz europeia? Como ensinar e estudar História da África em uma perspectiva decolonial?

A partir dos questionamentos acima, depreendemos que estudar a história afro-brasileira e, em especial, a história do continente africano, para cumprirmos a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes complementares, tem-se constituído um campo de questionamento na educação e na História, em particular, pois ainda não há sequer consenso entre os especialistas a respeito de como abordar esse ensino.

Nesse sentido, pensamos que uma das rupturas possíveis para trabalharmos a ERER, bem como a história e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas em sala de aula, é assumirmos o postulado dos pressupostos da decolonialidade que, como conceito e como prática, implica uma sistemática e gradativa eliminação dos conteúdos e metodologias eurocentradas.

3. Possibilidades decoloniais a partir da educação para as relações étnico-raciais no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

Reconhecemos a importância do conjunto de leis que regulamentam e normatizam a implementação da

ERER no Brasil e no estado de Santa Catarina, fruto de lutas históricas do movimento negro e indígenas. Tal legislação é fundamental para a inserção das histórias e culturas dos afro-brasileiros/as, africanos/as e indígenas nos currículos escolares. Porém, consideramos que a complexidade do desafio em questão ultrapassa a aplicação da legislação na prática pedagógica de ERER em sala de aula. Paim (2016) no texto “Para além das leis: o ensino de histórias e culturas africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história”, assevera que enquanto não nos libertarmos da colonialidade do poder, do saber e do ser, dificilmente conseguiremos promover aulas emancipadoras:

o desafio é elaborar e viver uma educação pluricultural. Uma educação que prepare para o diálogo com os “outros”, aqueles/aquelas que historicamente foram minorizados, foram ditos sem história, inferiores, sem cultura e tantos outros adjetivos que o desqualificaram. Uma educação que exalte a diferença entre os povos, sem, no entanto, hierarquizá-los. Como já disse Fanon, é preciso aprender a desaprender tudo o que foi imposto pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres, quiçá, mais abertos para conhecer as outras histórias – as que foram até então negadas como não históricas por não serem européias. (PAIM, 2016, p. 162).

Precisamos, para isso, desconstruir o currículo eurocentrado e colonial em todos os níveis de ensino e componentes curriculares com a formulação de novos planejamentos, planos de ensino e materiais didáticos nos pressupostos da decolonialidade. Assim, fundamentados em Paim (2019), partindo do questionamento de uma episteme colonizadora eurocentrada, apresentamos algumas possibilidades de práticas pedagógicas decoloniais comprometidas em

buscar a desconstrução sobre as metanarrativas sobre a modernização, racionalização e progresso procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, as memórias coletivas, articular o sensível e o conceitual; desfazer a cultura do silêncio, as contradições opressor-oprimido rearticulando-as para a superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados; o pensamento atuará como um semeador que semeia ideia e premissas prene de indignação e esperança num mundo onde a vida seja a fonte, o centro e o fim da cultura do cuidado com o outro; romper com a invisibilidade dos ditos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas, parando de tratá-los como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos; romper com a dicotomização que coloca de um lado a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, como menores e desqualificados todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade; pautar-se numa epistemologia que abranja todos os saberes estabelecendo as condições de sua produção e validação sem hierarquização;

não desqualificar nenhum saber, embora considerando as diferenças entre eles, incluindo-os num repertório alargado de “ciências” ou de saberes científicos; definir-se por pensamentos de fronteiras como resposta crítica aos fundamentalismos exige um pensamento mais amplo aos cânones ocidentais (incluindo o cânone ocidental de esquerda) e assim estabelecer um diálogo crítico entre os diversos projetos políticos éticos epistêmicos apontados a um mundo pluriversal; levar a sério as perspectivas cosmológicas, visões de pensadores a partir do corpo e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; lutar contra uma monocultura do saber, não apenas no campo teórico, mas na prática constante dos processos de investigação; lutar contra o desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força.

Destarte, faz-se necessário que os docentes da Rede Pública Estadual de Santa Catarina de todos os níveis de ensino e de todos os componentes curriculares reflitam com responsabilidade e criticismo sobre seu fazer pedagógico e avaliem e renovem suas concepções teórico-metodológicas, adotando referências de autores negros/negras e indígenas para a construção de suas aulas, planos de ensino com destaque a personagens de nosso estado como Cruz e Sousa, Antonieta de Barros, Trajano Margarida, Ildefonso Juvenal da Silva, reconhecendo e valorizando a forte presença desses/as e de outros/as intelectuais negros que desempenharam significativo papel na construção do estado catarinense deixando uma importante herança cultural, de reconhecido valor histórico. Incluindo também a participação da população negra em geral, presente nas armações baleeiras, nos trabalhos portuários, no cotidiano das cidades e campos, na serra catarinense; na formação e reconhecimento de quilombos, presentes até os dias atuais no território catarinense, defendendo direitos civis, na luta por terras e reivindicação dos seus territórios e no enfrentamento à violência estatal policial. Igualmente, na valorização das histórias locais, notadamente, àquelas com participação de negros/negras e indígenas na construção e na constituição de seus respectivos municípios e/ou bairros, problematizando a toponímia de nossas ruas, bairros, cidades praças e escolas, tendo em vista as figuras, cujos nomes foram “esquecidos” das inaugurações oficiais do nosso estado.

De fato, é fundamental estudar nomes, fatos, acontecimentos, datas, histórias e culturas de povos africanos e afro-brasileiros, indígenas e pessoas do campo, sempre que possível, os convidando às salas de aula para eles mesmos se fazerem ouvir, trazendo os seus dizeres, as suas memórias e experiências, enquanto sujeitos vivos, presentes, reais com legitimidade identitária e autonomia narrativa. Assim, quando falarmos, por exemplo, de religião afro-brasileira, a presença de um sacerdote/sacerdotisa em nossas escolas elucida uma série de questionamentos que talvez nenhum livro dê

conta de responder, do mesmo modo, quando falarmos de comunidades quilombolas e/ ou de indígenas, fazermos visitas a uma aldeia ou quilombo próximo de nossa escola; trazermos representante indígena ou quilombola à nossa sala de aula ou ao nosso espaço escolar fomentando um diálogo aberto, cidadão e franco sobre suas vidas, suas dificuldades, seus dilemas no Brasil contemporâneo; promovermos um livre debate com a comunidade negra do nosso entorno (bairro/ escola, vizinhos) sobre a participação da população negra na construção identitária cultural de nosso estado, organizarmos rodas de conversa sobre privilégio branco, racismo estrutural, branquitude crítica e o papel das pessoas brancas na luta antirracista, entre tantas outras possibilidades de sentir/pensar, operar de forma eficiente uma educação decolonial que parta do local para o universal e não o contrário, que transforme o currículo prescrito em um “currículo vivo” comprometido com a equidade do direito à vida e para além do livro didático, utilizarmos como fontes diversos textos literários, como romances de épocas, textos de jornais, narrativas orais do passado e de pessoas do presente.

Considerações finais

Podemos compreender a decolonialidade como uma proposta política de rompimento com um paradigma moderno/colonial de compreensão hegemônica de mundo que nega e/ou rouba os direitos de existir, de ser e de estar de corpos humanos contra-hegemônicos, bem como da natureza.

O sentimento/pensamento decolonial pretende, em uma perspectiva de educação para o empoderamento, a ampliação dos sistemas simbólicos dos sujeitos estimulando o fortalecimento das suas subjetividades ao tempo em que lhes provoca a percepção crítica de si mesmos, individual e coletivamente, no contexto em que se inserem. É uma sublevação epistemológica contra a imposição do particular como universal, que nasce dos movimentos sociais em contraposição ao que o sociólogo Boaventura Santos denomina “formas sociais de inexistência” que resultaria na “subtração do mundo e na contração do presente e, portanto, no desperdício da experiência”. (SANTOS, 2011, p.249). E o que é a experiência senão aquilo que nos provoca, nos move, que se dá a partir de um processo sociocultural e que nos oportuniza – como diria o historiador Thompson (1978) – a “exploração aberta do mundo” a partir do “diálogo entre ser e consciência social”, o espanto oriundo do confronto consciente e sensível com a realidade. Peremptoriamente, a experiência é o que nos humaniza, que nos faz dar-mo-nos conta que estamos no caos e que somos suscetíveis à caoticidade.

Saturnino de La Torre, professor de criatividade na

Universidade de Barcelona, conceitua sentir/pensamento como um processo pelo qual ativamos, concomitantemente, nosso pensamento e o nosso sentimento, é a “(...) fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (MORAES; DE LA TORRE, 2004, p. 54). A partir dessa premissa, podemos dizer que a decolonialidade é uma inflexão sentir/pensante, um movimento provocado por um sentir/pensamento insurgente, concatenado com pessoas que performam corporeidades e subjetividades negras, femininas, indígenas, LGBTQIA+, com deficiências, pobres, imigrantes e tantas formas outras de vida e de viver em sua luta por existir em contrariedade à padronização imposta por uma monocromia de poder.

E o que seria essa teoria decolonial? Qual seria o lugar de enunciação dessa teoria crítica decolonial? Responde-nos Mignolo (2005):

Uma teoria crítica que transcenda a história da Europa em si e se situe na história colonial da América (ou da Ásia ou da África, ou inclua a perspectiva dos imigrantes que, dentro da Europa e dos Estados Unidos, tem quebrado a homogeneidade) passa a ser uma teoria decolonial. (MIGNOLO, 2005, p. 25)

A teoria crítica decolonial, portanto, acredita na possibilidade de uma produção teórica de característica crítica, fora da Europa, que emerge dos movimentos sociais articulados na luta contra mais de cinco séculos de opressão colonial/moderna. Pelo direito de existir e de performar suas subjetividades, corporeidades e de produzir conhecimento, formas outras de organização da vida e do viver, historicamente, resistem à colonialidade do poder, do ser, do saber, do pensar, do viver e do sentir.

As reflexões assumidas ao longo deste texto convidam-nos a pensar que o fato de termos um conjunto de leis e normativas, propostas pedagógicas, cadernos, livros, etc, que orientam os docentes em relação a ERER, não garante a institucionalização de uma educação antirracista nas escolas do Brasil.

Partindo da legislação com vistas à transformação

social, sugerimos uma prática pedagógica fundamentada nos pressupostos da decolonialidade, ultrapassando o enfoque pedagógico, mas como um aporte, processo e projeto teórico e político. Projeto político este que pode se aproximar das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. A lei e as diretrizes propõem que se aborde em salas de aula – e como obrigatoriedade – as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas – pautadas em outras formas de ensino-aprendizagem descentradas da matriz eurocêntrica. Portanto, o/a professor/a, ao desenvolver outras práticas pautadas em paradigmas diferentes dos do mundo europeu, traz outras perspectivas educacionais e formula pedagogias outras tendo a oportunidade de criar espaços epistemológicos decoloniais com situações de ensino-aprendizagem profícuas, estimulantes e saudáveis.

O/A professor/a, tendo este propósito de desenvolver práticas contra-hegemônicas pautadas em paradigmas interculturais e socialmente referenciados, estará contemplando nas aulas, em seu planejamento ou em seu plano de ensino, histórias outras, subjetividades outras que favorecerão a autoestima e a autoafirmação de crianças, adolescentes e jovens que sofrem tentativas de subalternização como os afro-brasileiros e os indígenas.

Atuando nesse firme propósito em nossas escolas e em salas de aula não temos a pretensão de levar a cabo as práticas discriminatórias, o preconceito e o racismo, mas, com certeza, agiremos objetivamente no enfraquecimento dessas práticas aviltantes que trazem sofrimentos, violências e morte aos povos indígenas e negros de nosso país cuja dívida histórica para com esses grupos sociais remonta à invasão territorial pelos colonizadores. Igualmente, e não menos importante, trazemos para o ambiente escolar um importante debate para e/ sobre o papel do Estado na garantia do bem viver e nos direitos de ser e existir dessas comunidades, com dignidade e cidadania, em suas dinâmicas de vida, em todos os espaços sociais, sobretudo nas escolas, pois *vidas negras e indígenas importam!*

Notas

¹ Os Cadernos publicados foram: Caderno Educação, adolescentes e uso de drogas – uma abordagem necessária; Educação Ambiental: políticas e práticas pedagógicas; Política da Secretaria de Estado de Educação de Educação Escolar Indígena; Política de Educação Escolar Quilombola; Política de Educação Especial; Política de Educação para as relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Política de Educação, prevenção, atenção e atendimento às violências na escola.

² O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense foi construído coletivamente por diversos professores/professoras de Santa Catarina por meio de seminários presenciais ocorridos entre os dias 24 de setembro e 12 de dezembro de 2018. Foi aprovado pela Resolução CEE/SC, nº 070, de 07 de junho de 2019.

³ Este capítulo foi elaborado pelas/os professoras/es Arlene Aparecida de Arruda, Vanice Pizzolloto Vitali, Jucléia Fontanela, Odair de Souza, Karin Aline Henzel, Rosemar Rodrigues Padilha, Nanci Alves da Rosa, tendo como colaboradora da Secretaria de Educação, a

servidora Cátia Regina Dalmolin e na Consultoria Geral de EREER o prof. Dr. Marcos Rodrigues da Silva.

⁴ O modelo de organização do documento adotado, sugerido pela equipe técnica da SED/SC, foi o mesmo da BNCC – Ensino Fundamental, ou seja, destaque em tabelas dos conhecimentos, habilidades e conteúdos.

⁵ Importante destaque deste documento é a Carta escrita pelos Indígenas presentes no Seminário, direcionada a todos os professores e professoras da Rede pública Estadual e Municipal de Santa Catarina, objetivando orientar os professores/as no trato pedagógico com a temática indígena na escola. (páginas 59 – 61).

Referências

- BARBOSA, Muryatan Santana. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa**: revista de história da África e de estudos da diáspora africana. São Paulo: NEACP, nº 1, ano 1, pp. 46 – 53, jun/2008.
- BERBERT, Loren Marie Vituri. A Lei 10.639/2003 na Proposta Curricular de Santa Catarina: uma crítica decolonial. *In*: **19º Congresso Brasileiro de Sociologia**. Florianópolis, UFSC, julho de 2019.
- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de todo o país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 02 jan. 2021.
- BRASIL. **Parecer 003/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno/DF.2004.
- BRASIL. **Resolução nº 01, de 17 de junho de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília. Distrito Federal. Outubro/2005.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/2008** – institui a obrigatoriedade de história e cultura indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de todo o país. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI, 2013, 104.
- BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15/2017**. Analisa, institui e encaminha a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução de nº 2** de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latino Americana de Ciências Sociais**. vol. 8, pp. 607 – 630, 2010.
- CARDOSO, Lourenço; MULLER, Tânia Mara Pedrosa. (org.) **Branquitude**: estudo sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris editora, 2017, 335 p.
- CARVALHO, Sílvia Cristina de Sousa. Eurocentrismo e racismo: o fetiche nas relações sociais na sociedade capitalista. **Ser Social**. Brasília, vol. 19, nº 41, pp. 296 – 313, jul/dez. 2017.
- DOMINGUES, Petrônio José. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889 – 1930). **Tempos históricos**. vol. 5/6, ano 2003/2004, pp. 275 – 292.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49ª edição. São Paulo: global editora, 2004, 719 p.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações étnico-raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2008, 200 p.
- GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e sociedade**. Campinas. vol. 33, nº 120, jul/set. 2012, pp. 727 – 744.
- LANDER, Edgardo. Marxismo, eurocentrismo e colonialismo. *In*: BORON, Atilio A; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina (org.) **La teoría marxista hoy**: problemas y perspectivas. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales, CLACSO, 2006, 512 p.
- LEITE, Ilka Boaventura. (org.) **Negros no Sul do Brasil**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1996.

- MIRANDA, Allan Vinicius Ferreira; TOLEDO, Maria Tereza; ANDRADE, Vanessa Meneses de. Racismo brasileiro: a cultura da percepção seletiva em nossa visão psicológica e social. **Revista Dissertar**. Ano 14, vol. 1, nº 28/29, pp. 54 – 64, abril/2018.
- MORAES, Maria Cândida; SATURNINO de La Torre. **Sentirpensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola**: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação de professores de História. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, 320 p.
- PAIM, Elison Antonio. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de história. *In*: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos (org.). **Entre textos e contextos**: caminhos do ensino de história. Curitiba: editora CRV, 2016, 556 p.
- PAIM, Elison Antonio. Epistemologia decolonial: uma ferramenta política para ensinar histórias outras. 19.06.2019. **H Magazine**: humanidades em Rede. 2019. Disponível em: <https://hmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 31 dez. 2020.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. Por uma autêntica democracia racial: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**. vol. 1, nº 1, pp. 111 – 128, 2012.
- QUIJANO, Anibal. A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americana. Ciudad Autónoma de Buenos Aires – Argentina: CLACSO, set/2005, 130 p.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social: *in*: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (org.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica, mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad de Javeriana- Instituto Pensar/Universidad Central – IESCO – Siglo del hombre editores, 2007. pp. 93 -126.
- SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019, 492 p.
- SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina** – formação integral na educação básica. Florianópolis: COGEN, 2014, 117 p.
- SANTA CATARINA. Diário Oficial nº 20.825. **Edital nº 2074 de 2018**. Estabelece o processo seletivo simplificado para o processo seletivo de professores da Rede Pública Estadual para a construção da BNCC/CBTC da Rede Estadual.
- SANTA CATARINA/ Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 070 de 17 de junho de 2019**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense no sistema estadual de educação de Santa Catarina.
- SANTOS, Maria Célia Teixeira de Moura. **Processo museológico e educação**. Transformações de uma ciência do museu: construindo um museu didático-comunitário. Cadernos de sociomuseologia. nº 7, julho/1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: annablume, 2014, 194 p.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e pesquisa**. São Paulo, vol. 29, nº 1, jan/jun. 2003, pp. 109 – 123.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcos Vinicius; SILVA, Caroline Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2011, 216 p.
- SILVA, Marcos Rodrigues da. Cultura, Direitos Humanos e relações étnico-raciais. *In*: COSTA, José André da; et al (org.). **Direitos Humanos e relações étnico-raciais**: caminhos para a educação. Passo Fundo: Bertier, 2012, p. 16.
- SOUZA, Odair de. **A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de História**: memórias e experiências de professoras da educação básica. Dissertação (Mestrado em Ensino de História – ProfHistória). Centro de Ciências da Educação. Florianópolis: UFSC, 2018.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar editora, 1978.
- WALSH, Catherine. (org.). **Pedagogias decoloniais**: práticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO II. Quito: Abya Yala, 2017, 583 p.