



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/IFC
Campus Camboriú

ALESSANDRA CRISTINA BERNARDINO

**OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS
CURRICULARES ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE
SANTA CATARINA E O CATUMBI COMO EXPRESSÃO CULTURAL**

Camboriú

2023

ALESSANDRA CRISTINA BERNARDINO

**OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS
CURRICULARES ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE
SANTA CATARINA E O CATUMBI COMO EXPRESSÃO CULTURAL**

Dissertação, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Camboriú

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e
adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

Bo Bernardino, Alessandra Cristina
Olhares sobre as relações étnico-raciais nos
documentos curriculares orientadores da Educação
Básica no estado de Santa Catarina e o Catumbi como
expressão cultural / Alessandra Cristina Bernardino;
orientador Alexandre Vanzuita. -- Camboriú, 2023.
98 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal
Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Camboriú, 2023.

Inclui referências.

1. Educação das relações Étnico Raciais. 2. Currículo.
3. Educação Básica. 4. Catumbi. I. Vanzuita,
Alexandre. II. Instituto Federal Catarinense.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ALESSANDRA CRISTINA BERNARDINO

**OLHARES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS DOCUMENTOS
CURRICULARES ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DE
SANTA CATARINA E O CATUMBI COMO EXPRESSÃO CULTURAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 25 de setembro de 2023.

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof. Alexandre Vanzuita, Dr.

Orientador e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Angela Maria de Souza, Dr^a.

Universidade Federal de Integração Latino-Americana

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof.^(a) Idorlene da Silva Hoepers, Dr^a.

Instituto Federal Catarinense

Autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Marcos Rodrigues da Silva, Dr. (suplente)

Universidade do Estado de Santa Catarina



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emissão em 25/09/2023

DECLARAÇÃO N° 29/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 03/10/2023 14:49)

ALEXANDRE VANZUITA
COORDENADOR DE CURSO
CCPGE (11.01.03.47)
Matrícula: ###641##

(Assinado digitalmente em 05/10/2023 09:57)

DORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.50)
Matrícula: ###730##

(Assinado digitalmente em 04/10/2023 11:36)

MARCOS RODRIGUES DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ##### 638-##

(Assinado digitalmente em 05/10/2023 19:36)

ANGELA MARIA DE SOUZA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ### ### 319-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **29**, ano: **2023**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **03/10/2023** e o código de verificação: **cel6ealbbe**

Dedico esta dissertação à toda minha família, sobretudo, às mulheres da minha família. As que vieram antes de mim e as contemporâneas que trilham esse caminho comigo. Mulheres que me inspiram, me movem e me dão muito orgulho. Primeiramente, minha mãe Izabel Afonso Bernardino, que me deu a vida e formou minha personalidade. Às minhas avós Bernardina Ferreira Afonso (materna *in memoriam*) e Maria Genésia da Conceição (paterna *in memoriam*), minhas maiores referências. Às minhas tias maternas e paternas, entre essas, algumas são professoras, minhas principais referências na área educacional. À minha sobrinha Brenda Inara Bernardino, minha parceira de vida. Enfim, às mulheres negras que admiro, me atravessam de alguma forma e que me acompanham na trajetória. Dedico ao meu pai Antonio Bernardino Filho, que compreende minha personalidade e é o maior incentivador das minhas escolhas, aos meus irmãos, sobrinhos e companheiro, por serem as pessoas que estiveram comigo em todos os momentos dessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Deus Todo Poderoso, às forças que regem o Universo e que me protegem. Minha reverência aos Orixás, Santa Anastácia, Nossa Senhora do Rosário e aos meus ancestrais.

Muitas pessoas me acompanharam nesta trajetória, agradeço com muito amor e admiração aos meus pais, meus parceiros e maiores incentivadores. E a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram nessa empreitada, especialmente aos estudantes da Escola de Educação Titolívio Venâncio Rosa, da Comunidade Remanescente Quilombola de Itapocu – Araquari SC, que participaram do Grupo Catumbi-Mirim, que me fizeram “professora” e assim me tornei a “professora Alessandra”.

Agradeço à banca examinadora da dissertação na etapa da Qualificação e agora na etapa da Defesa, pelas valiosas contribuições feitas pelos/as professores/a: Prof^a. Idorlene da Silva Hoepers, Prof^a. Angela Maria de Souza, Prof^a. Marilane Maria Wolff Paim e Prof. Marcos Rodrigues da Silva, para que pudesse estar na fase de defesa da dissertação.

Ao Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Camboriú / SC, que através do Edital Nº 05/PPGE/2021, referente ao processo seletivo para o ingresso no Mestrado acadêmico em Educação, me tornei mestranda.

Ao Programa de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina, UNIEDU/FUMDES – SED/ SC, pela oportunidade de frequentar o Mestrado como bolsista, através do Edital 471/SED/2021. E a concessão de afastamento remunerado para frequentar curso de pós-graduação no nível de Mestrado do Quadro do Magistério Público Estadual, lotada na Secretaria de Estado da Educação/SED, através da Portaria Nº 1097 de 02/05/2022.

Ao Projeto de Pesquisa - Edital nº 20/2020 da FAPESC, intitulado: "Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina" pela oportunidade de fazer parte deste grupo de estudo e pesquisa.

Aos meus colegas de turma pela parceria virtual, pelos poucos encontros presenciais, por conta da pandemia de COVID-19. Nossas pesquisas irão transformar a sociedade e é válido esse registro, porque fizemos história no IFC, sendo a turma que teve um número expressivo de pretos e pardos, desenvolvendo pesquisas para contribuir com a educação antirracista em nosso estado.

Encerro aqui, fazendo um agradecimento muito especial!

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Vanzueta, que desde o início, no processo de seleção do mestrado, me escolheu para ser sua orientanda e me recebeu de “braços abertos”, com imensa humildade e carinho, me acolheu, com todas as dificuldades que tive, desafios enfrentados, ao longo desse processo árduo e com muita trégua, ajudas fundamentais para além da orientação, que levarei para a vida, meu amigo! Sua orientação nesse processo foi extremamente importante, porque me encorajou a seguir em frente e que mesmo com as dificuldades apresentadas, fez-me acreditar que poderia elaborar uma dissertação. A concretização desta dissertação foi possível mediante o seu esforço permanente em compreender a minha subjetividade, indicando o melhor caminho que minha pesquisa poderia trilhar, que não podia “retroceder ou desistir” de mim mesma e no propósito da conclusão do curso. Minha gratidão por tudo e sempre!

“Que possamos assumir com afeto o compromisso de sermos doadores de memórias, que socializam os conhecimentos sistemáticos historicamente desenvolvidos pelos coletivos para as novas gerações, visando a formação humana desses sujeitos, mas que compreendam de maneira fundamental o papel crucial da nossa profissão na construção de uma sociedade mais justa e igualitária” (PINHEIRO, 2023 p. 149).

RESUMO

Este estudo está inserido no Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - PPGE-IFC, na Linha de Pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais. É um desdobramento do Projeto de Pesquisa, aprovado pelo Edital nº 20/2020 da FAPESC, intitulado: "Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina." Considerando as temáticas educacionais, foi realizada pesquisa que se fundamenta nas orientações dos dispositivos legais, que objetiva compreender como as relações étnico-raciais na educação básica em Santa Catarina são expressadas por meio do Catumbi. O referido estudo contribui com o debate da prática pedagógica decolonial. As escolhas das concepções teóricas desta pesquisa, se deram a partir da perspectiva afrocêntrica, inserindo autores e autoras em sua maioria, pela identidade racial, negros e negras, que fazem reflexões do processo histórico e colonizatório na América Latina, para uma educação antirracista e os efeitos que o racismo provoca na identidade étnico-racial dos sujeitos sociais presentes no espaço escolar, principalmente na educação básica. Para isso, como aporte teórico, dialogaremos com estudos dos diversos (as) autores e autoras: Carneiro (2011), Gomes (1995; 2002; 2007; 2017), Hall (2003), Munanga (1994; 1999; 2020), Nascimento (2004), e Santos (2009) entre outros (as), que nos ajudam a (re)pensar conceitos importantes e uma leitura de transformação do mundo, da interculturalidade, do respeito, (re)existência e (re)significação ao outro. Além disso, pensam a partir do lugar epistêmico e condição do negro na sociedade, no ambiente escolar e como essa população é tratada no currículo escolar. A presente pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, é de abordagem qualitativa, de viés descritivo e interpretativo, através do que correspondem às africanidades, sobre o sistema da educação básica no contexto do Brasil e especificamente em Santa Catarina. Conclui-se que esta pesquisa de dissertação pode contribuir para o campo acadêmico e as diferenciações que este estudo provocará no âmbito da educação, através da pesquisa realizada nos documentos curriculares orientadores do estado de Santa Catarina-Brasil, e do Catumbi como expressão cultural das relações étnico-raciais. É relevante compreender que necessitamos de uma educação antirracista e que exige que o pesquisador aponte caminhos, mecanismos e razões, principalmente, para afirmar que a educação produzida até aqui, ainda não promove a diversidade na sua integralidade, dessa forma, buscar compreender a temática da Educação das Relações Étnicas e Raciais na educação básica possibilitará, em algum grau, a superação de exclusões, de desigualdades e a garantia de igualdade de oportunidades na sociedade.

Palavras- chave: Educação das relações Étnico Raciais; Currículo; Educação Básica; Catumbi.

ABSTRACT

This study is part of the Postgraduate Program in Education at the Instituto Federal Catarinense - PPGE-IFC, in the Training Processes and Educational Policies Research Line. It is an offshoot of the Research Project, approved by FAPESC Notice No. 20/2020, entitled: "Influence of multilateral organizations in the development and implementation of inclusive educational policies and pedagogically innovative practices in Latin America." Considering educational themes, research was carried out based on the guidelines of legal provisions, which aims to understand how ethnic-racial relations in basic education in Santa Catarina are expressed through Catumbi. This study contributes to the debate on decolonial pedagogical practice. The choices for the theoretical conceptions of this research were made from an Afrocentric perspective, including mostly male and female authors, based on racial identity, black men and women, who reflect on the historical and colonization process in Latin America, for anti-racist education and the effects that racism causes on the ethnic-racial identity of social subjects present in the school space, especially in basic education. For this, as a theoretical contribution, we will dialogue with studies by different authors: Carneiro (2011), Gomes (1995; 2002; 2007; 2017), Hall (2003), Munanga (1994; 1999; 2020), Nascimento (2004), and Santos (2009) among others, which help us (re)think important concepts and a reading of transformation of the world, interculturality, respect, (re)existence and (re)signification of others. Furthermore, they think from the epistemic place and condition of black people in society, in the school environment and how this population is treated in the school curriculum. This research, of a bibliographic and documentary nature, has a qualitative approach, with a descriptive and interpretative bias, through what corresponds to Africanities, about the basic education system in the context of Brazil and specifically in Santa Catarina. It is concluded that this dissertation research can contribute to the academic field and the differences that this study will provoke in the field of education, through research carried out in the guiding curricular documents of the state of Santa Catarina-Brazil, and of Catumbi as a cultural expression of relationships ethnic-racial. It is important to understand that we need anti-racist education and that it requires the researcher to point out paths, mechanisms and reasons, mainly to state that the education produced so far still does not promote diversity in its entirety, thus seeking to understand the theme of Education of Ethnic and Racial Relations in basic education will make it possible, to some degree, to overcome exclusions, inequalities and guarantee equal opportunities in society.

Keywords: Education of Ethnic-Racial relations; Curriculum; Basic education; Catumbi.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Catumbi de Itapocu: Produções acadêmicas levantadas	27
Quadro 2 – Teses e dissertações levantadas	33
Quadro 3 – Documentos curriculares orientadores levantados	49
Quadro 4 – Marcos Legais – Educação das Relações Étnico-Raciais.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
- ALADI – Associação Latino-Americana de Integração
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- CRQ – Comunidade Remanescente Quilombola
- DCNEEQ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
- DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais
- EEQ – Educação Escolar Quilombola
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EUA – Estados Unidos da América
- ERER – Educação das Relações Étnico Raciais
- FAPESC – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina
- FCP – Fundação Cultural Palmares
- FUMDES – Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IFC – Instituto Federal Catarinense
- IF – Imaginable Futures
- LLCE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério de Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MNU – Movimento Negro Unificado
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU – Organização das Nações Unidas
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED – Secretaria de Estado da Educação
SESC – Serviço Social do Comércio
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIEDU – Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

1. AGÔ, ELEGUÁ	15
2. UM SAMBA DE ELEGUÁ... MOJUBÁ!	18
RESISTÊNCIA: “A SERVIÇO SEMPRE DAS MAIS BELAS INTENÇÕES”	20
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO PERCURSO INVESTIGATIVO	23
4. NOSSO NOME, RESISTÊNCIA: "CONJUGANDO NO PRESENTE O VERBO RESISTIR"	30
LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	30
5. VOU SEGUINDO AS PARTITURAS	48
6. NEGRO MESMO	64
REFLEXÕES SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA E O CURRÍCULO ESCOLAR	64
COMUNIDADE ITAPOCU COMO ESPAÇO EDUCADOR E O CATUMBI COMO EXPRESSÃO CULTURAL	73
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS - “AO POVO EM FORMA DE ARTE”	83
REFERÊNCIAS	86

1. AGÔ, ELEGUÁ

Agô¹, Eleguá²! Peço licença para adentrar os caminhos deste percurso formativo, considerando a partir das minhas vivências pessoais e no universo educacional, que a supervalorização do referencial da cultura eurocêntrica, desenvolve uma lógica de desvalorização da cultura negra, uma vez que a visão estereotipada da/o negra/o escravizada/o pelo europeu é potencializada. É chegada a hora de compreender, através da minha subjetividade, a realização de uma autorreflexão essencial para meu processo formativo e minha própria existência humana e intelectual dos caminhos percorridos até aqui.

Sou a única filha de pais amorosos, de um grupo familiar de quatro irmãos, no qual nasci em Joinville no ano de 1974, sendo eu remanescente da comunidade quilombola de Itapocu – Araquari SC, criada no seio desse grupo familiar com respeito ao próximo e à honestidade. Iniciei os meus estudos em 1980 nas séries iniciais em nível fundamental, em uma escola municipal, concluindo o primeiro ano totalmente alfabetizada, cujo ensino fundamental nas séries finais, bem como no ensino médio, estudei em escolas municipais e estaduais e encerrei este período sem nenhuma reprovação.

Em 1994, iniciei o curso de Pedagogia na Associação Catarinense de Ensino, um curso apaixonante do qual me empenhei com muito estudo e dedicação, que tem como objetivo formar profissionais para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na área de serviço e orientação escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Todo o curso teve a duração de três anos, ao longo de seis períodos de muito estudo, do qual todas as disciplinas tiveram a contribuição de professores competentes e exigentes, que promoviam atividades produtivas, significativas e memoráveis para melhoria do meu fazer pedagógico.

O processo de elaborar a pesquisa e de me construir como pesquisadora foi permeado de experiências transformadoras, através da formação complementar que, em 2002, ingressei no curso de Especialização em Psicopedagogia realizado em Joinville pelo - Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX) – Curitiba/ PR. Minha monografia intitulada “As ideias de Freud nunca estiveram tão vivas”, discutia os processos de desenvolvimento humano, com ênfase em Jean Piaget.

¹ Agô – Do Iorubá àgò - Interjeição usada na tradição dos Orixás como pedido de licença ou desculpas. (LOPES, 2011).

² Eleguá – Em Cuba, Orixá dono dos caminhos e destinos. Difere um pouco de Exu seu irmão, por possuir características menos agressivas e perigosas, segundo a tradição afro-cubana, enquanto Eleguá, desliza em silêncio, Exu abre caminho à força. (LOPES, 2011).

Foi um trabalho minucioso e rigoroso com algumas tardes em escola pública, observando, anotando e transcrevendo os comportamentos de crianças, fato que despertou em mim o gosto pela pesquisa de campo e que, sem dúvida, influenciou minha postura mais tarde como pesquisadora.

Tendo em vista as mudanças ocorridas ao longo da minha experiência profissional, ingressei em 2018 no curso de Pós-graduação em Fundamentos e Organização Curricular na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville SC, através do Programa UNIEDU, destinada a estudantes que pertenciam ao quadro de profissionais de educação efetivos do governo de Santa Catarina, do qual resultou na escrita de um artigo intitulado: “Diversidade como princípio formativo: uma discussão sobre as práticas educativas de saberes tradicionais”. Esse trabalho teve como objetivo realizar uma discussão sobre a diversidade como princípio formativo, por meio da reflexão crítica, a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014) e Base Nacional Comum Curricular (2018).

A estruturação efetiva de minha ação, deve-se à minha condição como remanescente quilombola da Comunidade de Itapocu em Araquari, ser pedagoga e ativista do movimento social negro, condição esta, que atravessa o trabalho docente e colabora para a construção de saberes que, constantemente refletida e repensada de forma crítica na sociedade contemporânea, servem como referência no contexto no qual estou inserida. Assim, como professora admitida em caráter temporário de séries iniciais, finais e ensino médio, atuei durante doze anos nas redes municipal e estadual de Santa Catarina de 1993 a 2005.

Em 2001, prestei concurso público do Estado de Santa Catarina, como Assistente Técnico Pedagógica para atuar na Coordenadoria Regional de Educação de Joinville, tendo passado, exerci minha função de 2004 a 2021 e passei a ter contatos com uma equipe de professores que me incentivou e permitiu aprofundar meus conhecimentos. Desde setembro de 2021, estou atuando na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, na Gerência de Modalidades e Diversidades Curriculares, onde acompanho as turmas da educação de jovens e adultos da modalidade da Educação Escolar Quilombola e oriento práticas pedagógicas desenvolvidas na temática étnico-racial em toda rede estadual de ensino de Santa Catarina, sendo que meu trabalho se volta à formação continuada de professores, práticas em sala de aula e supervisão de ensino.

As atividades apresentadas demonstram a geração de conhecimento, participação, atuação acadêmica na liderança e reconhecimento relativos à minha trajetória, dos conhecimentos produzidos no âmbito da Pedagogia. A importância de realizar o Mestrado em Educação, torna-se imprescindível no sentido de buscar a ampliação do debate que transita por todas as partes, no qual me dedico com seriedade, respeito e afeto, desde a graduação e pós-

graduação, pesquisando e escrevendo, com olhar curioso e inquieto, tendo o privilégio de contribuir em cada uma das atividades realizadas aqui mencionadas.

É preciso ressaltar que o marco temporal desta pesquisa foi o ano de 2020, quando iniciei o mestrado e simultaneamente, a população mundial foi surpreendida por uma cruel realidade, a Pandemia de COVID-19. E o uso de máscaras, isolamento social, principalmente no contexto educacional se tornaram “condição sine qua non” para a prevenção e consequente preservação da vida. Nesta esteira vieram, escolas fechadas, ensino remoto e outros desafios que possibilitaram criar modos de sobrevivência, considerando que somos falhos e vulneráveis, mas com a capacidade de persistir e sentir potência, independentemente das incertezas que romperam com os planejamentos, sendo necessário traçar outros caminhos que me construíram como pesquisadora. No entanto, não só essa experiência da pandemia exigiu mais de mim, antes de tudo, outros fatores exigiram, antes de tudo, uma alta capacidade de adaptação e concentração. Mas como a vida nos apresenta alguns desafios, após período pandêmico, tivemos que lidar com um diagnóstico de câncer em relação à minha mãe, que iniciou um tratamento quimioterápico em abril de 2023, meses após a qualificação da minha pesquisa.

Diante disso, vivi um período difícil, com muitas dúvidas durante o percurso, mas na tentativa incessante de consolidar os estudos necessários para finalizar a escrita da dissertação e defender minha pesquisa, com muito empenho e entusiasmo. A relevância em deixar minhas impressões através deste estudo, convida-nos a refletir o que me atravessa através de minha ancestralidade, de forma tão intensa e pujante que vi a necessidade de me debruçar e deixar minhas digitais sobre a referida temática, durante o mestrado e na academia.

Finalizo a apresentação da minha trajetória, abrindo caminho para possíveis reflexões, relacionadas à temática das relações étnico-raciais no âmbito da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) e documentos curriculares orientadores da educação básica em Santa Catarina-Brasil. E como sujeito da pesquisa, peço licença para iniciar a conversa e ressaltar o que me afetou e me afeta na docência no processo de formação pessoal e profissional; ressignificando tudo em que acredito e a importância desta investigação para a América Latina, especificamente para o estado de Santa Catarina-Brasil.

2. UM SAMBA DE ELEGUÁ... MOJUBÁ!

Mojubá³! Com meu humilde respeito, peço licença para começar nossa conversa. Poderia escrever este texto, partindo do padrão da academia, para tratar da temática da educação das relações étnico-raciais na educação básica, mas, no entanto, escolho que a minha pesquisa denuncie a valorização exacerbada dada ao ensino da cultura europeia, silenciando as culturas indígenas e africanas.

Assim, apresentar os dados que serão elucidados nesta dissertação, do qual através de muito esforço, dedicação e principalmente aprendizagens necessárias que embasam minha pesquisa, objetivos para cultivar, ampliar e compartilhar a enunciação dos saberes africanos no contexto a nível de Brasil e do estado de Santa Catarina. É necessário romper com ações que potencializam a superioridade e inferioridade de certos grupos sociais, possibilitando reflexão, liberdade intelectual e produção de conhecimento sobre a temática da educação das relações étnico-raciais na educação básica.

A referida investigação faz parte do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) *Campus* Camboriú e é decorrente do desdobramento de um macroprojeto aprovado em edital de Chamada Pública da FAPESC nº 20/2020 intitulado: “Influência dos organismos multilaterais na elaboração e implementação das políticas educacionais inclusivas e práticas pedagogicamente inovadoras na América Latina”.

É preciso enfatizar, que a presente investigação teve financiamento pelo programa Bolsas de Estudo UNIEDU/FUMDES através da Chamada Pública – Edital Nº 471/SED/2021/Pós-graduação, do qual, para realização da pesquisa, tive concessão de afastamento remunerado para frequentar curso de pós-graduação no nível de Mestrado, que dá esse direito ao servidor do Quadro do Magistério Público Estadual, lotado na Secretaria de Estado da Educação/SED, através da Portaria Nº 1097 de 02/05/2022.

É importante salientar que pesquisar implica descrição e interpretação, que se baseiam na coleta de dados e observação atenta das partes do estudo. Com efeito, compreender as informações, bem como escrever, ler e interpretar as relações étnico-raciais nos documentos curriculares orientadores na educação básica do Brasil, com relevância em Santa Catarina, será minha tarefa daqui para frente.

³ Mojubá - é uma palavra em iorubá – língua falada por um povo que vive no sudoeste da Nigéria, na África Ocidental – e um dos idiomas de origem de africanos escravizados e trazidos para o Brasil, sobretudo no século XIX. Quer dizer: “com meu humilde respeito”. (COR DA CULTURA, 2004, p. 49).

A fim de compreender, seja pelas lacunas que historicamente, culturalmente e socialmente provocaram distanciamento em colocar a população negra e suas experiências nos processos sociais, buscou-se, como objetivo geral desta pesquisa: compreender como as relações étnico-raciais na educação básica em Santa Catarina são expressadas por meio do Catumbi.

Nesse cenário, para identificar os entraves e facilitadores das políticas educacionais de combate ao racismo no âmbito da temática da educação das relações étnico-raciais, na educação básica no contexto do Brasil, utilizou-se como objetivos específicos: Contextualizar o sistema educacional brasileiro, considerando as temáticas educacionais de fortalecimento da educação das relações étnico-raciais no âmbito da Lei nº 10.639/03; Apresentar as recomendações da Cepal, Unesco, Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acerca das relações étnico-raciais; Descrever como a experiência pedagógica do Catumbi-Mirim, através da cultura do Catumbi, se materializa na prática das iniciativas curriculares na educação básica em Santa Catarina.

Neste sentido, portanto, procuramos apresentar o procedimento utilizado e compreender a metodologia da investigação, com o intuito de respondermos à questão-problema desta pesquisa: como as relações étnico-raciais na educação básica em Santa Catarina são expressadas por meio do Catumbi?

Compreender o Catumbi como expressão cultural nas relações étnico-raciais referente à educação básica no Brasil, com relevância no estado de Santa Catarina

A presente pesquisa endossa a importância de favorecer a exposição dos saberes africanos no contexto do Brasil e especificamente em Santa Catarina, fortalecendo as identidades étnico-raciais, os direitos sociais, os aspectos culturais, econômicos de todos e todas. É necessário combater o racismo, preconceitos e discriminações diversas, conceitos que permeiam as discussões das relações raciais para que os direitos fundamentais da vida humana sejam garantidos e respeitados em direção à constituição de uma identidade negra positiva, superando a realidade opressora imposta por uma sociedade racista.

Dessa forma, conforme aponta Nilma Lino Gomes (2005, p. 43): “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”. Assim, há necessidade de atividades pedagógicas antirracistas, que considerem a diversidade do povo brasileiro, para que possam alinhar projetos escolares para banir o racismo e suas práticas. É possível que estudantes negros e negras se reconheçam e

sintam-se pertencentes ao grupo social negro, procurando caminhos de superação para a construção da emancipação social, como um ato de resistência.

RESISTÊNCIA: “A SERVIÇO SEMPRE DAS MAIS BELAS INTENÇÕES”

O que significa resistir? Em relação ao continente latino-americano, há vários significados nos mais diversos contextos quando nos referimos à temática étnico-racial, especificamente a situação da população negra durante e após escravidão. Dessa forma, podemos entender que a palavra “resistência”, diferente do imaginário racista, no qual os ex-escravizados eram considerados rebeldes (GOMES, 2021), significa recusa de submissão à vontade de outros, reação a uma força opressora, anulação dos efeitos de uma ação destruidora. No entanto, no processo histórico de luta, no que se refere à educação, desenvolvida e marcada pelo eurocentrismo, Gomes (2021), afirma que a luta e a resistência negra assumem um novo formato, por meio da reivindicação dos movimentos negros e implementação de políticas específicas e antirracistas para a população negra.

Diante disso, Candau e Russo (2010, p. 154) apontam que “[...] Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais”, portanto, resistir é reivindicarmos nossa história e nos apropriarmos de nossos saberes ancestrais, legitimar nossa presença em espaços institucionais e políticos, demonstrar defesa, firmeza, persistência e reconstruir estereótipos acerca de nossos corpos. Com efeito, Gomes (2021, p. 104), destaca que: “[...] os corpos dos libertos eram vistos, no imaginário racista, como incapazes de aprender e de serem domesticados pelo trabalho livre e assalariado”, principalmente no Brasil, país que teve quase quatro séculos de escravidão, permeado e ancorado pelo racismo estrutural, do qual foram planejadas estratégias de retrocessos, avanços e, sobretudo, com muita resistência e resiliência por parte da população negra.

Com a finalidade de reverenciar o pensamento decolonial, que emerge para além de uma ação política e epistemológica, a referida pesquisa é baseada na afrocentricidade, (SILVA, 2022), com o objetivo de reconhecer a diversidade, tornando o currículo mais híbrido, crítico e menos eurocêntrico. Esta investigação é importante para além destes pontos fundamentais, sendo assim, este estudo, reverencia o samba, que se trata de uma forma de resistência e historicidade negra na valorização e pertencimento dessa população, principalmente no contexto do Brasil.

É importante pensar o samba como cultura popular secular, autêntica do povo brasileiro. Nogueira e Silva (2015) afirmam que o samba é um signo negro, importante baluarte da cultura

afro-brasileira que nos identifica nacionalmente, com sua execução rítmica, melódica e harmônica e diversos momentos dançantes. Gênero que sofreu preconceito, com ação e perseguição institucional (policial) contra aqueles que quisessem tocar um instrumento na rua. Como afirma Vianna (1995, p. 115), “[...] o samba era proibido, o pandeiro era proibido”. Nossa história brasileira, é cheia de nuances e controvérsias, entretanto, os batuques negros praticados nas senzalas eram formas de resistência cultural pensada aqui em contraponto a submissão imposta pelo grupo colonizador.

Segmento da cultura popular secular, advindo da cultura afro-brasileira que nos identifica nacionalmente, gênero musical que sofreu preconceito, era proibido e sofria com perseguição e ação policial, assim, “[...] o samba é ao mesmo tempo um movimento de continuidade e afirmação de valores culturais negros [...]” (SODRÉ, 1998, p. 56), aspectos valiosos para uma educação antirracista e para a presente pesquisa.

Reverenciar a capacidade criativa em tantas esferas e âmbitos do conhecimento, originalidade, qualidade acadêmica e relevância social da contribuição intelectual e artística de Nei Lopes⁴ é fundamental e compartilhada nesta dissertação, uma vez que utilizo os diversos títulos de sua discografia e sambas, para enunciar os capítulos, bem como as considerações finais desta pesquisa.

Dessa forma, no processo organizativo da presente dissertação: **“Olhares sobre as relações étnico-raciais nos documentos curriculares orientadores da educação básica em Santa Catarina e o Catumbi como expressão cultural”**, foram nomeados os títulos e subtítulos de cada seção, enunciada através das evidências da temática étnico-racial e referências poéticas presentes na expressiva obra do intelectual, compositor e sambista Nei Lopes, que honra a africanidade e contribui para a pauta do pertencimento étnico-racial e valorização da população negra na sociedade. Nascido em Seropédica, na região metropolitana do Rio de Janeiro, em 1942, filho mais novo de 13 irmãos, teve a infância equivalente a muitos jovens do subúrbio. Filho da dona de casa Eurydice de Mendonça Lopes e do pedreiro Luiz Braz Lopes, que morreu quando ele tinha apenas 18 anos, o intelectual pouco soube sobre sua árvore genealógica, principalmente sobre a vida de seus avós, se eram pessoas alforriadas ou escravizadas.

No entanto, é importante demarcar nesta dissertação de mestrado, que Nei Lopes e eu temos várias questões em comum, as quais destaco: somos intelectuais, dedicamos nossa carreira

⁴ Nei Braz Lopes, nascido em 9 de maio de 1942, brasileiro, compositor, escritor, poeta, contista, sambista, pesquisador da cultura afro-brasileira, teatrólogo e advogado, bacharel em Direito e Ciências Sociais na UFRJ. (FAUSTINO, 2009).

a desvendar a história e cultura africana, que traz à tona a memória afetiva dos descendentes de africanos que compõem nossa família, gostamos de um bom samba, temos a dança como prazer e arte herdada dos pais, somos amantes do carnaval e salgueirenses de coração. Nei Lopes é advogado, compositor, sambista e um intelectual que originalmente busca formas de aplicar as letras ao estudo de história da cultura africana, exigida pela lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), [...] “que devolve ao povo, que o inspira, tudo que de melhor é capaz de produzir”[...] (FAUSTINO, 2009, p.117), produções criadas através do percurso percorrido pela sua subjetividade, como poeta e artista do povo, deixando sua obra como herança para a nação brasileira.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DO PERCURSO INVESTIGATIVO

Assim, como o intelectual Nei Lopes, deixa registrado em seus estudos, sua subjetividade, o percurso percorrido por mim para versar esta dissertação foi estruturada por meio de concepções que compõem minha subjetividade: como remanescente quilombola, assistente técnico pedagógica e como pesquisadora da temática da educação das relações étnico-raciais, essas concepções determinam os lugares de onde descendo e percorro.

Essa formação diversificada, que envolve teorias embasadas filosoficamente e epistemologicamente na busca de entender a subjetividade humana em suas diferentes perspectivas, fortalecem meu fazer pedagógico como pesquisadora, tomada através da minha vivência, por uma sensibilidade lacerante.

Para além da dimensão geográfica e genealógica do racismo, é possível definir sistematicamente o racismo através da discriminação, cuja base é a raça, marcado por inferiorização racial de um significativo percentual da população que se autodeclara preta e/ou parda, ou que indicam características fenotípicas que de alguma forma se identificam nessa categoria racial. Conforme afirma Almeida (2018), o racismo estrutural manifesta-se por meio das relações sociais, que permeiam toda sociedade brasileira, nos espaços econômicos, políticos e institucionais, através das representações e criando práticas do racismo, conscientes e inconscientes que resultam em vantagens ou desvantagens para os indivíduos de acordo com o grupo racial a que pertencem. Sendo assim, Ribeiro (2019, p. 6), aponta que [...] “o racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo [...]”. É fundamental considerar que a construção do racismo na sociedade brasileira baseia-se no processo histórico de afirmações e negações de identidades no meio social, bem como também nos interesses políticos e econômicos nos quais ele serve, enquanto ideologia, para manter um projeto de dominação: o capitalismo, que através da eurocentralização do saber, excluiu, silenciou e racializou conhecimentos que não estavam voltados para os seus interesses, impondo critérios para validar o saber nas diferentes sociedades.

Como afirma Sousa e Meneses (2010, p. 17): “[...] os saberes dos povos latino-americanos tornaram-se inferiores àquele imposto pelo homem branco, cristão, europeu, com base no pensamento moderno ocidental e, conseqüentemente, resultou na interiorização daqueles povos”. Pode-se observar principalmente a forma como a cultura ocidental europeia conduziu as muitas

formas para eliminar o conhecimento próprio de povos e/ou nações que sofreram historicamente com processos de colonização.

Dessa forma, a escola e a universidade são espaços importantes para a construção da ressignificação de conceitos para uma nova concepção de sociedade e de educação emancipatória. As contribuições políticas, sociais e econômicas da população negra ao longo da construção histórica da América Latina, foram imprescindíveis para repensar o currículo no campo da educação, colocando em pauta, os diversos olhares para além da temática da escravização dos povos de origem africana.

Por meio dessa discussão e reflexão, o caminho escolhido para a realização desta investigação é de abordagem qualitativa, que é baseada na interpretação, no qual o pesquisador utiliza como método, sua vivência para observar ações e contextos, e assim, fazer interpretações dos dados coletados (STAKE, 2011). A presente investigação desenvolveu-se por meio da pesquisa documental e bibliográfica. A partir dessa perspectiva, este estudo foi considerado como descritivo, isto é, o tipo de investigação que tem como objetivo detalhar características de determinado fenômeno, neste caso, nos documentos curriculares da educação básica do Brasil, especialmente em Santa Catarina.

Nessa perspectiva, o estado do conhecimento foi realizado, permitindo um levantamento que possibilitou uma visão ampla dos movimentos da pesquisa, vinculados ao objeto da investigação que desenvolvi. Com efeito, essa produção intelectual me ajudou a compreender a realidade do que está sendo discutido na academia, tanto quanto em relação às aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo, oportunizando compreender o aprofundamento e os silêncios significativos ao tema de estudo.

Os estudos descritos e interpretados contribuem para dar visibilidade acerca das relações étnico-raciais, a fim de não tornar invisíveis as questões educacionais que afetam a população negra, especificamente crianças e jovens negras e negros do sistema de ensino público. Com vistas a realizar uma seleção dos trabalhos e compreender as temáticas selecionadas nos cinco trabalhos apurados, que compõe o estado do conhecimento, é possível evidenciar que os estudos privilegiaram a concepção de relações étnico-raciais como uma proposta relevante a ser construída a partir do currículo e de uma educação antirracista e decolonial, para que possa refletir diretamente na formação de professoras/es.

Refletir sobre a existência e/ou ampliação da produção de pesquisas com a temática das relações étnico-raciais, educação e superação do racismo na escola, a descolonização do currículo e conteúdo escolares e a educação como instrumento de desconstrução do preconceito e da discriminação racial é fundamental e pertinente no âmbito acadêmico-científico, em especial, no

contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC).

Essas interlocuções da contribuição acadêmica para disseminação de seus resultados para a sociedade brasileira, que tem sido produzida por professores(as) da Educação Básica e da Educação Superior, contribuem para a visibilidade e efetividade da temática no campo da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e da Educação Básica, no que tange às demandas históricas educacionais da população negra e a correlação entre relações étnico-raciais e educação.

Portanto, o percurso metodológico da presente investigação trata-se da compreensão ampla sobre o objeto de estudo desta investigação, que versa sobre a educação das relações étnico-raciais na educação básica, articuladas neste itinerário metodológico, as seguintes atividades: localização, seleção documental, revisão bibliográfica da produção teórica e realização de leitura dos documentos curriculares orientadores para refletir sobre a afirmação da identidade da população negra no Brasil e no estado de Santa Catarina; as leituras realizadas estão embasadas em autores como Munanga (1994; 1999; 2020), Gomes (1995; 2002; 2007; 2017), Hall (2003) e Denzin (2005), que versam teoricamente, sobre princípios de diversidade e igualdade humana, sobretudo, pela necessidade de uma ruptura nos moldes da educação elitista, no qual foram selecionados e analisados materiais, por meio das interpretações e as inferências através dos dados coletados nesta pesquisa, nos quais foram analisados, descritos e interpretados tendo em vista os documentos curriculares orientadores da educação básica. No que se refere a triangulação dos dados, embasado nos estudos de muitos (as) autores e autoras que discutem a temática desta pesquisa, muitos teóricos do campo da educação e sociologia, apresento o pensamento de alguns deles, negros e negras que me ajudaram com seus estudos, mergulhar no processo de interpretação desta investigação.

Assim, diálogo com Carneiro (2011), que tematiza os marcadores sociais da diferença tais como: gênero, raça/etnia, classe, orientação sexual, religiosa etc, possibilitando mostrar a diversidade como constituição ontológica das sociedades. Carneiro (2011) problematiza a concepção existente em nossa sociedade, que defende como “natural” o fato de que alguns grupos presumem possuir privilégio e poder sobre outros grupos, é uma construção ideológica, histórica e social. Gomes (1995; 2002; 2007; 2017), destaca que expressar a negritude por meio do corpo e da corporeidade é preciso caminhar na direção da superação dessa situação da imposição de discursos reguladores sobre o corpo negro, como uma forma positiva de expressão da cultura e de afirmação de identidade, ressaltando a ideia de currículo, e apontando que a escola deve se

conscientizar cada vez mais de que ela existe para atender à sociedade na qual está inserida e não à instituições governamentais ou à vontade dos professores.

Assim, Hall (2003), afirma que é possível, na constituição das identidades, de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural. Isso vale não somente para a categoria raça, mas também para outros grupos étnicos marginalizados, a existência de uma produção identitária centrada na resistência e persistência de valores, resultando que o indivíduo possa recriar o seu lugar no mundo.

Munanga (1994; 1999; 2020), em seus estudos, aponta o racismo como um dos graves problemas de nossa sociedade e que só podemos construir uma sociedade plural, étnica e culturalmente, que respeita a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual multicolor, composta de indígenas, negros, orientais, brancos e mestiços. É relevante mobilizar todas as forças vivas da sociedade, entre essas forças, a educação escolar, embora não possa resolver todos os problemas sozinha, ocupa um espaço de destaque para combater o racismo.

Nascimento (2004), discorre sobre a valorização social do negro na sociedade brasileira, através da educação, da cultura e da arte e Santos (2009), busca refletir sobre as contraposições entre as diferenças epistemológicas das forças de dominação colonial e a resistências social, no qual o termo “pensamento abissal”, pode ser entendido como um conjunto institucional de conhecimento social. Em seu estudo apresenta duas formulações sociológicas; “Sociologia das Ausências” e “Sociologia das Emergências” que possibilitam a dimensão de análise do conhecimento instituído na sociedade atual, o que Santos (2009) chama de “ecologia de saberes” partindo das referências filosóficas do racionalismo europeu século XVI-XVII, traçando um percurso de indagações sobre a legitimidade de valor social e ético do efeito das ciências modernas em territórios colonizados. Essa triangulação dos dados considerou os documentos levantados na pesquisa, a bibliografia que fundamenta a presente dissertação, bem como as interpretações que serão realizadas pela pesquisadora, com fundamentação a partir das escolhas teórico-metodológicas desta investigação.

Sendo assim, Oliveira (2007, p. 69) aponta que a pesquisa bibliográfica é um tipo de “[...] estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica, é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”, tratando de estudo e análise de documentos científicos como livros, periódicos, ensaios críticos e artigos científicos.

Nesse sentido, os procedimentos metodológicos, as técnicas de coleta e tratamento dos dados adquirem notoriedade nesta investigação, assim, cabe ressaltar, tanto a pesquisa

documental como a bibliográfica serão complementares, por serem uma atividade científica que favorece bons resultados, ao objeto de estudo proposto, que tratam da temática da educação das relações étnico-raciais na educação básica no contexto científico no estado de Santa Catarina-Brasil. Esse processo considerou as suas particularidades na interpretação dos documentos, no qual foi possível condensar juízos de valores, através das análises descritivas e interpretativas dos documentos.

Conforme Gil, (2008), os documentos legais, escolares ou não, tais como: uma legislação vigente, uma diretriz curricular, um decreto, uma portaria, uma circular e/ou Projeto Político-Pedagógico (PPP) de determinada unidade escolar, entre outros documentos, serão fontes desta pesquisa. Essa compreensão documental visa descrever e interpretar o contexto histórico, social, educacional e político, em que as produções acadêmicas e documentos curriculares orientadores da educação básica apresentam sobre o entendimento da realidade da educação das relações étnico-raciais.

Portanto, além dos documentos legais que orientam a educação das relações étnico-raciais na educação básica, é possível estabelecer conexões com práticas pedagógicas através dos saberes tradicionais, muitas vezes enfeitados no currículo escolar, que tem como objetivo central, enaltecer a identidade e ancestralidade baseadas na oralidade, corporeidade e o fazer pedagógico dos estudantes. Sendo assim, apresento, neste estudo, a experiência pedagógica do Catumbi - Mirim, que teve início no ano de 1999, realizada com crianças das séries iniciais, no contraturno, da única instituição da rede estadual da comunidade remanescente quilombola de Itapocu em Araquari, Santa Catarina, a Escola de Educação Básica Titolívio Venâncio Rosa.

Essa experiência foi muito importante para me fortalecer como estudiosa das relações étnico-raciais, no que diz respeito à pesquisa documental e bibliográfica que realizei, conforme Quadro 1, sobre uma experiência de processo educativo na educação básica no estado de Santa Catarina, que cumpre ressaltar e compreender exigências sociais, culturais, históricas e legais da educação das relações étnico-raciais, repensando currículos e perspectivas pedagógicas.

Quadro 1: Catumbi de Itapocu: Produções acadêmicas levantadas

(continuação)

Título	Pesquisador (a)	Ano	Instituição	Município
Na Batida do Tambor: “A História Do Catumbi-Mirim”	Alessandra Cristina Bernardino	2012	UNIVILLE Universidade da Região de Joinville	Joinville - SC

(conclusão)

Catumbi & Senhora do Rosário Sinhô Rei e Rainha Ô... O Recebe a Coroa Ô... As Representações Sociais do Grupo Catumbi e da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Itapocu Sob o olhar das Comunidades Negras de Araquari e entorno	Aldair Nascimento Carvalho	2012	UNIVILLE Universidade da Região de Joinville	Joinville – SC
Memórias do Cacumbi: Cultura Afro-Brasileira em Santa Catarina, Século XIX E XX	Jaime José dos Santos Silva	2015	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis - SC
Negra Devoção Leitura da Cosmologia Bantu “Escrita com a Luz” Nas Festas de N. Sra. do Rosário e São Benedito	Marco Antonio Fontes De Sá	2016	PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo - SP
Alma na Voz e Mãos no Tambor: Catumbi De Itapocu – Uma fonte de criação musical	Ana Paula Da Silva	2020	UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina	Florianópolis - SC
Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e práticas de pertencimento nas danças populares	Natália Duque Roggeri	2022	UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Florianópolis - SC

Fonte: Elaborado pela Autora

De acordo com Moraes e Torres (2007, p. 16) “Educar no sentir, pensar é educar em valores sociais, em convicções, em atitudes crítico-constructivas e em espírito criativo. É educar o outro na justiça e na solidariedade. É formar na ética e na integridade”. Porém, uma experiência pedagógica preocupada em conceber uma educação com sentidos para os estudantes que frequentam esse espaço, que respeite a integralidade das pessoas e coletividade, necessita reafirmar de forma significativa o processo de formação do professor, fazendo com que este tenha condições de desenvolver seus conhecimentos e saberes epistemológicos, para desempenhar com propriedade e competência sua função educacional.

Assim, esse espaço formal, que é a escola, inserida em uma comunidade remanescente quilombola, com eixos e princípios dos povos tradicionais (BRASIL, 2012), e por este motivo, é um espaço educador, mostra-me que a educação não é exclusiva da escolarização, mas, que permeia a vida e as relações, conforme afirma Vygotsky (2003, p. 300), “[...] em suma, só a vida educa e, quanto mais amplamente a vida penetrar na escola, tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”. Dessa forma, reflito como ser uma educadora, que percorre vários caminhos

possíveis pedagogicamente, de pensar e praticar as relações em sociedade, humanizando-as, e não percorrer somente o caminho escolarizado, enquanto espaço reprodutor de padrões sociais, com recursos pedagógicos desenvolvidos de forma fragmentada das realidades.

Trilhar diversos caminhos, refletir sobre a incorporação de referências estéticas das nossas matrizes originárias em práticas pedagógicas, que se apresentam como uma trilha de seus saberes, fazeres e experiências vivenciadas, possibilitou dar voz aos oprimidos, àqueles que estiveram à margem do mundo científico. Compreendi que o fazer docente é constituído por relações entre professor e estudante, sociedade, teorias e práticas pedagógicas, o que para isso, é interessante vivenciá-las.

4. NOSSO NOME, RESISTÊNCIA: "CONJUGANDO NO PRESENTE O VERBO RESISTIR"

Nesse sentido, Gomes (2017) aponta que as ciências, saberes e identidades afro-brasileiras são constituídas a partir das lutas sociais, do qual criam uma demarcação identitária, política e autodeclarada negra na composição da escrita acadêmica. Com efeito, esse movimento significa refletir sobre a ideia de “resistência”, forte componente da constituição de novas bases epistemológicas que buscam romper com padrões que não se assemelham às concepções plurais das identidades e ciências produzidas pelos povos negros no Brasil.

É possível compreender nesta investigação, a construção de afirmação política e identitária, em razão de que esta escrita acadêmica parte da existência negra como elemento teórico e metodológico, sendo o ponto transmissor do fazer científico, dentro das produções acadêmico-científicas como elemento em funcionamento de uma conduta específica no âmbito da pesquisa, ou seja, um modo de ser e de fazer pesquisa que passa, necessariamente, pela afirmação da própria negritude. Por meio dessa reflexão, discutiremos, a seguir, os trabalhos de dissertação e tese relacionados à temática da educação das relações étnico-raciais no âmbito da educação básica.

LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS DA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

As temáticas das relações étnico-raciais, no que tange de maneira positiva, à história africana e afro-brasileira, (ancestralidade, memória e identidade), se constituem em princípios da formação humana, que tem como objetivo provocar comportamentos que respeitem as diferenças e características próprias de grupos minoritários e da reeducação das relações sociais, bem como o enfrentamento das desigualdades entre negros e brancos.

É importante refletir os elementos que problematizam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em função do reconhecimento da diversidade de conhecimentos, formas de vida e organização social e educacional, aspectos discutidos na América Latina e principalmente no Brasil.

Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas, nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

Compreende-se que o estudo da temática da educação das relações étnico-raciais, nos currículos escolares, visa elucidar reparações, reconhecimento e valorização da identidade, bem como outras ações compensatórias. Dessa maneira, também a prática de estudar e compreender a temática das relações étnico-raciais corrobora com o combate à discriminação da população negra na América Latina, que, desde a colonização, se encontra à margem da sociedade.

O referido levantamento tem como objetivo a construção da perspectiva metodológica de um estado do conhecimento da temática da educação das relações étnico-raciais na educação básica no Brasil e principalmente no estado de Santa Catarina. Conforme os estudos de Morosini (2015), o estado do conhecimento configura-se como um “approach”, isto é, uma abordagem específica na produção do campo científico e representa todo movimento realizado pelo investigador, desde a leitura, descrição e interpretação de textos até a identificação da temática que implica na leitura e discussão teórica e empírica para produção científica.

Com o objetivo de descrever e interpretar referenciais de pesquisas de teses e dissertações, a seleção desses estudos ocorreu em repositórios digitais disponíveis, realizada no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). A partir da temática que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), a iniciativa foi selecionar produções acadêmicas do Brasil, mais precisamente do estado de Santa Catarina, do qual foram eleitos descritores, com os termos: educação das relações raciais, educação étnico-racial, relações raciais, igualdade racial, educação escolar quilombola e américa latina.

Ao acessar os repositórios dos trabalhos hospedados na plataforma de teses e dissertações da CAPES, da BDTD e da ABPN foram selecionadas cinco (05) produções acadêmicas que tratam da educação das relações étnico-raciais na educação básica no Brasil e com um olhar dedicado ao estado de Santa Catarina, sendo cinco (03) publicações encontradas na BDTD, uma (01) na CAPES, e uma (01) produção no repositório ABPN. Distribuídas através dos descritores, que foram combinados pelo operador booleano “AND” a partir das seguintes articulações: a) educação das relações raciais AND santa catarina; b) educação das relações étnico raciais AND brasil AND américa latina e; c) educação das relações raciais AND educação escolar quilombola.

Ao realizar a leitura de cada produção acadêmica, entre teses e dissertações, dos títulos, resumos, abordagem, autores(as), procedimentos metodológicos e resultados, para a descrição e interpretação dos trabalhos, como prévia de todo processo, foram considerados os seguintes

critérios para seleção dos referidos estudos: seleção dos descritores de busca, para que os resultados pudessem corresponder à temática principal da presente pesquisa no âmbito da educação das relações étnico-raciais na educação básica. A organização das produções que tratavam da educação básica, facilitou o processo de análise para a produção deste estado do conhecimento, do qual foi adotado o recorte temporal de 2011 a 2021 e estudos que foram produzidos em universidades do Brasil.

A decisão por esse espaço temporal contempla a última década de produção sobre a intersecção dos temas, sendo posterior aprovação da Lei nº 10.639/03 que completa 20 anos, em 2023, de sua promulgação, assinada pelo Presidente Luiz Inácio da Silva (BRASIL, 2003). E que nesse processo de implantação, engloba a aprovação da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), o Plano de Implementação Nacional das referidas leis e as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2010), que abordam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), correspondendo às orientações dos dispositivos legais que fundamentam e complementam marcos normativos de educação específica para compreender o processo formativo na educação básica, existentes no Brasil, particularmente no estado de Santa Catarina.

Levou-se em consideração os seguintes aspectos de descrição e interpretação: a) os objetivos dos estudos; b) procedimentos metodológicos; c) autores centrais utilizados e; d) os principais resultados produzidos nas teses e dissertações. Nessa perspectiva, foi realizado um inventário, buscando descrever e interpretar as principais características de um conjunto de textos que faz parte da produção acadêmica sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação básica.

Considerando o número de produções acadêmicas que foram identificadas, poucas pesquisas realizadas evidenciam a preocupação com a temática das Relações Étnico-Raciais na educação básica. No Quadro 2 demonstrativo a seguir, podemos identificar o quantitativo de teses e dissertações na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação básica, segundo o título, descritores, tipo de produção acadêmica (dissertação ou tese), programa de origem do estudo, repositório, o(a) autor(a) e o ano de divulgação, começando pelos trabalhos realizados no estado de Santa Catarina, Paraná e Brasília.

Título das Produções	Descritores	Tipo (tese ou dissertação)	Programa de origem do estudo	Repositório	Autores	Ano
NO MOVIMENTO DO CURRÍCULO, A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS	“educação das relações raciais AND santa catarina”	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Renata Batista Garcia Fernandes	2011
QUAL ÁFRICA? A HISTÓRIA DAS ÁFRICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO NA UDESC (2000-2015)	“educação das relações raciais AND santa catarina”	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em História Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Associação Brasileira de Pesquisadoras Negras (ABPN)	Maíra Pires Andrade	2017
O CAMINHO DE CASA: ENSINAR HISTÓRIA COM A LITERATURA E EDUCAR-SE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	“educação das relações raciais AND santa catarina”	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)	Mariana Jucá De Mello Cardozo	2021
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: QUANDO A DIFERENÇA É INDIFERENTE	“educação das relações raciais AND educação escolar quilombola”	Tese	Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Edimara Gonçalves Soares	2012
Me gritaron ¡negra! Afrodescendência na integração regional do Mercosul (1991-2014)	“educação das relações étnico raciais AND brasil AND américa latina”	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais Universidade de Brasília DF	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Sandra Regina Santos Silva	2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, o levantamento de teses e dissertações descritas e interpretadas contendo os descritores: educação das relações raciais AND santa catarina, foram os estudos de Fernandes (2011), Andrade (2017) e Cardozo (2021).

Para tal, o estudo realizado por Fernandes (2011, p. 25) tem como objetivo geral: “Neste estudo, tomamos como objeto de análise a organização do trabalho pedagógico de professoras dos anos iniciais que atuam na Rede municipal de Educação de Florianópolis/SC, de modo a compreender como se articula o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar”. Nesses termos, no estudo de Fernandes (2011), é possível perceber, que sua pesquisa acadêmica sobre a Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER), está profundamente conectada a trajetória pessoal, que tem como problemática as instruções normativas da Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/96, e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e médio em todo o país, e como a referida temática impacta sobre o currículo escolar e a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, Fernandes (2011), utilizou como procedimentos metodológicos, a análise, a implementação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL,2003), na Rede municipal de Educação de Florianópolis/SC, bem como identificar como se articula o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no que tange o currículo escolar de Ensino Fundamental e quais são as principais dificuldades e desafios encontrados por supervisores escolares e docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental no chão da escola.

Nesse sentido, foi realizada pesquisa de campo, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o currículo escolar, para coletar depoimentos, através de entrevista com docentes dos anos iniciais, considerado o mediador responsável pela relação direta com os estudantes, o que implementa, diagnostica e organiza formas de avaliação do currículo e como a ERER se manifesta na prática pedagógica. E supervisores escolares, responsáveis em reunir, acompanhar os planejamentos junto aos docentes, na execução de um determinado currículo, seguindo cronograma e convocações da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse contexto, conforme afirma Gomes, (2012, p.102) “[...] descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar”, assim, a pesquisa de campo realizada através das entrevistas, era para observar, o que os profissionais da educação, pensam sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER) no currículo. Nesse cenário, os docentes dos anos iniciais responderam diante dos seguintes focos apresentados na entrevista: sua compreensão sobre o que é ser docente dos anos iniciais, dinâmica do planejamento, currículo escolar e Educação e Relações Étnico-Raciais (ERER). E quanto aos supervisores, o foco da investigação era a compreensão desses profissionais sobre a profissão e como o trabalho acontece em cada escola, a sua relação com a Secretaria Municipal de Educação e a prática pedagógica dos docentes dos anos iniciais.

Nesta perspectiva, pensar na Lei nº 10639/2003 (BRASIL, 2003), apenas como uma demanda que precisa ser aplicada, pode ser algo ainda mais prejudicial para fazer com que a maioria das pessoas que não fazem parte desses grupos se sintam agredida exatamente pela obrigatoriedade do estudo ou do exercício da docência sobre essa questão, muitas vezes causando o silêncio e as esquivas, durante a entrevista, que serviram como convicções passíveis de análise, nestes depoimentos. Que não podem ser tratados com ignorância sobre a temática ou a sua invisibilidade, é preciso colocá-la no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar.

Nesses termos, pensar na aplicação da Lei em questão e de seus desdobramentos curriculares variam muito entre as escolas e entre os professores, mas qual é o conhecimento que a escola se vê como instituição responsável a transmitir? (GOMES, 2021, p. 53). No entanto, principalmente pensar na prática pedagógica de professores, junto aos supervisores escolares, parece ser o ponto mais complexo para se pensar na desconstrução do racismo em nossa sociedade. Para tal, alguns profissionais ao serem questionados na entrevista, reagiram como se a educação proposta, estaria sendo direcionada ao afro centrismo, ou que a referida pesquisa se tratava de uma fiscalização para verificar como os estudantes negros eram tratados na escola.

Com o esclarecimento do objetivo da pesquisa, que trata de descolonizar o currículo prescrito, observou-se nos depoimentos que ainda há estranhamentos e a falta de compreensão do que é um trabalho de educação multicultural, conforme aponta a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), uma vez que é um desafio não esquecer e pontuar que a diversidade cultural, se dá através da construção de processos identitários. Infelizmente, grande parte das instituições não conseguem pensar ou sentir essa questão como uma liberdade garantida de educar ou de falar sobre cultura africana e afro-brasileira. Essa questão não deveria ser vista como uma obrigatoriedade, mas sim, como uma liberdade das instituições para repensar outros saberes que por séculos não estavam na lista dos saberes curriculares, mas que agora estão garantidos por uma legislação.

A base epistemológica utilizada no estudo de Fernandes (2011), tem marcada a presença dos conceitos raça, racismo e racialismo e a forma como essa concepção se manifesta nas individualidades, que tem como referência as considerações de Appiah (1997), seguido de Guimarães (1999; 2002; 2008) que nos coloca diante dos principais conceitos como raça, democracia e sociedade. A contribuição de Bourdieu (2008), que não trata pontualmente da questão étnico-racial, mas colabora com a reflexão sobre como a sociedade baseada no capital econômico e cultural, afeta as relações entre os sujeitos e com as instituições.

Foram considerados no estudo de Fernandes (2011), demais autores como Silva (2003;

2004) e Sacristán (2000), que discorrem sobre teorias e compreensão do conceito de currículo e das inquietações provocadas no ambiente escolar. Outros autores foram utilizados, tais como McLaren (2000) e Hall (2003; 2004), que contribuem muito com a pesquisa através da análise dos documentos e entrevistas, por meio da fundamentação na perspectiva multicultural.

As conclusões do estudo de Fernandes (2011) remetem à reflexão que este estudo buscou incorporar a organização do trabalho pedagógico em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e o acompanhamento da implementação de uma política pública de promoção de igualdade racial, em três unidades escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, e como a rede apropriou-se das orientações legais e como foram implementadas nas escolas. Nesta pesquisa foram entrevistados profissionais da Secretaria Municipal de Educação, da Gerência de Formação Permanente, das Unidades Escolares, bem como, Supervisores Escolares e Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Além das entrevistas, foram analisados documentos normativos elaborados pelo Programa Diversidade Étnico-Racial da Rede Municipal de Ensino (2007) que valorizam experiências pedagógicas exitosas na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) realizadas por professores da rede municipal e a Proposta Curricular de Florianópolis (2008), que representa um avanço em relação à propostas anteriores, mas que evidenciou fragilidade na temática étnico-racial para os anos iniciais, por não haver integração da referida temática, com os conteúdos de alfabetização e letramento. No que diz respeito à Formação Docente Permanente sobre a temática étnico-racial, há necessidade de realizar frequentemente, os planejamentos pedagógicos, o assessoramento aos docentes e as reuniões de avaliação também serviram como elementos da pesquisa de Fernandes (2011), que apontou que é preciso avançar no assessoramento e avaliação do currículo na ação.

Pensar na aplicação da Lei 10639/03 (BRASIL, 2003) e de seus desdobramentos curriculares variam muito entre as escolas e entre os professores, mas principalmente pensar na formação de professores, que parece ser o ponto mais complexo para se pensar na desconstrução do racismo em nossa sociedade. Não é possível desconstruir uma cultura racista sem mexer nesses pontos mais críticos. Para isso é necessário pensar inclusive nos sujeitos responsáveis pela estruturação desse planejamento de desconstrução.

Passamos agora para o estudo de Andrade (2017, p. 14) que possui como interesse central, “[...] investigar quais são as representações sobre a história das Áfricas e das populações de origem africana apropriadas e expressas pelos estudantes do curso de graduação em História da

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na condição de estagiários, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, entre os anos 2000 e 2015”.

No estudo de Andrade (2017), é possível perceber, a partir da análise, abordagens direcionadas à história das Áfricas e as apropriações da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), como instância político-institucional de luta por reconhecimento e promoção da igualdade racial para população negra brasileira, apresenta-se com um caráter de ação afirmativa, pois visa a valorização da identidade, memória e cultura negras, reivindicadas historicamente pelo movimento social negro e incluiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas brasileiras. Nesse cenário, a relevância de investigar a história das Áfricas e das populações de origem africana, recomendada aos estudantes da educação básica, para distinguir como estes se apropriam das orientações normativas em conformidade com a temática, está em compreender o grau de efetividade dessas políticas no contexto histórico atual e fornecer subsídios para a reflexão a respeito das estratégias e desdobramentos das políticas educacionais que envolvem as inserções da temática étnico-racial no ensino superior.

Assim, foi realizado o mapeamento que buscou compreender as adequações dos estudantes em relação à história das Áfricas, através de dois pontos principais: em primeiro lugar que os estudantes da graduação como estagiários tivessem apropriação à temática e segundo, que os estudantes da educação básica tivessem também esta apropriação. Na referida pesquisa, Andrade (2017), analisou fontes históricas como: documentos escolares, documentos normativos e relatórios da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado da UDESC dos anos 2000 a 2015. Durante a escrita da dissertação, foi considerado um recorte temporal que antecede à promulgação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), e um período posterior à legislação, compreendendo que o curso de História teve em sua matriz curricular obrigatória a disciplina de História da África e a partir de 2007, tendo esses estudantes também a disciplina de História da África II, dessa forma, os relatórios foram separados em dois grupos: de 2000 até 2006 e 2007 até 2015.

Os relatórios foram analisados e distribuídos por três razões: no ano de 2006 o primeiro relatório menciona a existência da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) em 2007, é dado início a oferta da segunda disciplina de História da África na UDESC e a partir do mesmo ano acontecem debates considerados relevantes após promulgação da legislação. Os respectivos relatórios que permitem identificar as qualidades do estágio, não apenas com narrativas e opiniões das representações sobre o ensino de História e a própria prática docente, foram redigidos pelos estagiários, estudantes de graduação em História, após a realização das aulas, com informações

da trajetória dos estágios realizados, nas escolas da rede pública e privada de Florianópolis em turmas de Ensino Fundamental, como também de Ensino Médio.

Nos relatórios foram encontrados desde a escolha da temática das aulas, os planejamentos das aulas, referências bibliográficas, materiais e atividades pedagógicas realizadas pelos estudantes nas escolas. Diante disso, os relatórios eram constituídos da seguinte estrutura: introdução com apresentação do campo de estágio e a temática escolhida; artigos escritos por cada estagiário, planejamento das aulas, tipo de avaliação e atividades realizadas nas aulas.

Em relação ao aporte teórico, os autores centrais utilizados no estudo de Andrade (2017), para pensar a colonialidade e o racismo na atualidade foram: Franz Fanon (2005), que nos alerta que o racismo ao longo da história, foi biológico, científico, racional, genético, determinado, fenotípico e na atualidade é cultural, presente em diversas áreas na sociedade. Além disso, o racismo se atualiza e muda de aspecto, tem atuação não contra um indivíduo único, mas contra a maneira de se expressar e de estar no mundo.

Nessa perspectiva, Andrade (2017) utiliza também Aníbal Quijano (2009), revelando que as relações de colonialidade, estabelecidas a partir de padrões da humanidade dos diversos modos de opressão, por raça, classe ou gênero, resistem nas esferas econômicas e políticas, que atravessa uma sociedade colonizada em constante conflito pela descolonização. Andrade (2017) considera o conceito de raça de Achille Mbembe (2014), estruturado anteriormente ao Iluminismo, propagou o senso comum violento e discriminatório quanto aos não europeus, que assegura uma ordem mundial, regulada pelo mito da superioridade racial europeia. A perspectiva de Stuart Hall (1997) foi utilizada por Andrade (2017), a partir do conceito de representação, constituindo mecanismo indispensável para entender como ocorre a organização e processamento da cultura, compreendendo que as representações são processadas por meio de relações de poder, auxiliando a compreensão das disputas em torno das representações sobre a África, constituídas ao longo da história no mundo. Esse conceito contribuiu para percebermos que as considerações realizadas pelos estagiários, a respeito da história das Áfricas, informam e a identificam as estruturas de interpretação que cada estudante tinha para evidenciar esta temática.

Consideramos como principais resultados no estudo de Andrade (2017), que as práticas escolares têm papel fundamental, para eliminar as desigualdades raciais no Brasil, nas diferentes áreas de ensino. Nessa direção, essa pesquisa colabora para refletir sobre os principais conflitos e desafios que exigem investigação do ensino de história das Áfricas na educação básica, que

demonstram a partir da prática do docente, quão importantes são as formações inicial e continuada.

Com efeito, as práticas das relações sociais, dos conhecimentos produzidos, elaborados e articulados em ações pedagógicas de ensino e aprendizagem da temática étnico-racial, vinculadas tanto no âmbito das Instituições de Ensino Superior como na escola são fundamentais. E que valorizem a produção de mais e de outros conhecimentos teóricos, para que possamos utilizá-las como a práxis transformadora do espaço escolar, num espaço mais igualitário e diverso.

Continuando as análises das dissertações, o estudo de Cardozo (2021, p. 08) tem como objetivo: “[...] estabelecer um diálogo entre a Literatura e a História, convidando os estudantes a pensarem sobre as diversas possibilidades das narrativas históricas, instrumentalizando-os para revisitar a sua própria história, suas ancestralidades e as trajetórias de seus familiares”.

Todavia, podemos considerar que o ambiente escolar, é uma organização responsável pela socialização dos indivíduos, construindo identidades e contribuindo na formação de valores éticos e morais, em detrimento de outras visões de mundo e referências históricas principalmente sobre a questão étnico-racial no Brasil. É uma instituição que detém uma perspectiva monocultural e eurocêntrica, que exclui a referência negro-africana da formação da sociedade brasileira. Dessa maneira, a Literatura, a partir do estudo de Cardozo (2021), possibilitou ações pedagógicas no ensino de História, que ultrapassassem essa perspectiva histórica existente na sociedade, já que foi observado em sala de aula o grau de percepção racial dos estudantes.

A investigação de Cardozo (2021) ajudou a refletir sobre a forma de compreender e pesquisar o que faz sentido à prática docente em sala de aula e as relações estabelecidas ao longo das aulas com os estudantes, através da disciplina de história e atividades de literatura, mais especificamente na releitura de obras e narrativas dos estudantes com elaboração de textos. Diante disso, essa pesquisa apresentou um caminho reflexivo que não provoca hierarquizações na investigação, que constitui procedimentos metodológicos sistemáticos e que possui caráter interpretativo e contextual. A referida pesquisa foi caracterizada como qualitativa, pois envolveu diversas etapas progressivas que passou por redefinições entre as fases do processo, do qual buscou compreender os fenômenos sociais, com base na coleta de narrativas subjetivas, a partir das especificidades dos 10 (dez) sujeitos da investigação de acordo com a relação entre professora e estudantes.

Outro aspecto importante, é o aporte teórico norteador das reflexões da pesquisa de Cardozo (2021), que traz a literatura, o ensino de história e o ofício do professor. Como referências teóricas temos: Gomes (2017), uma intelectual com relevantes contribuições sobre educação antirracista, desafiando a educação a construir pedagogias da diversidade como produto

do “[...] processo de emancipação e superação sociorracial no Brasil” (GOMES, 2017 p. 134). Gomes (2021, p. 119), ressalta, “[...] que se não fosse o movimento negro denunciar a escravidão, as teorias raciais, a colonização dos países africanos, opressão e sofrimentos, trazidos por esse processo, são possibilidades que poderiam ter sido evitados no passado”. A partir do exposto acima, indago, o que seria a educação? Podemos compreender que as inter-relações que constituímos a partir da escolarização, se trata de um processo fragmentado de nossas relações com o mundo que nos cerca.

No campo da Literatura, a partir do estudo de Cardozo (2021), o historiador Chalhoub (1998) e Ferreira (2009) foram utilizados, ressaltando a importância de os estudantes refletirem de modo questionador sobre contextos e processos de um determinado período histórico. Também apontam as tendências na literatura contemporânea, chamada de “nova literatura”, a “metaficção historiográfica” que revelam a ficcionalidade da própria história.

No entanto, os estudos de Monteiro (2007; 2011), no que se refere ao Ensino de História, apresentam que, quando o docente, principalmente os da educação básica analisam sua própria sala de aula e se arriscam a ensinar uma outra história, para superar o modelo etnocêntrico estabelecido e ver o mundo de outra forma, pode ocorrer uma ação crítico-reflexiva na formação dos jovens. Assim, Mattos (2003) e Abreu (2003), analisam as diretrizes das relações étnico-raciais, e chamam a atenção para desenvolver atividades pedagógicas, com biografias de personagens negros, suas vidas e culturas e que apesar dos limites, homens e mulheres negros modificaram e romperam com os caminhos e destinos que lhes tentaram impor, seja no período escravista ou no pós-abolição.

As obras do filósofo da educação Jorge Larrosa (2018; 2019), e às reflexões que elaborou em colaboração com Karen Rechia (2019) serviram como inspiração, no estudo de Cardozo (2021), para refletir acerca do ofício do professor como mediador do processo de transformação em construir uma escola plural e democrática, e, fundamentalmente, trabalhar uma visão de educação voltada para a promoção da igualdade (ROCHA, 2005). Sobre a originalidade da análise da prática de ensino de História, os estudos de Zavala (2008; 2015), criou estratégias pedagógicas para inspirar possibilidades de produções e atividades nas aulas de História que recebeu o nome de Trilhas de Estudo, que discorrem sobre o percurso desenvolvido pela própria pesquisadora.

O estudo de Cardozo (2021), foi desenvolvido em uma turma de 9º ano da Escola Estadual de Educação Básica Porto do Rio Tavares, localizada em Florianópolis, Santa Catarina, que teve como objetivo, primeiramente, sensibilizar os estudantes sobre o tema do racismo estrutural em nossa sociedade. Essa pesquisa aconteceu a partir da seguinte indagação: Como promover uma

educação antirracista nas aulas de História, em diálogo com a Literatura? Para isso, a literatura é um caminho potente para educar e educar-se nas relações étnico-raciais, pois formar-se professora implica um intenso movimento de reflexão sobre o que é feito em sala de aula.

Portanto, no planejamento das aulas foi sinalizado pela triangulação entre as relações étnico-raciais e pelos processos históricos que estão ligados a exigências do presente e à obra literária “O Caminho de Casa”, de Yaa Gyasi, (2017), do qual são narradas biografias de diversas histórias pessoais da diáspora africana, possibilitou refletir sobre ancestralidade e identidades, dos sujeitos nas individualidades e coletividades através do que os estudantes conectavam, a partir do seu cotidiano, com a história lida na obra de Gyasi (2017). Assim, foi identificado na pesquisa, um desafio pensar sobre o ensino de História com a Literatura, ressaltando abordagens, aproximações e distanciamentos. O marco temporal desta pesquisa foi evidenciado no resultado, no qual essa investigação ocorreu em 2020, quando a população mundial enfrentou a pandemia de COVID-19 e ficou em isolamento social, principalmente os inseridos no contexto educacional, do qual escolas foram fechadas fisicamente, dessa forma, o recurso pedagógico utilizado foi o ensino remoto. Uma experiência pedagógica que exigiu manter o interesse da maioria dos estudantes, adaptação, entusiasmo de uns e a indiferença de outros.

Para concluir, ao formular algumas respostas possíveis à pergunta que orientou essa pesquisa, a disciplina escolar de História tem um papel fundamental na estruturação do pensar do estudante para mobilizar aprendizados e sensibilizar seus olhares, conferindo o passado distante ou mais recente, a leitura de mundo e a interpretação das relações que perpassam a sociedade hoje. Dessa forma, entendemos que não só a educação como todas as relações que perpassam a sociedade, necessitam manter-se em alerta crítico, para perceber as mudanças sociais que a cercam, pois estas refletem diretamente na práxis pedagógica.

Consideramos que as nossas relações sociais são vivenciadas numa sociedade contraditória como um todo e no espaço escolar como específico, dessa forma, o descritor educação das relações raciais AND educação escolar quilombola, levantou o estudo de Soares (2012), quilombola, autora da pesquisa inédita no Paraná, considerado o primeiro Estado a reconhecer a necessidade de elaborar uma política educacional contemporânea, idealizada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A pesquisa de Soares (2012 p. 43) teve como objetivo geral: “[...] diagnosticar os efeitos gerados a partir da implementação da política de Educação Escolar Quilombola no Estado do Paraná, no período compreendido entre os anos de 2009-2011, tanto nas Escolas Quilombolas quanto nas Escolas que atendem as comunidades remanescentes quilombolas (CRQs)”.

Tal política foi ineficiente, devido à ausência de ações pedagógicas de natureza

sistemática e permanente no interior das Escolas. Não houve mudança, referente à Educação Escolar Quilombola no Estado, sendo possível afirmar, que o investimento resultou em suspender ações como: planejamento, inversão de recursos financeiros nas dimensões de infraestrutura material, administrativa e humanos (profissionais capacitados técnica, científica e eticamente), bem como de uma articulação efetiva com as Instituições de Ensino Superior (IES) que pudessem frutificar e seguir existindo, que sofreram consequências, pela falta de continuidade do governo e a política que lhe sucedeu, que refletem nas comunidades, causando fragilidades históricas, sociais, estruturais das desigualdades e educacionais às mesmas.

Na pesquisa de Soares (2012), os referidos procedimentos metodológicos foram de abordagem qualitativa. Conforme apontam Ludeke e André (1986), a pesquisa qualitativa, pode ser um instrumento que potencializa uma circunstância natural, é abundante em dados minuciosos e tem um planejamento flexível e acentuado da realidade de forma complexa e contextualizada. Essa abordagem utiliza a observação de campo para captar indicadores, compilar evidências, perceber os sentidos e significados das vivências dos indivíduos, entrevistas, questionários e arcabouço teórico, no sentido de analisar como se desenvolvem e permanecem as concepções individuais e coletivas para compreender os motivos, as crenças, as atitudes que estão conectadas com a subjetividade, ou seja, daquilo que não pode ser mensurado.

Dessa forma, os autores utilizados no estudo de Soares (2012), destacam-se a literatura clássica de Lasswell (1936) Simon (1957) e Easton (1965), fundadores das discussões sobre políticas públicas, que direcionam seus estudos à análise do Estado, instituições e ações governamentais, assim as principais características de seus estudos refletem: distinção entre o que o governo pretende realizar e o que, de fato, realiza; envolvimento de vários atores e níveis de decisão, embora seja através dos governos, e não necessariamente se reserva a participantes formais, sendo que os informais tem sua relevância; a política pública é bastante ampla e heterogênea e não se reduz à legislação e regras; é uma ação proposital, com objetivos a serem alcançados; com impactos à curto prazo, sendo uma política de longo prazo; compreende processos subsequentes que resulta em implementação, execução e avaliação.

O resultado da tese de Soares (2012), remanescente quilombola, pertencente à um grupo étnico invisibilizado socialmente, está intrinsecamente ligada à vivência da pesquisadora, que saiu de sua comunidade, com objetivo e determinação de mudar sua própria condição de vida e da sua família, recusando-se aceitar a pobreza que assolava a região onde vivia. Carrega consigo a esperança de que a efetiva implementação da política de Educação Escolar Quilombola (EEQ), considere as dimensões fundamentais para que não seja ineficiente, prejudicando a vida dos estudantes quilombolas, fortalecendo a prática do racismo, preconceito e exclusão. Trata-se de

um longo percurso, em fase inicial, com poucos colaboradores, mas com a determinação de construir uma sociedade mais justa e igualitária. No entanto, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária através dos desafios em que a cultura afro-brasileira apresenta para a educação, necessita do aprofundamento de temáticas pertencentes ao campo das relações étnico-raciais e modalidades de ensino diferenciadas como a educação escolar quilombola e educação escolar indígena no Brasil.

As possibilidades para a sua superação e as reflexões aqui apresentadas são fruto de atividades de pesquisa, que ressaltam o conhecimento dessas práticas educativas, bem como as condições de trabalho para oferecer elementos inovadores, capazes de gerar novos conhecimentos pedagógicos. Refletindo sobre políticas públicas de combate ao racismo, perante os sistemas de ensino, na educação básica, ao discorrer sobre os processos de reconhecimento e valorização da cultura de origem africana, o descritor “educação das relações étnico raciais AND brasil AND américa latina”, oportunizou conhecer o estudo de Silva (2015), que pretendeu evidenciar, quais as diferenciações que este estudo provocará no âmbito da educação básica, ou seja, quais as contribuições desse estudo para a discussão da temática étnico-racial.

Para tanto, este estudo, sobretudo, possibilitou o conhecimento e respeito ao trato positivo das relações raciais no campo educacional, principalmente no âmbito da educação básica na América Latina, visto que o tratamento positivo da diversidade ainda constitui uma interrogação no campo da educação que trate das especificidades dos grupos culturais que compõem a nação latino-americana. É um direito e um dever para a igualdade de oportunidades em sintonia com os preceitos históricos, legais, sociais e democráticos expressos em nossa sociedade.

Nessa perspectiva, o estudo de Silva (2015), mesmo não sendo produzido em universidades do sul do país, foi considerado para compor este estado do conhecimento, porque trata-se de uma discussão relacionada a estrutura institucional do Mercosul, o percurso concluído e a conjuntura da agenda relacionada à promoção da igualdade racial e à efetivação dos direitos da população negra. Dessa forma, o estudo de Silva (2015, p. 21), teve como objetivo “[...] analisar o histórico dos debates e das medidas adotadas pelo Mercosul, no que se refere ao combate ao racismo e à efetivação dos direitos das pessoas afrodescendentes na região, entre os anos 1991 e 2014”.

O estudo de Silva (2015) é baseado em desmistificar que na América Latina, especificamente, nos países: Argentina, Paraguai e Uruguai não ocorreu a importação de africanos escravizados, ou de que suas populações afrodescendentes foram exterminadas (QUIJANO, 2005). Silva (2015), considera questões relacionadas ao conhecimento, teoria e relações internacionais na América Latina, através de análise das medidas intergovernamentais

para a efetivação dos direitos sociais dos afrodescendentes no processo de integração regional do Mercosul.

Como procedimento metodológico, o estudo de Silva (2015) é de caráter exploratório sobre o lugar social das pessoas afrodescendentes do Mercosul, desse modo, foi empregado o método indutivo, para que fosse analisada na pesquisa eventos particulares para obter conclusões gerais; ao aplicar conceitos gerais, foi empregado o método dedutivo para explicar eventos singulares. Sendo assim, para analisar e avaliar fontes primárias, o método analítico-sintético foi utilizado na formulação de conclusões próprias.

Como aporte teórico para um estudo empírico sobre o desenvolvimento das relações internacionais, os autores utilizados no estudo de Silva (2015), foram: Todorov (2010) que reconta a história através da conquista da América a partir da percepção, instituindo como outro, “[...] o grupo social concreto ao qual nós não pertencemos” (TODOROV, 2010, p. 3), sendo que nós (indígenas e população negra), em comparação aos outros, somos grupos completamente distintos culturalmente, moralmente e historicamente.

Nesses termos, Mignolo (2005) instrumentalizou a vida humana através da lógica da colonialidade, nos diferentes níveis: econômico (apropriação da terra, exploração da mão de obra e monitoramento financeiro), político (domínio/poder), social (supervisão relacionada ao gênero e sexualidade), epistêmico e subjetivo (gestão do conhecimento e da subjetividade).

Assim, a colonialidade, parte constitutiva da modernidade é vista como uma “ferida colonial” que equivale, portanto, ao que denominamos de “dívida social” transmitida aos povos silenciados. Mignolo (2005) aponta que verdadeira emancipação descolonizadora depende de mudança epistêmica, que só pode ocorrer em oposição à ideia de multiculturalismo; não está localizado na noção ocidental de conhecimento na diferença epistêmica colonial de nomear e definir raça, grupos.

Nesse sentido, é necessária “[...] uma teoria crítica que transcenda a história da Europa em si e se situe na história colonial da América” (MIGNOLO, 2005, p. 25). Esta inversão abstrata é um conceito de cultura que representa objetivos coloniais: enquanto os europeus eram civilizados, o resto do mundo tinha cultura, mas não considerada “civilizada” (MIGNOLO, 2005). Conseqüentemente, como a base epistemológica e metodológica da ciência ocidental determina o que é considerado conhecimento e o que é simplesmente folclore, esta mesma ciência reproduz a colonialidade. Segundo Quijano (2005), a ideia de raça é inerente ao capitalismo e caracteriza-se por ser uma categoria que não tem história anterior à América, surgiu para distinguir entre conquistadores (brancos, considerados nós) e os conquistados (não-brancos, tratados como outros).

A partir das análises realizadas por Silva (2015), pode-se compreender como o resultado desse estudo, que trata das relações raciais, demonstra que a raça é uma importante categoria analítica nas ciências humanas e sociais. No início deste século, os estudos e as lutas políticas em torno do elemento racial tornaram-se visíveis em todas as sociedades do Mercosul, como mostra a seguir um breve panorama da presença de afrodescendentes na Argentina, Paraguai, Uruguai e Venezuela.

Enquanto a mestiçagem era a identidade nacional da maioria dos países latino-americanos, a Argentina enfatizou a branquitude do país, estabelecendo uma imagem ideal de um país cultural e racialmente homogêneo europeu, branco, moderno e católico. Segundo Frigerio (2008), essa ideologia dominante reforça a invisibilidade precoce da população afrodescendente ainda no século XIX, usando a justificativa que os negros não teriam contribuído historicamente com a sociedade argentina. Há insuficiência de estudos ou diversas informações sobre a população negra argentina do século XX, como se no século XIX aconteceu uma ruptura da história negra na Argentina e um renascimento desta história no século XXI.

As instituições educacionais na Argentina passaram 123 anos sem incluir a variável “ascendência africana” no censo. Isto significa que a situação da população negra na Argentina do século XX não foi explorada nem considerada na definição de políticas públicas. Mais de uma década após a ascensão do movimento pelos direitos dos ancestrais afro-americanos, e até o século XXI, quando o Censo de 2010 fez perguntas sobre a ancestralidade africana, os negros nunca mais foram oficialmente reconhecidos pelo Estado argentino.

Nesse contexto, apreciar a base das assimetrias de poder no cenário internacional, é compreender que na América Latina o estabelecimento do Estado moderno é baseado em ideologias raciais e na superação de outras formas historicamente antigas de elementos e estruturas de produção estatal. Isto complica a construção de projetos alternativos de sociedades que possam garantir a igualdade que é um pré-requisito para a realização da verdadeira democracia e dos direitos humanos.

Silva (2015), ressalta em seus estudos, o Tratado de Montevideu 1980, com âmbito jurídico global, dispositivo normativo constitutivo e mediador da Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), formado pelos Representantes Governamentais dos respectivos países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Panamá, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela, que elaboraram a Carta de Buenos Aires, instituída no dia 30 de junho de 2000.

Nesse contexto, a Carta de Buenos Aires, identifica que na Argentina e no Paraguai, com bases acordadas, o racismo estrutural levou ao desaparecimento ou à invisibilidade das

populações africanas ao longo do século XX, tanto em termos dos estudos contemporâneos sobre a negritude como da sua inclusão nas identidades nacionais. No Uruguai, a afrodescendência teve uma influência notável na cultura e na demografia, o que pode ser explicado pelo fato da maioria da população negra do país estar concentrada na capital, Montevideu. Tal como o Brasil, a presença negra da Venezuela é sem dúvida forte, tanto cultural como demograficamente.

Apesar destas diferenças, todos estes países seguiram a tendência comum latino-americana de ascensão do ativismo social em torno da realização dos direitos das pessoas de ascendência africana. Embora as questões raciais estejam incluídas no debate do Mercosul, os esforços de políticas públicas destinados à justiça racial não estão incluídos na agenda ou no orçamento do Mercosul, e o espaço institucional que trata das questões sociais foi ampliado. Como tal, as dimensões raciais que moldam a própria estrutura social do Mercosul, particularmente no que diz respeito aos afro-colombianos, são áreas marginalizadas que não foram adequadamente exploradas pelos governos de justiça social.

Se o Mercosul quiser se tornar um espaço social integrado, precisa investir na remoção de barreiras étnicas e raciais decorrentes do racismo que atinge grandes segmentos de sua população, especialmente em relação aos povos indígenas e negros. Para alcançar uma integração abrangente, encorajar abertura de financiamento a projetos culturais e sociais destinados a difundir a história da afrodescendência nos países afiliados aos EUA. Em países como a Argentina e o Paraguai, é importante integrar as pessoas de ascendência africana não só no processo de integração regional, mas historicamente na própria sociedade nacional.

Neste sentido, as estratégias de luta devem ser consideradas como vetores eficazes para combater o racismo que está enraizado em quase todos os setores da sociedade e deve ser tratado como uma questão transversal, no que diz respeito à educação e à formação nas escolas e no setor público, que podem intervir em mudança de valores para que os direitos humanos se tornem parte da cultura e da convivência em sociedade.

Portanto, é possível concluir que a partir do mapeamento das produções apresentadas, através deste estado do conhecimento, podemos considerar que os estudos analisados, anunciam uma demanda nacional para educação das relações étnico-raciais, em todas as áreas do campo educacional que contemplem a implementação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), tendo como principal foco a educação básica. Observamos que a maioria das pesquisas apontam o racismo institucional e estrutural existentes na educação, que impedem a adoção de ações específicas e efetivação dos processos, mas ao mesmo tempo reafirmam a necessidade e incentivo para a realização de novas produções que poderão contribuir com a transformação ofertadas pela educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Essas contribuições através de novas produções, podem servir como partituras, conforme aponta (RICOEUR, 2010c, p. 287) [...] “o texto é como uma partitura musical, suscetível de diferentes execuções”[...]. Dessa forma, é possível perceber imediatamente que a partitura não apenas identifica as notas e elementos musicais, mas constitui signos para a criação de uma canção e assim executar a melodia da canção, que no caso específico desta pesquisa, as partituras seria o Catumbi no estado de Santa Catarina e a melodia, seriam ações que envolvem formação de professores e práticas pedagógicas que viabilizam estudos e discussões sobre a temática étnico-racial.

5. VOU SEGUINDO AS PARTITURAS

O referido estudo parte da dinâmica de investigação, produção e diagnóstico e seus efeitos, para compreender as desigualdades estruturais que caracterizam a sociedade, no qual a pesquisa possibilita “olhares” atentos para identificar a inclusão do conteúdo da temática étnico-racial na educação básica para a elaboração e implementação de estratégias capazes de superá-las e de atingir a igualdade.

Neste estudo, de cunho documental e bibliográfico, são revisitados os materiais selecionados que servem de base, “como partituras” para a investigação da dissertação. Foram organizados a partir dos objetivos que serão abordados na pesquisa, através dos principais aspectos do processo histórico e educacional da população negra. Este capítulo propõe discutir as abordagens e as concepções, através da perspectiva étnico-racial, assegurada por pesquisas, documentos oficiais, documentos normativos dos organismos internacionais e leis que regulamentam a educação básica.

No processo de investigação, partiu-se de um recorte histórico acerca do negro e de sua educação na educação básica, buscando compreender algumas premissas e conhecimentos já desenvolvidos historicamente através das lutas e reivindicações dos movimentos negros e intelectuais sobre as relações étnico-raciais, apresentando conceitualmente os termos: raça, etnia, preconceito e racismo, que de tal forma, pressionaram os governos e o Estado a um posicionamento e, conseqüentemente, influenciaram as formulações legais e normativas compreendendo o contexto histórico e político em que foram consolidadas.

ABORDAGENS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES ORIENTADORES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Consideramos documentos curriculares orientadores, as leis, decretos, portarias, diretrizes curriculares e documentos dos organismos internacionais (CEPAL, UNESCO, Banco Mundial, OCDE, dentre outros), que abrangem iniciativas na educação básica e apresentam o entendimento da realidade das relações étnico-raciais no Brasil, destacando o estado de Santa Catarina. Dessa forma, este estudo, através dos documentos curriculares orientadores, busca compreender os encaminhamentos dos dispositivos legais que fundamentam e complementam marcos normativos da educação básica, para compreender as relações étnico-raciais, existentes no Brasil, considerando que existe a necessidade de estímulo para a realização de estudos e

pesquisas que ampliem o diálogo no que diz respeito à temática da educação das relações étnico-raciais.

No entanto, o presente estudo fundamenta-se através dos documentos curriculares orientadores, que correspondem aos dispositivos legais que fundamentam e complementam marcos normativos de educação para compreender o processo formativo vinculado à temática étnico-racial na educação básica no Brasil, especificamente em Santa Catarina. Nesse viés, os referidos documentos normativos, apresentados no Quadro 3 e as principais abordagens no que diz respeito à temática da educação das relações étnico-raciais, visam repensar o currículo através das demandas e legislações em vigência no campo da educação. E assim, colocar em pauta os diversos olhares para além da temática da escravização dos povos de origem africana, para a construção de ressignificação de conceitos para uma nova concepção de sociedade.

Quadro 3: Documentos curriculares orientadores levantados

Organismo Multilateral/País	Ano	Documento Curricular Orientador	Repositório
OCDE	2011	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)	CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe
Brasil	2014	Proposta Curricular de Santa Catarina	SED Secretaria de Estado da Educação SC
Brasil	2017	Base Curricular Transnacional Para Os Países Do Mercosul	UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
CEPAL	2017	Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos	CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe
Banco Mundial	2018	Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão	BANCO MUNDIAL Prática Global Social, Urbana, Rural e de Resiliência Prática Global de Pobreza e Equidade Região da América Latina e Caribe
CEPAL	2021	Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão	CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

Fonte: Elaborado pela Autora

Os documentos curriculares orientadores, são vistos como guias, orientadores do trabalho docente e da escrita de uma história curricular, mas servem como condutores do processo para

refletirmos sobre o debate étnico-racial na escola, transpõe manifestações, que se referem a conteúdos de cultura e diversos signos estéticos, sociais e ideológicos e não somente manifestações relacionadas à organização pedagógica. É nesse contexto que se insere a pedagogia da diversidade que garante o direito à educação e o entendimento sobre a história e a cultura na sociedade.

Nessa perspectiva, o processo histórico da população negra na América Latina, causa uma ruptura num passado que teve início na escravatura e conseqüentemente, a exclusão social, seja pela educação ou pela violência, do qual são as vítimas mais frequentes de diversos crimes, especificamente do racismo. A população negra forma um grupo étnico diverso na América Latina, cuja distribuição demográfica é muito desigual. O relatório *Afrodscendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão*, elaborado em 2018 pelo Banco Mundial, aponta que no Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai, a população negra representa 38% da população total, mas cerca da metade das pessoas em situação de pobreza extrema estão localizados nos países mencionados e que apesar do crescente reconhecimento da população negra, ainda são sub-representados em funções de decisão, seja no setor privado, quanto no público.

Conforme aponta Veiga (2003, p. 11), “[...] a instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações”. Tendo em vista os desafios das inovações na educação, durante o ano de 2014, atuei como colaboradora da movimentação de realização da Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), produzida de forma coletiva pelos educadores da rede pública estadual de ensino. O objeto de análise em questão, apresentou três eixos norteadores: formação integral; percurso formativo e diversidade como princípio formativo. Nessa perspectiva, “[...] as ações pedagógicas na Educação Básica podem desenvolver nas pessoas potencialidades de ser humano de diferentes naturezas e não apenas determinados aspectos” (PCSC, 2014, p. 34).

As reflexões e propostas presentes no documento orientam-se por interesses e necessidades de todos os sujeitos na sua formação integral para atender às demandas das relações humanas, oportunizando uma prática pedagógica voltada à superação de processos pedagógicos fragmentários, valorizando a ética, a discussão e a reflexão de uma educação em sua totalidade, abordando os seguintes aspectos: questões de gênero e diversidade sexual, questões étnico-raciais, educação para o trânsito, educação fiscal, educação ambiental, educação e Direitos Humanos; e questões que passam pelo desenvolvimento de ações para os modelos escolares:

Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena e Educação Especial.

Conforme as especificidades presentes na Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), que elegem a diversidade como princípio formativo (PCSC, 2014) e legitimam o trabalho pedagógico, a respeito da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, através do UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina, no ano de 2019, inicia o programa Projovem Campo Saberes da Terra (MEC, 2009). O referido Programa, com ênfase em Agricultura Familiar e Agroecologia, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo, objetivou elevar a escolaridade, a qualificação profissional e social dos jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos, que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Cerca de 500 jovens e adultos da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, que historicamente por diferentes fatores foram excluídos do processo educacional, foram contemplados pelo programa.

Para o conjunto de políticas educacionais do Brasil, o Programa representa um desafio e inovação por se tratar de uma pedagogia que vincula educação e trabalho a um paradigma de educação e sociedade cujo objetivo é edificar uma nova expansão de desenvolvimento do campo. Nessa perspectiva, na função de assistente técnica pedagógica da Coordenadoria Regional de Joinville (CRE), que sob sua jurisdição educacional, compreende uma região com oito municípios: Itapoá, Araquari, Barra Velha, São João do Itaperiú, Balneário Barra do Sul, São Francisco do Sul, Garuva e Joinville, atuei como coordenadora geral das referidas turmas do Projovem Campo Saberes da Terra (MEC, 2009), do qual tinham quatro turmas em comunidades remanescentes quilombolas, uma em comunidade indígena, outra em uma comunidade ribeirinha e uma outra turma num centro de recuperação atendendo mulheres em situação de vulnerabilidade.

No Brasil, os quilombos também reuniam não apenas pessoas negras que lutavam pela liberdade, mas indígenas e pessoas perseguidas e marginalizadas pela sociedade (SED, 2018). Assim, o termo quilombo, recebeu outros significados, ampliando as definições africanas, passando a ser associado às estratégias de organização social e territorial de grupos sociais diante do desumano sistema de escravidão no país. Para refletirmos sobre quilombos, o estudo de Albuquerque e Filho (2006, p. 118), designa que “Quilombos, palenques, maroons são diferentes denominações para o mesmo fenômeno nas diversas sociedades escravistas nas Américas: os grupos organizados de pessoas escravizadas, fugidas do estado colonial e da violência, em busca da liberdade.

No Brasil, esses agrupamentos também eram chamados de "mocambos". Assim, Rocha, Prim e Romero (2018, p. 17) ressaltam que:

[...] É com a Constituição Federal do Brasil de 1988 que o termo quilombo recebe um novo significado, forjado no contexto de debates da elaboração da Carta Magna. O termo deixa de ser de uso quase exclusivo de historiadores e demais especialistas para adquirir significação atualizada no presente.

Dessa forma, a partir do artigo 68 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), as pessoas que viviam nos agrupamentos de mocambos, passam a ser reconhecidos como remanescentes quilombolas, com direito à certificação e reconhecimento de títulos fundiários, sendo que o Estado brasileiro se torna responsável por esta ação. Nessa perspectiva, pensar sobre a educação escolar quilombola garantida pelo poder público regulamentada pela Resolução CNE/CEB nº 08/2012, (BRASIL, 2012) é compreender que essa modalidade da educação básica, destina-se ao atendimento educacional diferenciado das populações quilombolas rurais e urbanas.

Reconhecendo a valorização da diversidade cultural dos povos negros e quilombolas, exaltando sua memória, o currículo e as vivências pedagógicas da oferta dessa modalidade devem estar fundamentados através da relação com o território, com o trabalho, seu modo de organização coletiva, seus saberes e o respeito às suas matrizes culturais. Assim como em todo Brasil, em Santa Catarina esta modalidade legitimou-se pelo processo histórico de luta e resistência dos povos negros e quilombolas, seus valores civilizatórios afro-brasileiros e a política de pertencimento étnico, político, cultural e organizado em articulação com as comunidades quilombolas e os movimentos sociais.

A política educacional (SANTA CATARINA, 2018, p. 27), que trata da referida modalidade de ensino no estado de Santa Catarina, afirma que:

A educação escolar quilombola, através da realização de diferentes projetos pedagógicos pode contribuir efetivamente para a compreensão dessas memórias, histórias, saberes, idiomas culturais, formas de resistência que constituíram esses processos de formação dos quilombos do passado ao presente.

Segundo dados referente à 2023, da Fundação Cultural Palmares, órgão do governo federal, responsável pelo processo de certificação das comunidades remanescentes quilombolas no Brasil, aponta que em Santa Catarina temos 18 comunidades quilombolas certificadas que revelam caráter de resistência e capacidade organizativa destes grupos sociais, sendo que em diferentes municípios do estado, temos turmas da educação de jovens e adultos na modalidade

da educação escolar quilombola, do qual atuo como coordenadora pela secretaria de estado da educação de Santa Catarina.

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos (EJA), Modalidade Educação Escolar Quilombola, começou a vigorar no estado de Santa Catarina (SC), a partir de 2020, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) de Santa Catarina, através da Resolução CEE/SC Nº 086, de 15 de julho de 2019, que institui as Diretrizes para a organização da Educação Escolar Quilombola no Estado de Santa Catarina, referenciados nos valores específicos de cada comunidade organizadas por áreas do conhecimento. Tal proposta é embasada sob as determinações que constam na resolução de nº 8 de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012), que trata da Pedagogia da Alternância, com concepções, práticas político-pedagógicas e metodologias da organização curricular da educação escolar quilombola.

Em relação ao processo de escolarização no ensino superior, a partir de uma licenciatura em Educação Escolar Quilombola, no que tange cursos de formação inicial e continuada e que contemplem o ensino, a pesquisa e a extensão na região de Joinville, conforme informações da Fundação Cultural Palmares (2023), existem 05 comunidades remanescentes quilombolas certificadas: Comunidade Remanescente Quilombola Beco do Caminho Curto e Comunidade Remanescente Quilombola Ribeirão do Cubatão/ Joinville, Comunidade Remanescente Quilombola Areias Pequenas e Comunidade Remanescente Quilombola Itapocu/Araquari e Comunidade Remanescente Quilombola Tapera/São Francisco do Sul.

A licenciatura em educação escolar quilombola no estado de Santa Catarina, do Edital 1009/SED/2019 (SED, 2019), tem papel preponderante para eliminação das discriminações, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, ressignificando processos pedagógicos, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos e registros culturais diferenciados. O referido curso dá ênfase a trajetória histórica de cada comunidade quilombola e acontece na modalidade presencial, por adesão das universidades comunitárias, do qual acessam a proposta de seleção, através de editais pelo Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/UNIEDU, mantido pelo Programa de Bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior e Credenciamento de Instituições de Ensino Superior.

Essa perspectiva de formação visa formar professores que atuarão nas etapas de educação infantil, fundamental I e na modalidade de educação de jovens e adultos na primeira licenciatura quilombola num estado considerado majoritariamente europeu.

A matriz do referido curso é diferenciada, as aulas iniciaram em julho de 2019, na Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e a conclusão do curso se deu em agosto de

2023. A principal proposta de criação desse curso destina-se a atender as demandas que emergem dos processos de mobilização por reconhecimentos dos direitos étnico-culturais dos afrodescendentes, inscritas na Constituição de 1988, na Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. No ano de 2022, foi dado início à uma nova turma de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no estado de Santa Catarina, através do Edital Nº 2814/2021 (SED, 2021), do qual a UNIVALI – Campus Biguaçu, oferece o referido curso, de forma presencial, com bolsa de estudo por meio de recursos da UNIVALI e Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina/UNIEDU.

Assim, para realizar reflexões pedagógicas, conforme aponta a Base Curricular Transnacional para os países membros do MERCOSUL (2017, p. 01), foi necessário estudar e compreender o seu objetivo, no qual “[...] é estimular e favorecer que os sistemas educativos dos países integrantes do MERCOSUL, (Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai e Venezuela) formem indivíduos e coletivos conscientes e construtivos do processo de desenvolvimento, cooperação e integração, tanto no continente como em cada nação em particular”. A Base Curricular Transnacional sugere fundamentação e temas que viabilizem pedagogicamente objetivos e temas vistos como direitos de aprendizagem dos alunos, crianças, jovens e adultos. O documento é estruturado em seções: a) breve contextualização dos desafios educacionais na América Latina; b) análise e avaliação das formas de organização e implementação dos currículos educacionais existentes nos países membros do MERCOSUL; c) propostas de conteúdos e aprendizagens curriculares que podem nortear a construção de uma Base Curricular Transnacional e; d) um mapeamento de informações relevantes que auxiliam na execução e efetivação da referida base.

Nesse sentido, a referida proposta educacional, visa fomentar o conhecimento similar entre a população latino-americana, para a criação e fortalecimento de uma identidade cultural regional, possibilita a formação integral dos alunos e dispensa um olhar atento aos valores e conceitos relacionados à solidariedade, cultura da paz, direitos humanos, democracia, respeito à natureza e o uso do diálogo na mediação de conflitos. Assim, Almeida (2017), ressalta que a criação de senso de identidade comum, bem como a designação de desafios mútuos entre os membros do MERCOSUL, por meio do que a nova ordem mundial impõe ao seu desenvolvimento, potencializar a união de esforços para o enfrentamento coletivo de problemas que afetam a América Latina, a formação de um espaço educacional coletivo, através da coordenação de políticas que articulam a educação com o processo de integração do MERCOSUL, além de reforçar o aumento da mobilidade e o intercâmbio regional.

Dessa forma, a desigualdade estrutural relacionada à formação social, colonial, escravocrata e patriarcal é uma realidade africana, brasileira e latino-americana, conforme os dados apresentados no documento da Cepal (2017, p. 116), nos quais “[...] os números dos jovens entre os 20 e os 29 anos com acesso ao ensino superior ou pós-secundário, seja universitário ou não universitário, apresenta que os jovens afrodescendentes variam de 8,5% no Uruguai a 38,3% em Cuba [...]”. Neste sentido, requer uma análise das particularidades e compreensão crítica de Direitos Humanos, através das formações sociais, das lutas por direitos, por dignidade, porque estabelecem expressões de desigualdade de gênero, de classe e principalmente étnico-racial.

Para tal, como aparece nos referidos países, conforme documento da Cepal (2017, p. 116), o “[...] Uruguai, Brasil e Equador apresentam as maiores diferenças, com percentual de jovens não afrodescendentes que conseguem atingir níveis mais altos de educação com pouco mais de 3 e 2 vezes em relação ao percentual de jovens afrodescendentes [...]”. Esse contexto sinaliza que as referidas expressões de desigualdades perpetuam ciclos de conflitos, que contribuem para o enraizamento da cultura de violência, do ódio e do autoritarismo.

Pretende-se, a partir dessa perspectiva, estimular o respectivo conhecimento entre povos e nações latino-americanas para organizar o fortalecimento de uma identidade cultural que contemple princípios como: solidariedade, cultura da paz, direitos humanos, democracia, respeito à natureza e diálogo como dispositivo na solução de conflitos.

Sendo assim, a descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África, aos afro-brasileiros e latino-americanos, conforme consta na Base Curricular Transnacional Para os Países do Mercosul (2017, p. 3), ressalta que o conceito de currículo “[...] é aqui entendido como o conjunto de pressupostos e diretrizes que traçam intencionalmente o percurso cognitivo de professores e alunos para construir conhecimentos escolares”, sendo relevante trazer à tona os conflitos, as tensões e as contradições. As produções analisadas, como o documento da Cepal (2017, p. 155), relata que: “[...] este diagnóstico sobre a situação dos afrodescendentes na América Latina faz parte da Década Internacional para Afrodescendentes estabelecido pelas Nações Unidas para o período 2015-2024, e tenta contribuir para o reconhecimento dessas populações e fornecer evidências sobre suas condições de vida como insumo da política, a fim de avançar na garantia de seus direitos”.

No documento curricular que se refere a Base Curricular Transnacional Para os Países do Mercosul (2017, p. 4) indica que: “[...] na década de 2010 a América Latina já consta com 84% de sua população em cidades. E de outro, a preocupação com o desenvolvimento social sustentável sobre o qual a ONU se debruçou e produziu com grande consenso das nações os ODS 2030, representado em suas 17 metas. Naturalmente não se pode descuidar das finalidades de

educação nas áreas rurais, de pequenos aglomerados ou de povos organizados, como quilombolas ou aldeias indígenas”.

Sendo assim, as metas de desenvolvimento, definidas pelo pacto global, durante a Cúpula em setembro de 2015, das Nações Unidas, assinado por 193 países membros da ONU (Organização das Nações Unidas) e que adotaram uma nova política mundial: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, com o lema “não deixar ninguém para trás” (ODM 2016, p. 01), tem como objetivo acabar com a pobreza, proteger o planeta e assegurar que, em 2030, todos possam aproveitar a paz e prosperidade. Conforme o Preâmbulo do documento final da Agenda 2030, cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas a serem alcançadas nos âmbitos internacional, nacional e local, representa um desafio a ser alcançado para a promoção de um desenvolvimento mais sustentável, justo e inclusivo. Neste contexto avassalador da vida na cidade e nos aglomerados, os currículos podem ser pensados econômica e culturalmente com diversas alianças estratégicas: de amplitude de linguagens comuns, permissão de trocas e desenvolvimento culturais e do pensamento filosófico e da capacidade de troca de pesquisas e de diagnósticos fundamentados.

Com base no relatório elaborado pela equipe do Banco Mundial com contribuições externas, referente às pesquisas para promoção da igualdade de condições a grupos excluídos, publicada originalmente em inglês pelo Banco Mundial em 2018, em Washington DC, intitulado “Afrodescendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion”, o relatório Afrodescendentes na América Latina Rumo a um Marco de Inclusão, (2018, p. 14), tem como objetivo, “[...] contribuir para esse tão necessário diagnóstico”. Ele oferece uma avaliação inicial dos dados disponíveis e uma síntese de algumas mensagens contidas na literatura que, na nossa opinião, são relevantes para essa pauta. O relatório tem como base incluir a população negra e apresentar através de dados pelas lentes da inclusão social, atenção à melhoria das oportunidades e do acesso a serviços e mercados para grupos em exclusão (em especial aos afrodescendentes) na América Latina.

Dessa forma, dados coletados em 2013, pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação (LLECE)⁵, apontam que na disciplina de matemática, 13% dos estudantes uruguaios alcançam desempenho correspondente ao nível mais elevado, capazes de resolver problemas complexos, números decimais, frações ou variações proporcionais, que

⁵ Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação (LLECE), realiza avaliação em larga escala, projeto concebido pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (**Unesco** - Instituto Internacional de Planejamento e la Educación - Buenos Aires Oficina para a América Latina, 2019).

requerem conversão de unidades de medida e interpretação. Referente à prova de leitura, 22% dos alunos atingem o desempenho em nível mais elevado, semelhante à proporção alcançada na Costa Rica (23%) e inferior ao Chile (34%). Sendo que 11% dos alunos que frequentam o sexto ano apresentam sérias dificuldades, principalmente na interpretação de textos.

Em ciências, apenas 10% dos estudantes uruguaios conseguem analisar, identificar e compreender os processos naturais e as variáveis. Destaco, neste capítulo, além dos documentos curriculares norteadores sobre a temática étnico-racial, discussões acerca de referenciais, que expressam a construção da perspectiva metodológica de um levantamento teórico da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais.

As referências bibliográficas com base nos estudos de: Albuquerque e Filho (2006), Hall (2003), Grosfoguel (2008), Quijano (2010), Veiga (2000), Munanga (1994, 2020), Hernandez (2017), Carneiro (2011), Piza e Rosemberg (1999), Gomes (2005, 2017), Canan (2016) e Rocha, Prim e Romero (2018), retratam percepções, considerações sobre a contribuição de princípios constitucionais de igualdade, questões que tratam da diversidade cultural e étnico-racial, diretrizes e ações educacionais no Brasil e na América Latina. Esses referenciais indicam a necessidade de reconhecer a formação de novos comportamentos e atitudes, novos vínculos, em relação àqueles que historicamente foram alvos de injustiças e invisibilizados, principalmente no cotidiano escolar.

Com base na leitura das publicações, foram identificadas diferentes possibilidades de compreender a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, como legislação obrigatória por meio da educação no Brasil. Para tal, o estudo de Albuquerque e Filho (2006), ressignifica a história da África, através de leituras e pesquisas que revelam a história e trajetória de diversos povos do continente africano, uma vez que possibilita (re)pensar criticamente sobre o grupo de pessoas que foram escravizadas, categorizadas como inferiores e impedidas de terem seus direitos básicos, como educação, habitação, saúde e cultura, principalmente no Brasil, último país que aboliu a escravatura.

Refletir sobre os desafios e as possibilidades da inserção da História do Continente Africano e da Diáspora nos currículos, é de suma importância. Hall (2003, p. 51), aponta que há “[...] uma distinção entre o multicultural e o multiculturalismo”, sendo que o primeiro se refere há um termo qualificativo, que descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, mas preservando sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo, porque possibilita a convivência de

culturas distintas em um mesmo espaço, promovendo o que Hall (2003) chama de identidade partilhada.

No que se refere ao trato da questão étnico-racial, principalmente na área da educação, podemos refletir sobre currículos colonizados e colonizadores, a partir do estudo de Grosfoguel (2008) no qual aponta relações históricas, como a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por grupos étnico-raciais dominantes, como situações coloniais. A partir das contribuições de Quijano (2010) essas abordam a colonialidade como um dos elementos constitutivos e específicos do poder capitalista, principalmente na colonização da América Latina e o desenvolvimento do poder econômico e político europeu, que tem bases no racismo estrutural e o eurocentrismo fundado na Europa, que resulta a história da civilização humana como única, sustentado, especialmente, por uma epistemologia dominante, conservadora e com efeitos opressores.

No Brasil, as primeiras décadas do século XX, conforme aponta Kehl (1920), as discussões sobre eugenia, remetia pensar em sanear e eugenizar, marcadas por ideias e pressupostos higienistas e eugenistas, do qual se tornaram recorrentes no meio de médicos, higienistas, cientistas, juristas e intelectuais brasileiros, que propunham evolução, progresso e civilização, termos que constituíam o imaginário nacionalista das elites brasileiras.

Conforme Veiga (2000, p. 128) “As teses higienistas e eugenistas buscaram construir uma outra organização da população que superasse e/ou resolvesse problemas de ordem racial, social, econômica e cultural”. A eugenia foi introduzida e incorporada no Brasil, assim como em muitos países da América Latina, projetos políticos e científicos que visavam produzir amplamente uma reforma social, do qual o principal objetivo era refinar o aspecto físico, moral e mental da identidade nacional.

Dessa forma, as discussões sobre raça e identidade nacional, no Brasil, demonstram que a eugenia sofreu influência pela situação racial do país, em que a sociedade brasileira era dominada pelos interesses das oligarquias regionais, composta por uma grande população negra, indígena e miscigenada, sendo que não eram reconhecidos como cidadãos e eram desamparados pelo Estado. No que tange ao abandono pelo Estado, a educação é um dos fatores a serem discutidos em nossa sociedade, dessa forma, Veiga (2000, p. 129), ressalta que “A escola dos primeiros tempos republicanos é uma das instituições fundamentais para se compreender a sociedade brasileira daquele momento, bem como para se fazerem indagações sobre a sociedade de hoje”. Esse sistema tornaria viável o progresso da sociedade, causando impacto a partir de uma nova categoria de cidadãos, ex-escravizados, como aponta o estudo de Munanga (2020, p. 51): “[...] como transformá-los em elementos constituintes da nacionalidade e da identidade

brasileira quando a estrutura mental herdada do passado, que os considerava apenas como coisas e força animal de trabalho, ainda não mudou?”. Estes mesmos ex-escravizados negros teriam dificuldades em construir sua própria identidade e se tornaram os “outros”, devido às consequências do racismo, marcados socialmente até os dias atuais, por estigmas como: educação, trabalho, habitação, representatividade e direitos.

Hernández (2017, p. 82) destaca que “[...] vale ressaltar que a exclusão social de afrodescendentes, aparentemente, parece ser um problema insolúvel na América Latina por causa da exclusão simultânea da esfera política. De fato, um número significativo de países latino-americanos não permitiu que analfabetos votassem até quase um século depois da emancipação dos escravos”. Diante dos discursos mais atuais, a publicação de Carneiro (2011) é relevante para pesquisadores que desenvolvem seus estudos sobre raça, classe e diversidade, principalmente étnica e de gênero, muito indicada a quem nunca leu sobre a temática.

Apresenta demandas relacionadas às desigualdades, do qual faz refletir sobre uma hierarquia cromática e de fenótipos, sendo que a pessoa branca é considerada como ideal humano, trazendo o conceito de branquitude e relatos de situações em que a população negra é vítima de uma sociedade racista e discriminatória. Com base em Piza e Rosemberg (1999, p. 130) “A cor (ou pertencimento racial) que alguém se atribui é confirmada ou negada pelo olhar do outro”. O discernimento das tensões que envolvem as relações étnico-raciais e que são recorrentes na sociedade brasileira, reduzem a diversidade étnico-racial da população a questões relativas à esfera econômica, social e cultural; sem desconstruir o mito da democracia racial.

Nesse sentido, as reflexões sobre mestiçagem a partir da análise de Munanga (2020, p. 59) considera que “O negro era o componente de uma raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristocrática”. Outro aspecto importante nos estudos que Munanga (2020, p.119) nos apresenta sobre o mito da democracia racial, ressaltando: “Contudo, na construção do sistema racial brasileiro, o mestiço é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito de democracia racial”, bem como a ideologia do branqueamento.

É relevante reconhecer que há ainda muitas dificuldades e um longo caminho a ser percorrido para que as instituições realizem práticas curriculares interculturais educacionais. No entanto, é fundamental que as políticas educacionais tenham formação para a diversidade, com vistas à educação das relações étnico-raciais que fomentem a reeducação de tais relações, criadas pelo racismo e pelas discriminações entre descendentes de africanos, europeus, asiáticos e indígenas.

Nesse contexto, os estudos de Piza e Rosemberg (1999, p. 130) consideram que “Em certos grupos sociais, ainda se usa a expressão ‘pessoa de cor’, forma ‘educada’ e distinta de se designar indefinidamente pretos e pardos (ou seu conjunto), embora seja execrada por certos segmentos negros”. Por outro lado, no Brasil, o fato de ser branco, serve como regra para ser aceito socialmente, dessa forma, reafirma a dificuldade do sentimento de pertencimento a um grupo étnico-racial e/ou identificação racial.

Assim, Gomes (2005) ressalta que o debate das relações raciais no Brasil, tem como objetivo, construir uma identidade negra positiva, desafio historicamente enfrentado por homens e mulheres negros e negras que sofrem com a inferioridade e para ser aceito na sociedade brasileira, é preciso negar-se a si mesmo. Dessa forma, para Piza e Rosemberg (1999, p. 132) “[...] os grupos em processo de construção da identidade étnica tendem a utilizar a cultura como um referencial do qual alguns aspectos são destacados e outros são esquecidos”, dificultando a assimilação na sociedade de ideias de equidade.

No entanto, Almeida (2019) afirma que a existência do racismo no Brasil, sempre foi negada pela sociedade, mas, dessa forma para fins de análise estatística, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstra a partir dos dados das pesquisas direcionadas à relações étnico-raciais, gênero e mercado de trabalho, na América Latina, especificamente no Brasil, que apesar de constituírem 55,8% da população, a representatividade no mercado de trabalho ainda é baixa. Segundo dados que apontam a disparidade na educação, diferença salarial por raça e gênero, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2019), brancos e negros no Brasil, tem diferença salarial de 45%, seja pelo nível de escolaridade, número de horas trabalhadas ou rendimentos mensais.

No cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. O documento da Cepal (2021, p. 32) aponta: “[...] o trabalho é a chave mestra da igualdade e uma via fundamental de inclusão. Contudo, na América Latina os mercados de trabalho caracterizam-se por profundas desigualdades estruturais de natureza socioeconômica, de gênero, étnico-raciais, territoriais e de idade, que marcam as trajetórias profissionais das pessoas”.

Do mesmo modo, na perspectiva da Cepal (2017, p. 18) “A abolição da escravatura não garantiu a incorporação de pessoas livres como cidadãos, garantiu-lhes uma liberdade formal, mas não alterou as condições socioeconômicas e marginalidade em que viviam”, sendo assim, todas as estratégias de impedimento impossibilitaram a construção de uma sociedade

verdadeiramente democrática e equânime. Analisando o documento normativo⁶ coordenado por Almeida (2017, p. 2), identificamos que:

Considerando também um contexto mais amplo para além das questões educacionais, argumenta-se que o cenário internacional que marcou as nações da América do Sul se complexificou nas últimas cinco décadas pela consolidação da globalização que ampliou os processos de inclusão e exclusão, num mundo mais integrado, mas mais desigual.

Sendo assim, Cruz (2005, p. 29) define: “No que se refere propriamente à escolarização dos negros, segundo os modelos oficiais, percebe-se que eles sempre estiveram em contraponto a afirmações que alegam sua incapacidade para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais”. Refletindo sobre o modelo de educação desenvolvido e estabelecido no Brasil, ao longo de sua história, desde a colonização, que carrega em sua sociedade o caráter de exclusão e não somente no Brasil, o estudo de Hernández (2017, p. 80) aponta que: “[...] a natureza hierárquica do sistema educacional latino-americano assegura que a maioria dos afrodescendentes não possa usar a educação como uma via de mobilidade social vertical”, uma vez que impediu o acesso, a permanência e o sucesso de milhões de brasileiros e latino-americanos no ambiente escolar e privou grupos étnicos (negros e indígenas) de conhecimentos formais.

No entanto, na América Latina, a existência do racismo, sempre foi negada pela sociedade. Em seus estudos, Hernández (2017, p. 18) aponta que: “[...] o termo “negro” é amplamente considerado depreciativo, uma vez que pessoas de ascendência africana são estereotipadas e consideradas essencialmente criminosas, intelectualmente inferiores, excessivamente sexuais e animais”. Assim, o silenciamento sobre essas situações permeadas por estereótipos, preconceitos e discriminações nas instituições educacionais, encobertas pelo discurso da igualdade abstrata, se configuram em desigualdades principalmente entre brancos(as) e negros(as).

É importante refletir os elementos que problematizam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, em função do reconhecimento da diversidade de conhecimentos, formas de vida e organização social, aspectos discutidos na América Latina e principalmente no Brasil. No caso do Brasil, no âmbito da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), de obrigatoriedade

⁶ Documento Normativo: **Base Curricular Transnacional Para os Países do Mercosul**, estudo realizado ao Conselho Nacional de Educação – Unidade Responsável: Câmara De Educação Básica - Prof. Dr. Fernando José De Almeida -Edital Cne/Unesco: 2017.

de conteúdos da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas brasileiras, este documento pode contribuir para ampliar a abordagem da temática étnico-racial.

Nessa perspectiva, no contexto da Base Curricular Transnacional Para os Países do Mercosul, Almeida (2017, p. 3) aponta que “[...] o concerto entre todas as iniciativas e desafios ainda postos para nossos países da América do Sul está na afinação dos propósitos com as condições de sua viabilidade [...]”, especialmente, práticas curriculares que afinam o debate para a superação de ações discriminatórias que produzem uma imagem social inferiorizada do negro.

Entretanto, outros documentos curriculares orientadores foram produzidos, conforme o estudo realizado por Canan (2016, p. 20), no qual aponta que: “A partir dos anos de 1990, quando uma série de Pareceres, Resoluções, Decretos e novas legislações são instituídas compondo um processo de reforma não anunciada, mas, efetivamente, implementada”. Sendo assim, a mudança de práticas sociais, políticas e econômicas torna-se necessário na implementação da educação das relações étnico-raciais. Estes mecanismos pedagógicos e políticos valorizam os saberes e herança da história e cultura africana e afro-brasileira, no currículo e se contrapõem à hegemonia epistêmica colonial de matriz europeia, ao mesmo tempo que ressignifica o currículo escolar por meio de outras perspectivas.

Com efeito, a participação do movimento negro “[...] amplia as imagens desestabilizadoras da escravidão do passado e do racismo no presente [...]” (GOMES, 2017, p. 120), uma vez que o movimento negro transmite conhecimento e é educador, não se resume apenas em lutas e não avança de forma isolada, portanto, articula diálogos com diversos conhecimentos formais, desde os mais diversos como o acadêmico produzido nas universidades e centros de pesquisa e contra situações de preconceitos e discriminações, contribuindo com outros conhecimentos para a sociedade.

Diante disso, os estudos de Rocha, Prim e Romero (2018, p. 27) apontam que, “[...] neste sentido, a educação básica pode investir em práticas que questionem as visões fixas e ultrapassadas de quilombos, como pode combater práticas de dominação e de pré-noções discriminatórias em relação aos negros do país”. Essas práticas são permeadas por princípios importantes alinhados à diversidade, no qual é abordada nos documentos curriculares, conforme podemos observar nas publicações que ressaltam a temática das relações étnico-raciais inserida nas propostas e nas práticas curriculares do cotidiano escolar que servem como objeto de debates e reflexões que foram silenciadas.

Com base no documento curricular (BRASIL, 2010), da educação básica que trata da educação do campo, o programa educacional, Projovem Campo – Saberes da Terra, voltado para aqueles que, de uma forma ou de outra, foram excluídos ou abandonaram a escola por diferentes

situações, a união de saberes tradicionais e científicos se juntam respeitando toda a diversidade cultural da comunidade tradicional (quilombola, do campo, indígena, ribeirinha), com ênfase na agricultura familiar e sustentabilidade. As políticas públicas para uma Educação do Campo parte dos valores e dos saberes dos educandos que nascem, vivem e sobrevivem do que o campo tem: sua cultura, sua ciência, sua maneira de se relacionar com a natureza, com as pessoas que os sujeitos (jovens, adultos e idosos) que vivem do campo, ou seja, são elementos preponderantes para se construir um novo paradigma de desenvolvimento para o país.

Sendo assim, neste estudo realizo a reflexão da existência do racismo e, conseqüentemente, a desigualdade racial entre os negros e os brancos. Além disso, foi discutido o mito da democracia racial no Brasil, o cotidiano da sala de aula, bem como a participação do Movimento Negro nas ações educacionais e implementação de políticas educacionais que tratam da diversidade étnico-racial, principalmente no Brasil, e a construção de práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial na educação básica, para minimizar as desigualdades presentes em nossa sociedade.

6. NEGRO MESMO

A qualidade atribuída à educação, principalmente na América Latina, varia conforme as circunstâncias humanas vividas em cada momento histórico, o espaço territorial e social ocupado pelo indivíduo. De acordo com Munanga (2005, p. 16), “[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas”.

Esse é um desafio no âmbito da produção acadêmica, encontrado por pesquisadoras/es, para produzirem narrativas que priorizem e reconheçam os saberes desvalorizados pelo epistemicídio, pelo racismo e por diferentes formas de discriminações para compreender a produção de conhecimento e saberes da população negra na América Latina de forma mais aprofundada, bem como traduzi-los e evidenciá-los como fontes potentes e autorais do campo científico. Pesquisadores e pesquisadoras voltam os seus olhares para as filosofias e metodologias desenvolvidas por esses sujeitos, nas quais serão discutidas a seguir.

REFLEXÕES SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA E O CURRÍCULO ESCOLAR

Essa subseção visa chegar à concepção de uma educação antirracista, decolonial, que possa formar cidadãos responsáveis na luta por justiça social, equidade e inclusão, agentes de políticas públicas de reparação a direitos sociais, civis e políticos, que combatam práticas discriminatórias e racistas não só dentro dos currículos da escola e universidade. É necessário problematizar as relações de poder e das estruturas ideológicas dominantes que estão presentes na seleção dos conteúdos. No entanto, na sociedade latino-americana, conforme ressalta o documento produzido pelo Banco Mundial (2018), cerca de um quarto da população pertencentes a minorias historicamente discriminadas e excluídas pelo sistema estrutural racista, como a população negra, geralmente estigmatizados e estereotipados, consistem no grupo com maior representatividade entre as populações pobres.

Dessa forma, é imprescindível pensar os currículos escolares e universitários a partir dos estudos sobre as relações étnico-raciais que impulsionam o debate sobre a diversidade e a diferença, e contribuam para a superação de práticas discriminatórias no contexto escolar e universitário, no currículo, na produção de conhecimento e na sociedade. No Brasil, estima-se que resida a maior população negra fora do continente africano, com quase 86 milhões de

residentes com ascendências africanas⁷, assim, conforme o relatório apresentado pelo Banco Mundial (2018). Frequentemente, essas relações raciais carregam estigmas, estereótipos e vieses diversos de um processo histórico longo de discriminação e racismo na sociedade. É preciso refletirmos sobre como o sistema escravocrata influenciou o sistema educacional brasileiro, assim, a partir do século XVI, as populações negras desembarcadas no Brasil foram distribuídas em grande quantidade nas regiões litorâneas.

Reconheceu-se, finalmente, que a escravidão e o tráfico de escravos são um crime contra a humanidade e sempre o deveriam ter sido, especialmente o comércio transatlântico de escravos, e estão entre as maiores fontes e manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias relacionadas (ONU, 2013, p. 22).

Assim, Passos (2012, p. 137), aponta que “[...] as desigualdades graves e múltiplas, que afetam a possibilidade de inserção da população negra na sociedade brasileira, tal como o ambiente escolar” têm origem nas consequências caudadas pela escravidão.

Desta forma, podemos refletir: Como se constitui a educação brasileira? No sistema político, a administração pertencia ao homem branco, fazendeiro, dono das terras dessa nação, carregada por uma cidadania restrita afirmando a identidade da elite brasileira. A Lei de Educação, promulgada em 1837, proibia negros de ir à escola, bem como pessoas que tivessem moléstias contagiosas, os escravizados e os pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos. O Brasil estabeleceu decretos que proibiam a entrada de filhos de negros escravizados no ensino público em dois períodos históricos: o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, entra em vigor e determina que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino (BRASIL, 2004).

Assim o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 – permitia que os negros poderiam frequentar o período noturno, no entanto, dependiam da boa vontade de seus senhores e das condições físicas, depois de um dia ou até mesmo noites de árduo trabalho (BRASIL, 2004). O Brasil permitia ativamente a discriminação e o racismo, diante dessa postura através destes decretos que impedia o acesso de negros ao ensino público, atingindo a população afrodescendente brasileira até os dias atuais.

No entanto, no século XIX, a educação tinha o papel de legitimar e consolidar práticas políticas, dessa forma, a primeira constituição brasileira instituiu a educação primária garantida para todos os cidadãos, as mulheres, índios, negros e pobres. Mesmo considerando a Lei do Ventre Livre, em 1871, que estabelecia que crianças nascidas de mulheres escravas estariam

⁷ Fonte de dados sobre diáspora Africana no mundo. **Organização Não Governamental Institute for Cultural Diplomacy** (ICD - Institute for Cultural Diplomacy - <https://www.culturaldiplomacy.org/2018>)

livres e deveriam ser educadas, as práticas políticas negavam o direito à educação dessa população. Contudo, Fonseca (2000) aponta em seus estudos, que a responsabilidade por essa educação, ficou para os senhores dos escravos a quem as mães pertenciam e eles negligenciaram essa nova responsabilidade e de tal forma ocorreram medidas pontuais do Estado para prover o acesso dessas crianças à educação, mas de um modo que estigmatizava o papel dessas pessoas, que eram preparadas para exercerem determinados papéis servis na sociedade.

Conforme Fonseca (2002) destaca em seus estudos, o financiamento do Ministério da Agricultura na época, como medida do governo para auxiliar os senhores de escravos, algumas instituições de ensino foram criadas, entre 1871 e 1885. O relatório do Ministério da Agricultura em 1885, revela que na capital das províncias, o contingente de matriculados chegava a 403.827 crianças, destas, apenas 113 foram entregues ao Estado e indenizadas no mesmo período.

Para melhor compreensão sobre a liberdade garantida através da Lei Áurea, ancorada nos estudos de Passos (2010), do qual aponta, que a legislação não equalizou socialmente negros e brancos, no século XIX. O Brasil se torna enfim uma nação, sendo que a população negra teve que se adaptar dentro de uma sociedade desenvolvida, buscando obrigatoriamente sua subsistência de maneira totalmente precária. Seja no ambiente escolar ou no cotidiano especificamente, desde então, a população negra continua lutando e resistindo ao racismo peculiar na sociedade brasileira, herdando em seu histórico social, questões voltadas ao processo de resistência, diante do passado das pessoas negras africanas escravizadas no Brasil.

Nos primeiros anos de colonização, no que diz respeito à escravidão no Brasil, as atividades manuais, como serviços de carpintaria, tecelagem, eram destinadas e executadas por negros escravizados, enquanto o homem branco era preservado desses ofícios. Entretanto, essa realidade histórica remete à necessidade de debater sobre democratização e qualidade do ensino, que garanta o amplo acesso a toda a população sem restrição de classe social, etnia, opção sexual e religiosa.

Cunha (2000), analisa que as elites intelectuais do Brasil Imperial acreditavam que, para quê e por quê deveria existir a profissionalização da população mais humilde, sendo que este segmento, aos olhos dos intelectuais, vivia da ociosidade, do vício e do crime. Sendo assim, o século XX chega com alguns avanços, e nesse caso, são criadas as escolas profissionalizantes. Essa modalidade de ensino se torna obrigatória e teria, segundo as convicções de seus adeptos, efeito moralizador aos desfavorecidos economicamente (negros, órfãos e desvalidos), com o objetivo de suprir a escassez de mão de obra especializada, o que proporcionou aprendizado aos cidadãos de segunda classe e funcionavam como se fossem um ato de caridade.

Com a promulgação da Constituição de 1934, a educação passou a ser um direito de todos, com o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, prestando assistência ao trabalhador intelectual. Nesse contexto, em 1937, uma nova Constituição recheada de retrocessos entra em vigor, sendo que a arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares. Assim, o Estado tem o dever de contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outras, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino, sendo que o ensino primário foi definido como obrigatório e gratuito, no qual o texto constitucional de 1937, reafirmava a disparidade social, direcionando os menos favorecidos ao curso profissionalizante que cogitava a formação de mão-de-obra.

A necessidade de rediscutir a partir da legislação, pesquisas realizadas, documentos oficiais, reivindicações dos movimentos sociais e currículo escolar para fomentar o diálogo de maior acesso ao conhecimento sistematizado pela escola, é objeto de estudo e investigação inevitável para contribuir com a Educação das Relações Étnico-Raciais. “Ao emergir no cenário nacional e político destacando a especificidade da luta política contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a chave para compreender a realidade do povo brasileiro” (GOMES, 2021, p. 48). Assim a inclusão da população negra é importante por si só para tornar as sociedades latino-americanas mais justas e equitativas, pelo custo que a exclusão traz para toda a população.

Com base na luta histórica dos movimentos negros, foi promulgada no Brasil a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996), incluindo nos currículos oficiais das redes de ensino público e particulares a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Diante da problematização sobre as relações produzidas historicamente entre negros e brancos, profundamente demarcadas por relações estereotipadas sobre o outro e sobre a diferença, a partir do olhar etnocêntrico e hierárquico a seus traços fenotípicos, pertencimento étnico, social e cultural, atingindo, em profundidade, a população negra, a educação faz-se presente por meio dos saberes que nela são construídos em grande medida por seus currículos.

Nessa perspectiva o conceito de currículo é definido como um campo racialmente enviesado e discursivo. Silva (2015) destaca que o currículo pode ser classificado em três categorias: tradicional, crítico e pós-crítico, que apresenta espaço de significações, representações, tensões, conflitos entre autores e teorias, logo, não possui neutralidade e não é acabado, é construído socialmente. É importante ressaltar que o conceito de “currículo”, segundo Almeida (2017 p. 3) “[...] é aqui entendido como o conjunto de pressupostos e

diretrizes que traçam intencionalmente o percurso cognitivo de professores e alunos para construírem conhecimentos escolares”.

A abordagem da teoria de currículo apresentada nesta pesquisa, conforme destaca Silva (2015), é histórica, e tem como objetivo central identificar conexões entre saber, poder e identidade e definir qual conhecimento deve ser ensinado, como um campo em disputa que acompanha os movimentos e os conflitos políticos, sociais, culturais e econômicos em um determinado contexto, portanto, é resultado de uma seleção.

De acordo com os estudos sobre currículo, realizados por Pinar (2007), as teorias curriculares passaram por grandes alterações no Brasil e no mundo, nos últimos 20 anos, pois indicam novas relações, bem como, a adição das demandas de diferentes grupos sociais, novos valores e conhecimentos. Gomes (2007) afirma em seus estudos sobre currículo, que para além dessa racionalidade colonial, pelo prisma da herança colonial e escravocrata, “naturalizou” sentimentos de inferioridade e superioridade nas relações sociais brasileiras. Assim, é definitivo para as novas gerações desnaturalizar a visão racista, pois, como destaca Gomes (1995, p. 49), “[...] se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo”.

Sendo assim, um dos tópicos tenebrosos da presença da colonialidade na história da América Latina, no que diz respeito à população negra, representa uma lacuna com um passado que teve início: a escravatura e seu drástico legado de exclusão social. Após décadas de invisibilidade, a inclusão de pessoas negras vem ganhando uma adoção gradual de reformas étnico-raciais em muitos países, com reconhecimento e voz, graças aos esforços e à atuação de seus líderes e das organizações que os representam.

Os dados estatísticos populacionais da América Latina, apresentados pelo Banco Mundial, através do relatório Purchasing Power Parities⁸, do Observatório das desigualdades, plataforma de informação diversificada especializada em estudar as desigualdades sociais, a partir de diferentes dimensões e níveis de análise à comparação internacional de indicadores estatísticos e a um conjunto alargado de estudos e pesquisas de diversos países, em permanente atualização, revela que há 2.5 vezes mais chances da população negra de viver sob pobreza com menores chances de mobilidade social e com menos anos de educação, sendo vítimas frequentes de crimes e de violência que brancos ou mestiços não vivenciam.

⁸ Relatório (PPC de 2011) Purchasing Power Parities - Paridades de poder de compra. (**Observatório das Desigualdades** - <https://www.slab.pt/observatoriodasdesigualdades/apresentacao-2/>)

Diante disso, o Banco Mundial aponta que nos países como o Brasil, Colômbia, Equador, Panamá, Peru e Uruguai, os afrodescendentes representam, em conjunto, 38% da população total, sendo que a metade da população vive em situação de pobreza extrema⁹. No entanto, no que se refere ao grupo familiar, os filhos nascem com oportunidades desiguais e com desvantagens no acesso a serviços e espaços, o que limita o desenvolvimento de seu pleno potencial e determina praticamente o restante de suas vidas. Ao longo do século XX, os afrodescendentes representam um desses grupos minoritários que são sistematicamente excluídos devido à etnia, entre outros fatores sociais.

Sendo assim, considerando o esforço e compromisso de promover e garantir o acesso educacional para todos, os países latino-americanos, estão ativamente interessados em diminuir o abismo social e educacional entre os afrodescendentes e a população branca da América Latina. Em qualquer país da América Latina a ser estudado, percebe-se que referente a população negra, as semelhanças são fruto do sistema escravagista e de invisibilidade e apagamento histórico social.

O apagamento da história da população afrodescendente no contexto latino-americano, requer que sejam repensadas as formas pelas quais os processos reparatórios são colocados em curso em sociedades altamente excludentes. Os dados apresentados no PNUD (2019), apontam que a América Latina é a região do mundo com a maior desigualdade de renda, entre mais ricos da América Latina, 10% da população concentra uma parcela maior 37% da renda do que qualquer outra região, em contrapartida os 40% mais pobres recebem apenas 13% da renda, sendo a menor fatia. Conforme o relatório Cepal (2019), a pobreza no cenário social da região da América Latina é ainda maior nas áreas rurais, entre indígenas e negros. De acordo com dados da PNAD, referente a 2014 e 2015, disponibilizados pelo IBGE (2015), um dos fatores observados, é a probabilidade de brasileiros afrodescendentes serem pobres¹⁰ duas vezes maior do que a dos brasileiros brancos, sendo assim, esse é um dos exemplos vividos na sociedade brasileira.

Considerando que a educação é o fator mais importante para explicar a redução da pobreza e da diferença de renda entre negros e não negros, na última década, dados de condições

⁹ Neste relatório, a medição da pobreza adota como referência a linha de pobreza global de US\$5,5 por dia (PPC de 2011); e a da pobreza extrema, a linha de pobreza global de US\$3,2 por dia (PPC de 2011). As famílias são consideradas pobres se sua renda per capita for inferior a US\$5,5 por dia. Elas encontram-se em situação de pobreza extrema se sua renda per capita for inferior a US\$3,2 por dia (PPC de 2011 - **Observatório das Desigualdades** - <https://www.slab.pt/observatoriodasdesigualdades/apresentacao-2/>).

¹⁰ Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 **/(Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - 2015)**

de acesso e permanência nos níveis de ensino e ambientes educacionais, com base nos dados do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, do Banco Mundial (2018), os afrodescendentes da América Latina são os que mais evadem o ambiente escolar, e isso se deve aos fatores sociais, culturais e econômicos. No entanto, frequentar aulas não significa aprender, e geralmente as políticas públicas direcionadas à educação, nos estados latino-americanos para crianças pobres e vulneráveis, geralmente não são realizadas.

A população negra da América Latina, têm menor probabilidade de concluir o ensino fundamental, porque apresentam níveis consideravelmente mais baixos de escolaridade. No ensino primário rural, o nível de escolaridade é ainda menor para negros e não negros, nas áreas urbanas, a escolaridade é geralmente mais alta entre ambas as populações. Nessa perspectiva, o relatório Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão, elaborado pelo Banco Mundial em 2018 aponta que cerca de 64% dos integrantes de famílias negras concluíram o ensino primário, no que se refere aos níveis mais avançados, apenas 30% concluíram o ensino médio, sendo 46% entre os não negros e apenas 5% concluíram o ensino superior. Mas a população não negra supera a população negra em todos os níveis, principalmente no ensino superior, no qual os índices de acesso são quase duas vezes maiores entre os não negros.

O relatório Cepal (2018), aponta que quando se trata do Ensino Superior, os dados mais alarmantes foram registrados no Brasil, onde apenas 15,6% dos jovens negros conseguiram concluir o Ensino Superior, enquanto 33,8% que concluíram o ensino superior foram jovens brancos. A respeito da política pública de ações afirmativas, a Lei nº 12.711 (BRASIL, 2012), através das reivindicações de movimentos sociais favoráveis e contrários à sua adoção, devido a sua amplitude e por ter sido um processo prolongado de discussão antes de sua aprovação, embora tenha-se uma lei que é efetiva para o acesso de jovens negros a universidades, reconhecida no contexto latino-americano como referência, tem o objetivo de garantir a permanência, para que a população negra possa não só ingressar e necessitar escolher entre a formação ou mundo do trabalho para sobreviver, mas concluir seus estudos.

Reconhecendo a urgência e a complexidade de reeducação das relações entre os grupos étnico-raciais do território brasileiro, para garantir que pessoas amarelas, brancas, indígenas, pardas, pretas e remanescentes quilombolas estejam engajadas a refletir seu pertencimento étnico e identidades e acesso a direitos fundamentais (BRASIL, 2004) para promoção da educação das relações étnico-raciais através de uma linha do tempo, apresentada no Quadro 4.

Ano	Marco Legal	Identificação	Perspectiva
1988	Promulgação da Constituição Federal de 1988	Promulgação do art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) Perspectiva Quilombola	Racial e Quilombola
2003	Promulgação da Lei nº 10.639/03	Modifica a LDB para estabelecer a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira.	Negra e Quilombola
2004	Promulgação do Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Negra e Quilombola
2008	Promulgação da Lei nº 11.645/2008	Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e indígena.	Indígena
2009	Aprovação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.	Racial
2010	Promulgação da Lei no 12.288/2010 – Estatuto da Igualdade Racial	Estatuto da Igualdade Racial	Negra
2012	Promulgação da Resolução nº 5/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.	Indígena
2012	Promulgação da Resolução nº 8/2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ).	Quilombola
2012	Promulgação da Lei nº 12.711/2012	Aprovação da lei de ações afirmativas/cotas no Ensino Superior.	Negra

Fonte: Elaborado pela autora

Os marcos legais que tratam da educação das relações étnico-raciais, fundamentam a política educacional no Brasil, no entanto, podemos citar alguns dos marcos legais que colaboram com a existência de normativas específicas para avançar a pauta e fortalecer a realidade de estudantes negros, indígenas e quilombolas. Nesta perspectiva, a Constituição Federal de 1988 trata do enfrentamento ao racismo e das desigualdades raciais no Brasil, incluindo políticas públicas para a população negra para uma Educação de qualidade. O art. 68

(BRASIL,1988), dispõe do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”.

Para tal, outros marcos legais em torno da questão racial, relacionado diretamente ao campo educacional, foram sendo aprovados: a Lei n° 10.639/2003 alterou os artigos 26A e 79–B da Lei n° 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Em 2004, ocorreu a Promulgação do Parecer CNE/CP n° 3, de 10 de março de 2004 que: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão pertencente ao MEC, que aglutinou, dentre outras, as temáticas de ERER e Educação Escolar Indígena.

Em 2008, a LDB n° 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases, foi novamente alterada pela Lei n° 11.645/2008, para incluir a obrigatoriedade do ensino e estudo da História e Cultura dos povos indígenas nos currículos oficiais de ensino das redes públicas e particulares. Tanto a legislação 10.639/2003, quanto a legislação 11.645/2008 são relevantes para o debate racial na Educação, fortalecendo ações e projetos educacionais, cursos de formação continuada para professores e gestores das redes públicas de ensino, revisão dos conteúdos de livros didáticos, reorganizar o currículo, ressaltando o reconhecimento e inclusão da história dos povos africanos, da população negra e indígena no Brasil.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, foi lançado em 2009, o qual estabelece orientações específicas à implementação das políticas de ERER para todos os entes federativos. Como resultado das demandas históricas da população negra, em 2010, foi aprovada a Lei Federal n° 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, que destina atenção a política pública social, de acordo com suas especificidades, onde cabe ao Estado (prioritariamente) “garantir a igualdade de oportunidades e direito a todo cidadão brasileiro, independentemente de sua origem.

No ano de 2012, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), órgão pertencente ao MEC, que aglutinou, dentre outras, as temáticas de ERER e Educação Escolar Indígena. Nessa perspectiva, no ano de 2012, ocorreu a Promulgação da Resolução n° 5/2012 que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A Resolução nº 8/2012, com orientações na perspectiva quilombola, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ). Com o objetivo de garantir reserva de 50% das vagas para estudantes de escolas públicas e, dentro desse percentual, porcentagem específica destinada a estudantes que preenchessem critérios de renda e étnico-raciais (pretos, pardos e indígenas), assim a política de reserva de vagas foi ampliada para todo o Ensino Superior com a aprovação da Lei nº 12.711/2012, ressaltam que as políticas educacionais atuais não diminuiram e nem combateram as desigualdades étnico-raciais que interferem o avanço escolar de estudantes negros, remanescentes quilombolas e indígenas.

No entanto, referente a conclusão do Ensino Médio, os dados apresentados por Cruz e Monteiro (2021), apontam que em 2020, 79% dos jovens brancos de até 19 anos haviam concluído essa etapa de ensino, em relação a 63% de jovens negros da mesma idade.

Dessa forma, a partir dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2019, sobre o desempenho dos estudantes da rede pública com recorte étnico-racial, do 9º ano na disciplina de Língua Portuguesa são 53,4% entre os brancos, enquanto, entre os pardos e pretos, o percentual é de 38,5% e 29,8%, respectivamente. Na disciplina de Matemática, cerca de 34,9% dos brancos estão com aprendizagem adequada, enquanto apenas 21,2% dos pardos e 14,4% dos pretos ocupam o mesmo nível. Tais diferenças de acesso e permanência nos fazem refletir, de que maneira o direito fundamental à Educação está compartilhado de maneira equitativa? E como os abismos raciais estão demarcados nos níveis de aprendizagem? Neste contexto, os dados da desigualdade não refletem as capacidades específicas de pessoas negras, indígenas e quilombolas. Na verdade, os dados revelam a marginalização que esses grupos étnicos encontram no contexto educacional e porque a Educação das relações étnico-raciais, não é privilegiada em todas as suas dimensões pedagógicas.

COMUNIDADE ITAPOCU COMO ESPAÇO EDUCADOR E O CATUMBI COMO EXPRESSÃO CULTURAL

Nesse sentido, esta subseção consiste em compreender a comunidade remanescente quilombola de Itapocu, como espaço educador, mais especificamente através da manifestação do Catumbi. Como as crianças que frequentam a única escola, existente na comunidade remanescente quilombola localizada no município de Araquari e que pertence à rede estadual de ensino de Santa Catarina, aprendem nesse espaço/território.

A referida experiência pedagógica, que teve início no ano de 1999, foi realizada com crianças das séries iniciais, no contraturno, da única instituição da rede estadual da comunidade, a Escola de Educação Básica Titolívio Venâncio Rosa, devido a discriminação racial praticada em sala de aula, do qual um menino branco chamou um menino negro de “macaco”, após a aula de Educação Física. Com esse fato, ocorrido no ano de 1999, no mês de agosto, e sendo próxima a data de comemoração ao Dia do Folclore, conversei com os estudantes sobre diversas manifestações culturais relacionadas à data e da contribuição de cada etnia, principalmente da etnia negra na comunidade, e especificamente, sobre o Grupo Catumbi, manifestação afro-brasileira de cunho religioso e cultural, transmitida de geração para geração há mais de 150 anos de existência.

A experiência pedagógica realizada na Escola de Educação Básica Titolívio Venâncio Rosa, publicada no artigo: NA BATIDA DO TAMBOR: “A História do Catumbi-Mirim” nos anais do evento Abril Mundo - A literatura africana e afro-brasileira – PROLIJ/ UNIVILLE - 2012, ensinou-me no âmbito pessoal e profissional, a valorizar e olhar minha ancestralidade e história profundamente, através dos saberes ensinados na comunidade quilombola de Itapocu, no município de Araquari, SC, do qual sou remanescente e fui professora na comunidade durante nove anos.

Para a melhor compreensão desse percurso formativo, apresentado neste estudo, é importante mencionar de onde venho. Pertencço a comunidade quilombola de Itapocu, lugar de fé e resistência negra, localizada geograficamente na Mesorregião Norte do estado de Santa Catarina, no município de Araquari. A referida comunidade foi certificada como quilombola em 2019 pela Fundação Cultural Palmares. Frequento o ritual do Catumbi, manifestação religiosa e cultural afro-brasileira da região de Araquari e único grupo de matriz negra em Santa Catarina. Desde criança, herdei o amor e a fé em Nossa Senhora do Rosário. Esta comunidade, foi analisada, porque coloca em pauta na sociedade catarinense, a educação antirracista, na rede pública de ensino, através de projetos educacionais, que reconhecem a resistência do ritual do Catumbi e a importância do grupo como símbolo da cultura negra no Estado.

Além da experiência pedagógica ser incorporada como um projeto educacional na comunidade quilombola de Itapocu, que consiste em fortalecer e educar a comunidade a se reconhecer e respeitar sua própria cultura e história, realizar pesquisas sobre a cultura afro-brasileira significa situar um segmento étnico de relevância, no tempo e espaço histórico, da temática eleita para este estudo. Das considerações sobre esta comunidade e suas dinâmicas, reflito nesta investigação, sobre esse território, este lugar de religiosidade, resistência e

potência, e do meu lugar neste espaço, como encontro-me neste universo que tem relação com minha vida, minha família e meu fazer pedagógico.

No que se refere as fontes de pesquisa com contribuições pedagógicas e um debate sobre os elementos culturais dos povos negros a respeito do grupo Catumbi de Itapocu e uma abordagem sobre as religiões afro-brasileiras e sua ligação com a comunidade, foi realizado um levantamento minucioso das pesquisas, conforme apresentado no Quadro 1, sendo encontradas produções acadêmicas de Giotti e Barbosa (2004), Bernardino (2012), Carvalho (2012), Silva (2015), Sá (2016), Silva (2020) e Roggeri (2022), nos repositórios digitais da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), produções realizadas por intelectuais que tem vínculo afetivo com a comunidade remanescente quilombola de Itapocu em Araquari, dos mais variados segmentos, ligados à educação, arte e cultura.

Com o objetivo de compreender nesta subseção, como esses/as pesquisadores/as vem tratando as inquietações em suas investigações sobre o Catumbi de Itapocu, que seguirão na íntegra deste texto, discutiremos os saberes orais e os saberes acadêmicos, memórias da humanidade, como instrumento de salvaguardar arte e história para repensar padrões das relações humanas. Os problemas, os objetos, os sujeitos, as abordagens teórico-metodológicas, campos empíricos e as concepções de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), presentes nas pesquisas serão descritas e interpretadas no sentido de trazer ao leitor o exemplo de uma educação que privilegie as relações étnico-raciais no contexto desta comunidade.

Como afirma Santos (2002), que a história é escrita por processos do passado e do presente, para falar sobre o Catumbi, é relevante apresentar brevemente a história da comunidade. A localidade de Itapocu era conhecida como Porto do Sertão, em Araquari/SC, reduto de negros escravos e libertos oriundos das regiões vizinhas e de outras regiões do país, que mantinham o Catumbi como uma de suas manifestações culturais. Sua fundação ocorreu por volta de 1850, pelo açoriano Francisco Onofre da Rosa, que partiu do Município de São José, com sua família e escravos, subiu o Rio Itapocu instalando-se em suas margens, onde estabeleceu o porto, que deu origem ao nome da comunidade, Porto do Sertão, sendo ali estabelecida a casa comercial de venda dos negros escravizados, com depósitos e engenhos de farinha.

A comunidade, porém, não se encontrava totalmente deserta, registrando-se a presença de indígenas e escravos fugitivos de outras localidades. A prática religiosa na comunidade foi o fator preponderante que deu lugar à formação de grupos e associações, de africanos e seus

descendentes. Assim, a vida social de Itapocu se resumia praticamente nas atividades festivos-religiosas que se realizam nas Igrejas da comunidade: Igreja Sagrado Coração de Jesus, antes considerada popularmente como a igreja dos “brancos” que realiza a Festa do Sagrado Coração de Jesus e a Igreja Nossa Senhora do Rosário, considerada na comunidade como a igreja dos “pretos”, que realiza a Festa do Natal e a Festa de Nossa Senhora do Rosário, com a presença do Grupo Catumbi.

No estudo de Silva (2020) foi verificado como se deu o processo de resistência do Catumbi de Itapocu, um símbolo de grande expressão afro no Estado de Santa Catarina, através da prática da fé, fortalece toda a sua origem dos saberes ancestrais, num contexto acompanhado das estéticas eurocêntricas, reafirmando o passado no presente através dos cantos e danças afro-brasileiras.

A origem do Catumbi de Itapocu se deu por volta de 1854, comandado pelos principais fundadores da Irmandade Nossa Senhora do Rosário, Manoel Bengala, capelão da Igreja Nossa Senhora do Rosário e o escravizado Antonio Criolo que se tornou capitão do Grupo Catumbi. Silva (2020), aponta que o processo histórico do Grupo Catumbi e a festa em homenagem à Nossa Senhora do Rosário se propagou através da oralidade e da memória. Nesta perspectiva, existe uma lenda sobre a origem da manifestação cultural afro-religiosa do Catumbi, de que Nossa Senhora do Rosário começou a ser cultuada pelos negros após salvar dois homens escravizados, que lutavam por liberdade.

Um clarão provocado pela divindade católica teria impedido que fossem estraçalhados pelos cães dos capitães do mato. Em forma de reconhecimento, a virgem teria pedido o culto em forma de versos e batuques. Durante muito tempo em Itapocu brancos e negros conviveram na mesma Igreja, mas devido às discriminações ocorridas em relação aos negros, surgiram vários conflitos que estavam impedindo que os negros realizassem as festividades do Natal a seu modo, com grupo Catumbi e com todo cortejo real, conforme ressalta Silva (2015): as características dessas celebrações tinham vínculo com o passado das festas em território africano, com danças dramáticas do Rei Congo com utilização de diferentes pronúncias, pois seriam também uma comunidade negra católica no Novo Mundo historicamente construído por D. Afonso I, rei congolês do século XVI, que lutou pela propagação do cristianismo em seu reino. Do qual fundou uma linhagem de reis cristãos que governaram até o século XX, cujo protagonistas seriam a Rainha Ginga e o Rei do Congo, com filas de dançantes e seus capitães

de espadas, simbolizando disputas dos reinados de Congo e Angola com Portugal, nos tempos da Colônia.

Assim, a festa de Nossa Senhora do Rosário, ou festa de Catumbi de Itapocu, desde sua origem, há aproximadamente 170 anos de existência, era sempre celebrada desde 1854 a 1950, no dia 26 de dezembro, dia de folga dos escravizados, já que o dia 25 de dezembro, era celebrado pelos brancos. A partir da década de 1950, os negros passaram a realizá-la no dia de Natal até os dias atuais.

Silva (2020, p. 37) em seu estudo aponta que “[...] A resistência, a luta, a memória, e a resiliência das manifestações que chegaram até os dias de hoje, como é o caso do Catumbi de Itapocu, que manteve sua essência devocional e suas características apesar de toda influência externa da imposição dos valores católicos e do mundo materialista em que vivemos, resultam em um tema de múltiplas faces”. Apesar de ter sofrido algumas intervenções da Igreja Católica Romana pela posse das terras da igreja usada pelos negros da comunidade, e migrado para a Igreja Católica Brasileira, o grupo sobrevive ao longo desses quase 170 anos de história, como um marco de resistência, organização cultural e como referencial de vida para os negros da região.

Torna-se importante revelar a comunidade de Itapocu, considerada por Sá (2016), um lugar explícito e simples porque há variantes de um ritual, que honra a Nossa Senhora do Rosário, no dia de Natal, marcado pela dança e cantos de homens negros, que seguem em procissão pelas ruas da comunidade, momento de peregrinação movido apenas pela devoção e pela promessa, carregando as espadas, utilizando indumentárias (calça, saiotos, lenço, capacete de flores, camisa floral e sapatos), reverenciando o rei e rainha, preparando-os para o ritual de coroação, que seguem protegidos pelas bandeiras que refletem a imagem da santa, carregadas por duas mulheres reverenciando a memória e tradição.

Como versa o estudo de Bernardino (2012), é relevante reconhecer que a realidade das comunidades de população negra podem ser transformadas através de processos de aprendizagens que partam de elementos relevantes, presentes no território remanescente quilombola, tais como suas histórias, culturas e saberes ancestrais. Não há dúvidas de que esses três elementos foram, e são, fundamentais para que essas comunidades quilombolas resistissem à industrialização, urbanização e exclusão social.

No entanto, o espaço escolar, como entidade formal, que visa à transformação, à formação dos indivíduos, responsável em possibilitar que o estudante tenha diálogo com a diversidade cultural, compreendendo as diferenças socioculturais presentes na sociedade, (MEC, 2006), como agente mediador no processo de valorização e difusão da cultura afro-

brasileira, se dá por diversos caminhos, em sala de aula, quiçá ela também reflita além dos muros da escola, como, por exemplo: através da oralidade, o contato com textos escritos por autores africanos ou afrobrasileiros, que propiciam debates acerca da diversidade étnico-racial existente no país, a valorização da história e cultura afro-brasileira também precisam ser abordados em sua totalidade de modo a alcançar as comunidades.

Com base em promover o respeito, a igualdade no ambiente escolar e a dinâmica das relações raciais vivenciadas neste espaço, apresento como ferramenta educativa e cultural, a manifestação do Catumbi, experiência pedagógica realizada por mim na comunidade remanescente quilombola de Itapocu em Araquari SC. Essa experiência nos faz refletir sobre nossa verdadeira história, “[...] aprofundar-se na história onde você está inserido/a numa posição de poder sobre um grupo todo de pessoas é o começo para exercer seu papel, passar adiante, educar os seus, educar futuras gerações” (PINHEIRO, 2023 p. 64), cultura de várias etnias e o respeito à diversidade, priorizando a vivência dos estudantes e da referida comunidade como um espaço educador.

Esta experiência apresenta uma abordagem de cunho cultural e religioso, considerando um determinado contexto histórico de uma comunidade com forte predominância da população negra. Foram selecionados como protagonistas estudantes negros e não negros, e a partir de um diálogo, procurando passar através da oralidade os valores ancestrais do Catumbi, para preservar a cultura do congado praticada pelos africanos no Brasil. Sendo assim, “[...] o Congado revela a religiosidade e a transmissão de saberes não só sobre os conhecimentos simbólicos e históricos referentes à tradição, mas também na construção e manutenção do sentimento de pertencimento da cultura local [...]” (SILVA, 2017, p. 16). Nesta investigação, senti a necessidade de me aprofundar neste estudo, devido à riqueza cultural de elementos e significados que envolvem a manifestação do Catumbi e a educação, que ressalta questões primordiais de uma tradição que contém processos educativos.

Dessa maneira, a prática do Congado, Congo ou Congada é uma manifestação cultural de cunho religioso que teve sua origem a partir do sincretismo (SOARES, 2016), assim o Congado (PEREIRA, 2007), se manifestando entre o cristianismo e a africanidade advindas do povo banto, originários de Angola, Camarões, Moçambique e Congo, por meio das devoções a santos negros, que se constitui como fonte proveniente da cultura, história e da religiosidade negra com a prática da coroação de Reis e Rainhas e a devoção à Nossa Senhora do Rosário. Diante disso, Muniz Sodré (2005, p. 37) ressalta que “Cultura é o modo de relacionamento humano com o real” e que o movimento cultural, conforme aponta Sodré (2005), acontece através de disputa de luta por espaços de representações entre o sentido que está ligado à

condição do sujeito como indivíduo e o real relaciona-se com o único e singular ligados a um dado espaço e período histórico.

A cultura negra, no Brasil, tem como ponto de partida, diferentes contextos e cenários “[...] tanto de formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente” (SODRÉ, 2005, p. 93). Para evidenciar a cultura negra, como relevante na comunidade de Itapocu, num outro momento, levei os elementos utilizados pelo grupo Catumbi no ritual, para a sala de aula, vestimentas (camisa floral, calça social, sapato, capacete de flores e saiote), espadas de madeira, coroas rei e rainha, tambores e bandeiras com a imagem de Nossa Senhora do Rosário, onde todos estudantes da sala que eu lecionava e da escola puderam aprender sobre a cultura negra existente em Itapocu.

Durante a prática da oralidade da contação de história do Grupo Catumbi (manifestação afro de dança e canto, realizada por homens negros), os estudantes motivados com as atividades, decidiram formar um grupo de meninos e meninas negros e brancos dentro do ambiente escolar para representar o Catumbi. A referida atividade foi desenvolvida em parceria com Carvalho (2012), com ensaios da dança elaborados por meu pai, que é um ex-participante do Catumbi, e apresentado para a comunidade em geral na única escola existente na comunidade, a Escola de Educação Básica Titolívio Venâncio Rosa, num evento que tratava de diversos temas, incluindo saúde e cultura, no qual procuramos o capitão da época, seu Maia, e solicitamos autorização para que as crianças pudessem representar o grupo original em diversos eventos.

No mesmo momento foi autorizado, como ressalta Carvalho (2012 p. 58) sobre o envolvimento da comunidade, no qual, “[...] desperta outros olhares, como, por exemplo, das crianças convidadas a participar da celebração” e no ano seguinte mães, avós, tias e pais, responsáveis pelas crianças, perceberam que isso seria interessante juntando algumas crianças que residem na comunidade ao Grupo Catumbi. Outra questão cultural de relevância, presente nesta experiência pedagógica, conforme Pereira (2007 e Bastide (1960), apontam, que a ancestralidade indígena que se encontra com a manifestação do Congado, num cruzamento cultural de diferentes tradições, com elementos simbólicos e expressões religiosas particulares incorporados à sociedade e a cultura brasileira se tornam parte da vida da comunidade em que essas práticas culturais estão inseridas. Sendo assim, o grupo de meninos e meninas da Escola de Educação Básica Titolívio Venâncio Rosa em Itapocu, que dramatizavam o Catumbi, precisava ter um nome. Porventura, um dos estudantes que participava do grupo na escola, tinha uma irmã casada com um cacique, na ocasião, quando foi passar um final de semana na casa da irmã numa comunidade indígena, trouxe a informação de que o nome “Catumbi” é um nome

de origem indígena e tem o significado de “sapateiro”. A partir desta data o nome do grupo de alunos passou a se chamar Catumbi-Mirim, com o significado de “pequenos sapateiros”.

O grupo Catumbi-Mirim teve sua origem em 1999. Rogeri (2022) em seus estudos, menciona um relato meu, [...] que aponta ser relevante ensinar sobre a história do Catumbi, porque é uma forma de mostrar aos estudantes, e para toda a sociedade, que o povo negro também foi protagonista dentro da história [...]. Como forma de integrar com os estudantes de Itapocu, através dessa iniciativa cultural, este patrimônio foi reverenciado, apropriado e reinterpretado pelas crianças, no qual durante muitas semanas aconteceram os ensaios na própria escola, os passos e os cantos com ajuda da liderança da comunidade quilombola de Itapocu, Antônio Bernardino Filho, conhecido como Risca, ex-integrante do grupo Catumbi e meu pai.

As vestimentas utilizadas foram confeccionadas por minha mãe e as espadas por um senhor da comunidade, avô de uma das estudantes. A apresentação era feita através da interpretação dos cantos com o auxílio de um CD e com todos os elementos que o grupo original utilizava, nos quais alguns deles eram confeccionados por mim (bandeiras, coroas e tambores). O Catumbi-Mirim ficou conhecido através da mídia, por se apresentar em desfiles cívicos em toda região norte de Santa Catarina, programa de televisão e projetos escolares. Com o apoio da gestão escolar, professores comprometidos, pais e responsáveis pelos estudantes, participantes do grupo e da comunidade, foram superadas muitas dificuldades: financeiras, falta de espaço, carência de tempo, organização, preconceito, por vezes até religioso. Crianças de outras crenças religiosas tinham interesse em participar e eram impedidos, alguns até chegaram a participar do Catumbi-Mirim, mas foram penalizados por ter desobedecido aos princípios religiosos de algumas congregações. Todas as adversidades foram superadas, porque acreditamos (eu e os estudantes) no que fazíamos e qual era o principal objetivo da ação educativa.

Com a intensidade das atividades realizadas e a visibilidade do grupo, participei do 1º Prêmio Educar para a Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT/ São Paulo, no ano de 2002. A experiência do Prêmio Educar para a Igualdade Racial tem como objetivo promover a inclusão de uma perspectiva africana ao currículo escolar, estimular a pesquisa, valorizar a oralidade, os símbolos, os mitos, a ancestralidade, possibilitando aprendizagens de outras metodologias de ensino e nos recursos didáticos utilizados. Aproveitei o ensejo e convidei alguns professores para participarmos da

inscrição do projeto que tinha o título: “Uma questão de raça e cultura: Etnia Negra”, mas somente alguns incentivaram que realizasse minha inscrição no referido prêmio.

Em suma, nossa experiência foi escolhida pelo Prêmio Educar para a Igualdade Racial, como uma das 30 melhores do país. O reconhecimento dessa atividade educativa aconteceu no mês de setembro no ano de 2002, na cidade de São Paulo, no SESC. Foram analisadas 524 experiências educacionais de promoção da igualdade racial/étnica, de todos os estados do país, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio. A primeira edição teve como um dos produtos a publicação "Educar para a Igualdade Racial" contendo as sínteses de 30 experiências, um CD com sugestões de atividades pedagógicas e uma bibliografia com mais de trezentos títulos. Refiro-me a atividade como “nossa”, porque não foi somente eu que desenvolvi tal atividade. A história da comunidade e do Catumbi, a minha história de vida, a diretora da escola da época, permitiram o desenvolvimento de projetos que tratavam da temática étnico-racial. As pessoas envolvidas direta ou indiretamente e, em especial, meus estudantes, os principais protagonistas desta experiência pedagógica maravilhosa, responsáveis por permanecer viva a cultura de um povo que sofreu e sofre com a discriminação, impedindo as relações raciais em diversos ambientes, muitas vezes no ambiente escolar.

No contexto educacional, segundo Lopes (1997), a escola deve ser considerada não apenas o espaço para a apropriação do saber sistematizado, necessita deixar de ser o espaço de negação dos saberes que enfatiza a afirmação da diferença, para o ambiente escolar ser o espaço de reapropriação da cultura produzida pelos grupos sociais e étnicos excluídos, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação das diferenças. Espera-se que esta pesquisa possa possibilitar que gestores(as), educadores(as) e professores(as), bem como educadores(as) e professores(as) de estudantes quilombolas, se dediquem ainda mais às suas formações, sejam elas no âmbito pessoal e/ou profissionais. Que esta e outras pesquisas no âmbito da Educação, venham contribuir para a elaboração de novas estratégias educativas voltadas para a emancipação das relações étnico-raciais. Tendo em vista que uma comunidade quilombola, a partir de sua história, possa se tornar um espaço de intervenção pedagógica de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial, quebrando a lógica eurocêntrica na produção e difusão do conhecimento, possibilitando a permanência bem-sucedida da população negra na escola.

Além de realçar o que já era realizado nas escolas, anterior à lei 10639/03 (BRASIL, 2003) e suas diretrizes. Assim, como na versão original, o Catumbi Mirim da Escola de Educação Básica Titolívio Venâncio Rosa, entra em cena na batida do tambor, representando

desde 1999 o ritual do Catumbi, seguindo a trajetória da história da comunidade onde vivem, a cultura de várias etnias e o respeito à diversidade. Experiências educativas como essa e tantas outras dentro do estado de Santa Catarina, faz a população refletir, discutir e compreender experiências com forte teor étnico-racial para contribuir para outras e novas propostas na área da educação. A manifestação do Catumbi de Itapocu, com sua história centenária, demarca a história da comunidade remanescente quilombola de Itapocu, como um espaço educador, do qual transforma em guerreiros, homens simples, protagonistas de sua história, representantes de várias gerações e mantenedores da cultura, através da educação, na esperança de um mundo melhor, mais justo e igualitário.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS - “AO POVO EM FORMA DE ARTE”

No presente estudo, como remanescente quilombola e pesquisadora, cheguei até aqui, por um caminho árduo, às vezes solitário, atravessado por limitações, adversidades, contratempos e muitas outras coisas de que abduquei. Mas sem desistir, estou aqui, com resiliência e na esperança de um mundo mais equânime! Com base no objetivo geral desta pesquisa, buscou-se compreender como as relações étnico-raciais na educação básica em Santa Catarina são expressadas por meio do Catumbi.

O tema desta dissertação foi entendido por mim como um grande desafio, trazendo à memória lembranças significativas, do qual a educação das relações étnico-raciais, evidencia o respeito às outras pessoas, acolhendo-as, nos dando a possibilidade de compreendermos que estamos aprendendo e ensinando durante toda a nossa vida. Porque é a minha vivência que transborda, permitindo que eu ressignifique determinados padrões, estabelecidos na sociedade, que dificultam o processo de construção de identidade(s). É meu corpo que adentra a academia, mas são as impressões que ficarão registradas, através desta dissertação. Gomes (2002) afirma que o ser negro é um sujeito corpóreo, significa ter uma cultura, um povo, uma ancestralidade, visão de mundo, um padrão estético que pesam nos processos que formam as identidades.

Diante disso, boa parte dos profissionais de educação, não sabem que há uma legislação específica, a Lei nº 10639/03 de obrigatoriedade da história e cultura africana e afro-brasileira, que garante e promove o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Conforme afirma Pinheiro (2023 p. 77) “[...] todas as pessoas que atuam no interior de uma escola são educadoras e precisam ser formadas, não apenas professores/as”. Sendo assim, é urgente a necessidade de uma mudança nos discursos e postura dos profissionais da educação, fundamentalmente, no sentido de combater o racismo. Conforme Pinheiro (2023) afirma, é relevante refletir sobre as práticas pedagógicas construídas a partir das orientações normativas e curriculares exigidas nas escolas brasileiras públicas e privadas. Assim, empreender na reeducação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), é essencial para contribuir pelo fim da desigualdade social e racial em nosso país.

Neste sentido, fica o questionamento: Como estão as crianças negras brasileiras nos espaços escolares? Elas têm sido reconhecidas na sua diversidade nestes locais? São visíveis ou invisibilizadas? Quanto aos materiais didáticos, pergunto: Existem acervos nas unidades de ensino onde lecionam? O que fazer com esse acervo bibliográfico? Como são apresentados esses materiais às crianças? Estes materiais passam por análises e critérios adequados nas instituições escolares, no sentido de contemplar a diversidade? Quanto ao desenvolvimento de

práticas antirracistas na escola, é importante refletir sobre o espaço escolar, a sua função social, além de pensar se o ambiente escolar valoriza a diversidade como princípio formativo (SED/SC, 2014), ou esse mesmo ambiente despreza a história, cultura e os valores de todos/as os/as estudantes.

Nesse sentido, compreendo que é fundamental pontuar aspectos pertinentes as relações étnico-raciais, para que possamos refletir como educadores que o ambiente escolar tenha um olhar sensível para as experiências que crianças negras vivenciam, com o objetivo de reconhecer a diversidade étnico-racial para que as vivências de todas as pessoas sejam presentes no cotidiano e não somente em datas pontuais, como o dia da consciência negra ou dia de luta dos povos indígenas, reconhecendo e promovendo uma educação antirracista. É pertinente questionar se as pesquisas acadêmicas problematizam questões espaciais, indagando onde moram os negros no país (geralmente nas periferias das grandes cidades, comunidades quilombolas) e como esses espaços e o continente africano é visto, demonstrado e ensinado para nossas crianças brasileiras.

É imprescindível refletir sobre o protagonismo e luta dos negros em nossa sociedade, realizando através de pesquisas, tanto históricas quanto contemporâneas, uma revisão da história, com um objetivo muito claro, a ressignificação e valorização da identidade negra, a existência de uma cultura negra no Brasil com prevalência da herança africana e uma brasilidade não eurocêntrica. Com temáticas contemporâneas que evidenciam a luta dos negros em movimentos sociais, sindicatos, associações, quilombos. Para demonstrar que as pessoas escravizadas não eram passivas, mas indivíduos e coletivos que subverteram o discurso oficial, que estavam em busca de liberdade, fizeram resistência, enfim, eram pessoas que se situavam no mundo como protagonistas ativos na construção do Brasil.

O currículo necessita ampliar a discussão das relações étnico-raciais dentro da escola, nos quais crianças e jovens dos grupos étnicos, sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento (GOMES, 2012), possam se ver através da representação cultural, ações coletivas, através de cartazes, homenagens, trabalhos escolares ou a própria imagem nas paredes do ambiente escolar, que chegam com os seus conhecimentos, trazendo consigo demandas políticas, valores, corporeidades, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

É importante questionar nossos currículos colonizados e colonizadores, de modo a exigir propostas emancipatórias que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento histórico da educação brasileira, que precisa de olhares atentos e articulados as possibilidades materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas.

Diante disso, concluo que esta pesquisa de dissertação me levou a um longo caminho para percorrer na busca por compreender sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais na educação básica, visto que essa busca possibilitou, em algum grau, a superação de exclusões, de desigualdades e a busca pela garantia de igualdade de oportunidades na sociedade, principalmente na área educacional. O método escolhido para realização desta investigação, foi de cunho bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa com descrição e interpretação de políticas educacionais com as temáticas da história e cultura afro-brasileira e africana na América Latina. No contexto desta pesquisa, intitulada, **“Olhares sobre as relações étnico-raciais nos documentos curriculares orientadores da educação básica em Santa Catarina e o Catumbi como expressão cultural”**, apontamos que necessariamente cabe o investimento na reestruturação curricular no contexto de Santa Catarina, assim como no Brasil, aprofundando outras pesquisas científicas sobre a temática étnico-racial.

No percurso desta investigação, ampliamos, sobretudo, o conhecimento e respeito ao trato positivo, ao falar de cultura e relações étnico-raciais, sendo influenciada pelos acontecimentos históricos ocorridos no campo educacional, principalmente no âmbito da educação básica em Santa Catarina-Brasil. Para tal, a educação produzida até aqui ainda não promove a diversidade na sua integralidade, portanto, a contribuição deste estudo para o campo acadêmico, é relevante para compreender que necessitamos de uma educação antirracista e que a cultura é produção de significados, sendo possível criar outros sentidos e construir outras redes de poder. Por outro lado, a presente investigação possibilitou apontar caminhos, mecanismos e razões para construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico, a partir dos princípios culturais da diversidade e de diferentes perspectivas de mundo e outros conhecimentos, saberes ancestrais produzidos pelos sujeitos coletivamente, em suas realidades sociais, políticas, históricas e culturais, materializando-se, neste texto, por meio do Catumbi na Comunidade Remanescente Quilombola de Itapocu-SC.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Walmira; FRAGA FILHO, Wagner. **Uma história do negro no Brasil. Salvador**: Centro de Estudos Afro-Orientais. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/uma-historia-do-negro-no-brasil.pdf>. Acesso em: 02 mar 2022.

ALMEIDA, Fernando José de. **Base Curricular Transnacional para os Países do Mercosul**. Estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação – Unidade responsável: Câmara de Educação Básica. Termo de referência do edital CNE/UNESCO: 914BRZ1042.3 JULHO 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/71101-produto-base-curricular-transnacional-paises-mercosul>. Acesso em: 02 mar 2022.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

ANDRADE, Maíra Pires **Qual África? A história das Áfricas e as práticas de ensino na Udesc (2000-2015)** / Maíra Pires Andrade. - 2017. 169 p.

ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão**. Washington, DC: World Bank. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Editor: John Dawson, 2018.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuições a uma Sociologia das Interpretações de Civilizações. São Paulo: Livraria Pioneira, 1960. 567 p.

BERNARDINO, Alessandra Cristina. **Na Batida do Tambor**: “A História do Catumbi-Mirim” - Abril Mundo 2012 - A literatura africana e afro-brasileira – PROLIJ/ UNIVILLE – 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, [1979] 2008. Reimpresão.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20/11/2003**, Fundação Cultural Palmares – FCP - Certificação Quilombola - Comunidades certificadas. Disponível em: <http://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em 11 nov. 2023.

BRASIL. **Lei 10639, de 09 de Janeiro de 2003**, Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências, Brasília: Presidência da República, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 19 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto Político-Pedagógico**: Programa Nacional de Educação de Jovens Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores (as) Familiares. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2010.

CANAN, Silvia Regina. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais**: só há intervenção quando há consentimento? Campinas, SP: Mercado das Letras. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: diferentes concepções e tensões atuais. **Estúdios Pedagógicos**. Valdivia: v. 36, n. 2, p. 333-342. 2010

CANDAU, Vera Mari; & Russo, K.. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: v. 10, n.29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARDOZO, Mariana. **O Caminho de Casa**: Ensinar História com a literatura e educar-se nas Relações Étnico-Raciais. 2021. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, Florianópolis, 2021.

CARVALHO, Aldair Nascimento. **Catumbi & Senhora do Rosário Sinhô Rei e Rainha Ô... O Recebe A Coroa Ô... As representações sociais do Grupo Catumbi e da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de Itapocu sob o olhar das comunidades negras de Araquari e entorno**. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2012.

CEPAL, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, **"Afrodescendentes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão"**. Síntese, Documentos de Projetos (LC/TS.2021/26), Santiago,2021. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46872/1/S2000930_pt.pdf. Acesso em: 24 jul. 2022.

CEPAL, **Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos**. Naciones Unidas, diciembre de 2017.

CGDES. Coordenadoria-Geral de Desenvolvimento Sustentável do Ministério das Relações Exteriores do Brasil. **Trecho do Preâmbulo do documento final da Agenda 2030 "Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável"** Traduzido do inglês pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio) e revisado pela Última edição em 11 de fevereiro de 2016. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.or>. Acesso em: 12 nov.2022.

CNE/CP. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. DF, 2004.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros**, (p 21 – 37), Organização. Jeruse Romão, **História da Educação do Negro e outras histórias**, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Ministério da Educação, 2005 (Coleção Educação para Todos).

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000.

EMENTA, **Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 5/10/1988, Página 27 (Publicação Original)

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org.). **Malhas que os Impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Portugal: Ed. Lugar da História, 2011.

FAUSTINO, Oswaldo. **Nei Lopes: retratos do Brasil negro**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FERNANDES, Renata Batista Garcia **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação, 2011.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Concepções e práticas em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. ISBN 978-85-224-5142-5.

GIOTTI, José Fernando e Barbosa Rodrigo Miranda. **A Oralidade e a Memória numa comunidade Negra**. Joinville, 2004

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. São Paulo: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade. 2005. p.39-62. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentesno-debate-sobre-Relacoes-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussao.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra. Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte, v. 6, n.9, p. 38-47, dez. 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade negra e a formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 29, nº 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 154 p.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2021.

GOMES Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, n.1, v.12, p. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em 20 fev. 2022.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Texto-referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Conselho Nacional de Educação (CNE) Câmara de Educação Básica. Brasília, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº. 92/93, p. 69-82, jan.-jun. 1988.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 80. 2008. p. 115-147.

GYASI, Yaa. **O Caminho de Casa**. Tradução de Waldéa Barcellos. 1. ed. Rio de Janeiro: Ed.

Rocco, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003.

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis**. Tradução Arivaldo Santos de Souza, Luciana Carvalho Fonseca. – Salvador: EDUFBA, p. 231, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21748/1/Subordinacao-Racial-no-Brasil_RI.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça – 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

ICD - Institute for Cultural Diplomacy - **Organização Não Governamental Institute for Cultural Diplomacy**. Disponível em: <https://www.culturaldiplomacy.org/2018>. Acesso em: 03 out. 2023.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasil: Ministério da Educação-Governo Federal. Disponível em: <http://www.gov.br/pt-br/orgaos/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira>. Acesso em 16 ago. 2022.

KEHL, R. **Eugenia e Medicina Social**. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1920.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad.: Cristina Antunes. 1ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, (Coleção Educação: Experiência e Sentido), 2018.

LARROSA, J. e RECHIA, K. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LDB - **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996** - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC, Ministério da Educação/ Brasília DF - Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 29 maio 2022.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana** [recurso eletrônico], 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n5ns01c>. Acesso em 26 jan. 2023.

MEC – Ministério da Educação, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília DF, Ano: 2004.

MEC – Ministério da Educação, **LEI Nº 10.639 DE 09 DE JANEIRO DE 2003** - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da Temática "História E Cultura Afro-Brasileira" - Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília DF. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>. Acesso em: 29 maio 2022

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA ECONOMIA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea 2019 Texto para discussão. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. 1. Brasil. 2. Aspectos Econômicos. 3. Aspectos Sociais - Brasília: Rio de Janeiro : Ipea , 1990- ISSN 1415-4765.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Currículo, Relações Raciais e Cultura Afro-Brasileira – Salto para o Futuro**. Brasília: 2006. Disponível em: curriculo_relacoes_raciais_e_cultura_afro_brasileira.pdf (geledes.org.br). Acesso em: 01 jul. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de novembro de 2012a, Seção 1, p. 26.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho Interministerial. **Contribuições para a Implementação da Lei 10639/2003**: Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10639/2003. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MOURA, Clóvis. **História do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez. 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. 5 ed. rev. amp; 2 reimp - Belo Horizonte, Autêntica. 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. **Relatório (PPC de 2011) Purchasing Power Parities - Paridades de poder de compra**. Disponível em: <https://www.slab.pt/observatoriodasdesigualdades/apresentacao-2/> Acesso em: 08/11/ 2022.

ONU. **Década Internacional de Afrodescendentes**. Disponível em: <https://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ONU. **Declaração e Plano de Ação de Durban**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/20>). Acesso em: 19 jul. 2022.

ONU. **Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos**. Traduzido para o português por Júlia Lins Franciotti, voluntária online das Nações Unidas. Revisado pela ONU Brasil. Desenhado pela Unidade de Design Gráfico, 15 -17877, 2014. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/documents.shtml>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PASSOS, Joana Célia dos **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf. Acesso em: 08/11/2022.

PASSOS, Joana Célia dos **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. **EJA em debate**, v. 1, n. 1, p. 137, 2012.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. **Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação**. São Paulo: Paulinas, 2007. 311 p. (Coleção Educação em Foco. Série educação, história e cultura).

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 4 ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023

PINAR, William F. **O que é a Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**: n. 40, p. 122-137, 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28427>. Acesso em: 02 mar. 2022.

PNAD - Pesquisa nacional por amostra de domicílios. **Síntese de Indicadores 2015 / IBGE**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 108p.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade de poder e classificação social**. In: SANTOS, B. S; 2009

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa: o tempo narrado**. São Paulo: Martins Fontes, 2010c. t. III.

ROCHA, Lauro Cornélio da **A formação de educadores(as) na perspectiva etnoracial na rede municipal de ensino de São Paulo (2001- 2004)**; (Coleção Educação para Todos) – História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

ROGGERI, N. D. **Abre a roda e vem dançar! Práticas utilitárias e práticas de pertencimento nas danças populares**. Florianópolis: 2022. p. 52.

ROMÃO, Jeruse. (Org). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação. 2005. ISBN - 85-296-0038-X 278p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

ROMÃO, Jeruse. LIMA Ivan C. (Org). **Série Pensamento Negro em Educação**. Florianópolis: Editora Atilénde, v.6. 2009.

SÁ, Marco Antonio Fontes de. **Negra Devoção Leitura da Cosmologia Bantu “escrita com a luz” nas festas de N. Sra. do Rosário e São Benedito**.2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.S.; MENESES, M.P. (Org). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina; CES, 2009. p. 23-71

SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83

SANTOS, Joel Rufino dos. (1995), "O negro como lugar". In: RAMOS GUERREIRO, A. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ.

SANTOS, M. A. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica** USP, (2002), São Paulo SP

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Escolar Quilombola**. SED/ Florianópolis, Gráfica Coan. 2018.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. SED/ Florianópolis, 2014. p.192.

SILVA, Ana Paula. **Alma Na Voz E Mãos No Tambor: Catumbi De Itapocu - Uma Fonte De Criação Musical**. Florianópolis 2020. p. 163.

SILVA, Fabiana Siqueira. **O congado na experiência escolar da APAE de Ouro Preto: um estudo de caso sobre a cultura congadeira no contexto da educação especial.** 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

SILVA, Givânia Maria da. **Educação quilombola: territorialidades, saberes e as lutas por direitos.** São Paulo: Jandaíra, 2021.

SILVA, Jaime José dos Santos. **Memórias do cacumbi: cultura afro-brasileira em Santa Catarina, século XIX e XX.** 2015; 197 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2015.

SILVA, Maurício. Educação Afrocentrada como pedagogia decolonial no contexto educacional brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e. 19343, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br>. Acesso em 14 maio 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília. MEC/SECAD, 2008. p. 151-168.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do Limoeiro.** Tese de Doutorado (Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1987.

SILVA, Sandra Regina Santos. **Me gritaron, ¡Negra! Afrodecendence in the Mercosur regional integration (1991-2014).** 2015. 000 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Legba no Brasil – Transformações e Continuidades de Uma Divindade. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 453–468, mai.–ago., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/y6yvtL9FpKgNv7cKx6YbPYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 31 maio 2023.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas e sexistas no imaginário de educadora infantil: suas implicações no cotidiano escolar. **Série Pensamento Negro em Educação**, v.6, Editora Atilénde, Florianópolis, 2009

SILVA JÚNIOR., Hélio. **Discriminação Racial nas Escolas: entre a lei e as práticas.** Brasília: UNESCO, 2002. 96 p. ISBN: 85-87853-80-5.

SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina - **Educación Superior - Documento de Eje** (“Ensino Superior - Documento De Eixo”). UNESCO - Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. IIEP SOUSA

SITEAL - Paraguay para Todos y Todas - **Propuesta de Política Pública para el Descarolo Social 2010-2020** - Gabinete Social Presidencia de la República del Paraguay, 2020. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org>. Acesso em: 12 nov. 2022.

SOARES, Edimara Gonçalves **Educação escolar quilombola: quando a diferença é indiferente.** Curitiba: 2012. p. 143.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 165.

SODRÉ, Muniz. **Samba o dono do corpo.** 2 ed. Rio de Janeiro: Maud, 1998.

SOTO, R. M. **A classificação racial como organizadora da modernidade: Uma análise afrocentrada sobre a colonialidade do poder.** Salvador: 2019. p. 80 .

SOUZA, Dávila Carolina Inácio; VIEIRA, Vagner; HOEPERS, Idorlene da Silva. Afrodescendentes na América Latina: da liberdade aos processos de (in)exclusão. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-16, e 20455, maio/ago. 2021 Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20455>. Acesso em: 08 jun. 2022.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Idéias Eugênicas no Brasil: ciência, raça e projeto nacional no entre-guerras. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 6, n. 11, jan/jun, 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/>. Acesso em: 31 maio 2023.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: Estudando como as coisas funcionam.** Tradução de Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.

TONIAL, Felipe Augusto Leques. T., MAHEIRIE Kátia, GARCIA JR., Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 16, n. 1, p. 18-26, 2017. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br>. Acesso em: 04 ago. 2022.

UNESCO - **Instituto Internacional de Planejamento e la Educación - Buenos Aires Oficina para a América Latina**, 2019 - Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UNIEDU - Programas de Assistência Financeira Estudantil do Ensino Superior de Santa Catarina, **EDITAL Nº 1009 /SED/2019.** Credenciamento de Instituições de Ensino Superior para a oferta de Curso de Licenciatura Quilombola - Habilitação - Pedagogia. Disponível em:

<http://www.ensinosuperior.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/editais-legislacao/909-edital-1009-sed-2019-licenciatura-quilombola/file>. Acesso em: 11 nov. 2023

VEIGA, Cynthia Greive. Escola de alma branca: o direito biológico à educação no movimento da Escola Nova. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, número especial, set. 2000.

VIANNA, Hermano. **O mistério do samba**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed./Ed. UFRJ, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed 2003. 312p.



TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC Nº 14/2023 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 30/11/2023 10:02)

LEONARDO CAPARROZ CANGUSSU

TECNICO EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###288#8

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **14**, ano: **2023**, tipo:
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC, data de emissão: **29/11/2023** e o código de verificação:
952a2dd8fd