



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



### Decolonizar o currículo: culturas africanas e indígenas nas políticas curriculares para o Ensino Fundamental em Santa Catarina

Lucimara Suzana de Souza Kumlehn<sup>1</sup>

[suzysouzakumlehn@gmail.com](mailto:suzysouzakumlehn@gmail.com)

Univille

Jane Mery Richter Voigt<sup>2</sup>

[jane.mery@univille.br](mailto:jane.mery@univille.br)

Univille

Diego Finder Machado<sup>3</sup>

[diego.f@univille.br](mailto:diego.f@univille.br)

Univille

#### RESUMO.

O objetivo deste artigo, vinculado à uma dissertação de mestrado, é refletir sobre a inserção das heranças culturais de matriz africana e indígena no currículo do Ensino Fundamental em Santa Catarina. A abordagem metodológica é qualitativa e conta com a análise documental. Foi realizada uma análise do Currículo Base do Território Catarinense - CBTC, documento que orienta o currículo a ser praticado nas escolas catarinenses. Essa análise conta com as contribuições de pesquisadores que se debruçam sobre a temática, buscando refletir sobre a relevância de um currículo que contemple as múltiplas culturas para a formação dos estudantes. Os resultados revelam que o documento curricular catarinense tem um capítulo específico dedicado à Educação para as Relações Étnico-Raciais, o qual aborda a inserção das matrizes africana e indígena da cultura nacional e do território catarinense. No entanto, isso não é suficiente, pois é necessária a busca por práticas pedagógicas que abordem esses temas e que possam romper com uma lógica colonialista e racista.

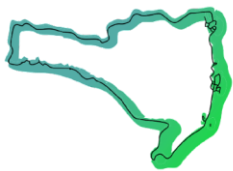
**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo. Política Curricular. Ensino Fundamental. Relações Étnico-Raciais.

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville- Univille. Graduada em Educação Física. Professora da Rede Pública Municipal de Joinville. Grupo de Pesquisa – GECDOTE. Investiga temas sobre currículo e práticas educativas.

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação - Desenvolvimento Curricular pela UMINHO, Portugal. Doutora em Educação- Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville - Univille. Líder do Grupo de Pesquisa –GECDOTE. Participa do Observatório de Ensino Médio em Santa Catarina. Investiga temas sobre currículo e práticas educativas.

<sup>3</sup> Doutor em História pela UDESC. Professor dos cursos de graduação em História, Direito e Artes Visuais da Universidade da Região de Joinville - Univille. Professor na Rede Pública Estadual de Educação de Santa Catarina, atuando na Escola de Educação Básica Giovanni Pasqualini Faraco. Integra o Grupo de Pesquisa – GECDOTE. Investiga temas sobre currículo e decolonialidade.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



### ABSTRACT.

The objective of this article, linked to a master's dissertation, is to reflect on the incorporation of cultural legacies of African and indigenous origin into the curriculum of Elementary Education in Santa Catarina. The methodological approach is qualitative and relies on document analysis. An analysis of the Base Curriculum of the Catarinense Territory (CBTC), a document that guides the curriculum to be practiced in Santa Catarina schools, was conducted. This analysis incorporates the contributions of researchers who delve into the subject, seeking to reflect on the importance of a curriculum that encompasses multiple cultures for student development. The results reveal that the Catarinense curriculum document has a specific chapter dedicated to Education for Ethnic-Racial Relations, addressing the inclusion of African and indigenous cultural roots in the national and Catarinense territory. However, this is not sufficient, as there is a need for pedagogical practices that address these themes and can break away from a colonialist and racist logic.

**KEYWORDS: Curriculum. Curricular Policy. Elementary Education. Ethnic-Racial Relations.**

### INTRODUÇÃO.

Historicamente, as políticas curriculares da educação básica foram implementadas para atender a demandas econômicas, em detrimento de reivindicações sociais em busca de reconhecimento de saberes e culturas de grupos socialmente marginalizados. Ao menos desde a década de 1990, observa-se nas políticas curriculares brasileiras, o avanço daquilo que poderíamos caracterizar como uma racionalidade neoliberal. Essa racionalidade tem implicado na “economização” das subjetividades de educadores e educandos, os quais, entendidos como “capitais humanos”, deveriam buscar empreender a si mesmos e, assim, responsabilizar-se pelos próprios sucessos ou fracassos (Brown, 2018). Tais aspectos incidiram diretamente na seleção, ordenação e contextualização dos conteúdos a serem ensinados, assim como no estabelecimento de competências e habilidades a serem valorizadas em escolas de educação básica. Com isso, observa-se um processo de individualização das soluções que são propostas a problemas sociais mais amplos e estruturais, especialmente relacionados aos grupos socialmente minorizados. Além disso, é preciso destacar que, nas políticas voltadas à educação básica, reformas curriculares nem sempre são acompanhadas de ações estratégicas para melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas, incluindo, por exemplo, investimentos na formação continuada de educadores.

Santomé (2013) defende a necessidade de um currículo escolar com a finalidade de preparar os alunos para se tornarem cidadãos críticos, solidários e democráticos na sociedade. Para isso, contudo, a seleção dos conteúdos, competências e habilidades, precisaria, necessariamente, ser fundamentada em conhecimentos, atitudes, normas e valores que permitissem formar um bom cidadão, envolvido na vida social e engajado na transformação da realidade. Desse modo, oportunizar-se-ia ao aluno tomar decisões, pedir ajuda, colaborar, debater e opinar, cercado de condutas regidas pela ética que existe na democracia. No entanto, de acordo com o autor, na maioria das instituições escolares o que está proposto no currículo, frequentemente, é a hegemonia da cultura de determinados grupos dominantes, que exclui manifestações culturais e saberes de grupos minoritários e/ou marginalizados. Ainda conforme Santomé (2013), essas são as culturas negadas no currículo.

É primordial que o currículo tenha sua base numa matriz que observe e respeite a realidade ao seu redor, pautada na diversidade, proporcionando um espaço de permanente participação da comunidade. Para Morgado (2018), essa ação é inestimável e dela vem uma grande parte de estrutura e do processo



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



de ensino-aprendizagem, envolvendo os atores principais da escola e da sociedade. Porém, as políticas relacionadas aos currículos escolares vêm sendo concebidas em alinhamento a imperativos das políticas econômicas. Observou-se que, em grande parte do século XX, as demandas dirigidas aos currículos escolares foram provenientes do processo de industrialização, que, naquele período, carregava uma nova concepção de sociedade, buscando na escola qualificação profissional para a preparar trabalhadores que seriam a mão de obra industrial. Atualmente, são outras demandas que movem as políticas curriculares, mas os aspectos econômicos ainda prevalecem e são definidoras de sua estrutura. Com isso, o currículo escolar funciona como mecanismo de controle de atividades pedagógicas, trazendo valores e condutas, bem como competências e habilidades, para que professores e estudantes não se desviem do que vem sendo determinado pelo mundo capitalista (Moreira; Silva, 2013).

Além dos aspectos econômicos, historicamente, os currículos da Educação Básica priorizaram uma concepção eurocêntrica de ciência, cultura e temporalidade, desmerecendo saberes tradicionais e histórias de povos originários, como as heranças culturais brasileiras de matriz africana e indígena. Sem dúvida, isso se deve àquilo que Almeida (2020) chamou de “racismo estrutural”, ou seja, um sistema de desigualdade, calcado na ideia de raça, que está profundamente enraizado nas estruturas sociais, políticas e econômicas da realidade vivida no Brasil. Persiste, ainda hoje, a omissão em relação ao dever público de valorizar as culturas de povos originários, o que compromete a oferta, na educação formal, de uma formação crítica e emancipatória. Porém, as leis federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram avanços na busca por garantir a inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares da educação básica.

A inclusão, nos currículos, de aspectos da história e da cultura afro-brasileira e indígena insere na realidade escolar práticas interculturais de ensino e aprendizagem, que visam romper com perspectivas eurocêntricas e branqueadoras da história e da cultura brasileira. Isso coloca a educadores e educandos o desafio de atravessar fronteiras simbólicas para conhecer e reconhecer a diversidade cultural do mundo em que vivem, transformando o seu modo de compreender a própria história. Porém, como alerta Walsh (2009), é preciso discernir uma perspectiva crítica de interculturalidade de uma perspectiva meramente funcional, ligada à operação do multiculturalismo neoliberal. Para Walsh (2009, p. 14), uma educação pautada na interculturalidade crítica se vincula a “uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida”, uma educação crítica da colonialidade e, portanto, decolonial. De acordo com a autora, a guinada ao neoliberalismo foi acompanhada por uma valorização da diversidade cultural, um tema que, aos poucos, tornou-se uma moda. Para além dos frutos colhidos nas lutas sociais de grupos oprimidos por reconhecimento e direitos, é preciso considerar essa valorização da diversidade cultural a partir dos “desenhos globais do poder, capital e mercado” (Walsh, 2009, p. 14), os quais transformaram tudo em mercadoria, inclusive as manifestações diversas das culturas humanas. Ainda para Walsh (2009, p. 16), a lógica neoliberal do multiculturalismo “incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo”, o que implica no fato de que “o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial”. Depreende-se desse debate um questionamento do que se pode, de fato, conquistar com a inclusão formal nos currículos escolares de culturas marginalizadas ao longo da história brasileira.

Diante do exposto, o objetivo deste texto é refletir criticamente sobre a inserção das heranças históricas e culturais de matriz africana e indígena no currículo do Ensino Fundamental do estado de Santa Catarina. Com as análises de documentos curriculares do estado, busca-se destacar os desafios de



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



implementar, nas escolas catarinenses, uma decolonização curricular, que exige práticas curriculares comprometidas com a crítica da persistente colonialidade do poder, do saber e do ser no mundo atual.

### ASPECTOS METODOLÓGICOS.

O presente estudo, vinculado à uma dissertação de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille, está ancorado em uma abordagem metodológica qualitativa. Esta abordagem permite analisar fenômenos educacionais em um contexto histórico, como práticas sociais, responsáveis pela constituição dos sujeitos (Pesce; Voigt; Garcia, 2022). Para Pesca, Voigt e Garcia (2022, p. 33), à medida que os dados são articulados com a teoria é possível perceber os desafios diante de cada realidade educacional investigada, assim como possibilidades de transformação: “Professores, estudantes e todos os que estão envolvidos nas práticas educativas são seres em movimento, construindo crenças, valores e desenvolvendo atitudes”.

Diante do objetivo proposto, foi realizado um estudo documental, uma vez que os documentos escritos são fontes de informações significativas, que permitem compreender processos históricos e a realidade na qual se encontra o objeto de estudo (Cellard, 2008). O documento analisado foi o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC (Santa Catarina, 2020). Após a leitura do documento, buscou-se observar como as temáticas em tela são abordadas e, assim, organizou-se um diálogo das evidências com contribuições de pesquisadores que se debruçam sobre as questões em estudo. Esse movimento é necessário para a produção de conhecimentos, pois apenas a menção de fatos e de elementos textuais não explica os conteúdos expressos nos documentos. Eles precisam ser relacionados e situados nos contextos, em uma estrutura teórica e reflexiva.

### DEMANDAS E MOVIMENTOS SOCIAIS.

Em resposta a demandas históricas de movimentos sociais, foi aprovada a Lei nº 10.639/2003 que estabeleceu diretrizes para a inclusão obrigatória da história e cultura afro-brasileira no currículo oficial das redes de ensino no país. Essa lei alterou a Lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, foi incluído na LDB o Art. 26-A, prescrevendo que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003). Anos depois, outra lei foi aprovada, a Lei nº 11.645/2008, que inseriu na LDB a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, com o fim de incluir a cultura de povos originários no currículo oficial das redes de ensino (Brasil, 2008). Com esses marcos legais, buscou-se reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil, valorizando, nos currículos escolares da educação básica, a diversidade cultural, social e étnico-racial. A obrigatoriedade de ensinar essas temáticas em escolas de educação básica é uma conquista histórica. Tal conquista se mostra relevante diante da visão etnocêntrica da sociedade e por fortalecer o currículo cultural com base no reconhecimento das diferenças existentes no país e no estímulo a travessias de fronteiras para a promoção de diálogos interculturais (Borges, 2010).

Apesar de não incorporar todas as demandas da população negra, segundo Carth (2018), a Lei Federal n.º 10.639/2003 representou um avanço significativo, pois, a partir dela, novas resoluções ampliaram, no cotidiano escolar, o ensino e a aprendizagem de conteúdos da história e cultura afro-brasileira. As políticas de educação para as relações étnico-raciais têm recebido atenção tanto em âmbito nacional quanto internacional, uma vez que seu incremento reflete em dados como organização, qualidade de vida e humanização.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



O cotidiano escolar, segundo Candau (2018), é marcado por diferenças socioculturais presentes na sociedade e em suas interações, indicando que muitas dessas interações podem ser conflituosas em virtude da desigualdade que as entrelaçam. Para a autora, as diferentes posições de poder que compõem nossa sociedade são o motivo de tensões nas relações entre diferentes grupos socioculturais, o que acaba por desencadear preconceitos, submissões, discriminações e, até mesmo, violências, particularmente no que toca a certos sujeitos e grupos socialmente marginalizados. Movimentos sociais, a exemplo dos movimentos sociais negros que foram imprescindíveis na elaboração da Lei Federal n.º 10.639/2003, colaboraram para o avanço de discussões sobre políticas públicas, a exemplo das políticas curriculares, visando combater preconceitos e violências e buscando valorizar diferenças culturais. Uma perspectiva crítica de educação intercultural pode servir como instrumento para uma articulação teórico-prática entre igualdade e diferença.

No que se refere às políticas curriculares no Brasil da atualidade, é preciso atenção à aliança entre neoliberalismo e neoconservadorismo, que estão seguindo na mesma direção, ou seja, “em torno da governança baseada em critérios de mercado e da valorização do poder estatal para fins morais, em detrimento das liberdades políticas, da igualdade, da cidadania e do estado de direito” (Macedo; Silva, 2022, p. 8). Outra questão, na perspectiva de Macedo (2017), são as demandas conservadoras pautadas pelo chamado Movimento Escola sem Partido, que buscou excluir dos debates curriculares as reivindicações de grupos minoritários de raça, gênero e sexualidade por uma educação voltada à garantia do reconhecimento dos direitos à igualdade e à diferença.

### **CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO CURRÍCULO DE SANTA CATARINA.**

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), foco deste estudo, é um documento que norteia a política curricular das escolas de Santa Catarina. Como documento curricular do estado de Santa Catarina, o CBTC foi elaborado com base no Parecer n.º 15/2017 e na Resolução n.º 02/2017 do Conselho Nacional de Educação, os quais instituíram e orientaram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina convidou professores da rede pública a se inscreverem para contribuir na elaboração coletiva do documento, o que remete a um processo participativo e democrático. Depois do período de elaboração, que passou por diversas etapas, o documento foi aprovado e publicado pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, em 2019.

Um dos princípios que fundamentam a proposta de Santa Catarina é a diversidade, já apontada no documento curricular catarinense de 2014, sendo representada por diferentes grupos sociais, cujos sujeitos que os integram têm identidades singulares, que se constituem como sujeitos históricos, seja nas relações com o ambiente em que estão inseridos, seja na relação com outros grupos. Como consta no documento curricular:

Consubstanciada pela diversidade na Educação Básica, as temáticas Educação Ambiental Formal e Educação para as Relações Étnico-raciais; e as modalidades de ensino Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, Educação Escolar Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar do Campo e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ganham visibilidade curricular no território catarinense, respaldadas pelo direito à educação que é de todos (Santa Catarina, 2019, p.23).



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Este documento dedica um capítulo para a Educação para as Relações Étnicas - Raciais - EREER, no qual destacam-se conhecimentos, habilidades, conteúdos exclusivos ao ensino da história e cultura africanas, afro-brasileiras, afro-catarinenses e indígenas em Santa Catarina. Conforme o documento: “As relações étnicas são ações que consideram os seres humanos diversos em suas experiências de vida históricas e culturais, únicos em suas personalidades e, também, diversos em suas formas de perceber o mundo” (Santa Catarina, 2019, p. 41). O documento explora alguns aspectos histórico-culturais das populações indígenas e afro-brasileiras e apresenta um quadro de temas que podem ser vivenciados em diferentes componentes curriculares, a exemplo dos apresentados no quadro 1.

Quadro 1 – Exemplos de objetos de conhecimento dos componentes curriculares do Ensino Fundamental

<b>Componente curricular</b>	<b>Exemplo de Objeto de Conhecimento</b>
Arte	“História da Arte de matriz africana, afro-brasileira/catarinense e indígena; Inclusão de artistas negros dos séculos XIX, XX e XXI” (Santa Catarina, 2019, p. 36).
Ciências da Natureza	“Desconstrução do modelo eurocêntrico da Ciência, incluindo os saberes científicos africanos e indígenas” (Santa Catarina, 2019, p. 37).
Educação Física	“Origens dos jogos, das brincadeiras e das danças africanas, afro-brasileiras e indígenas, vivenciando-os com objetivo de minimizar questões discriminatórias étnico-raciais, presentes no cotidiano escolar” (Santa Catarina, 2019, p. 37).
Geografia	“Processo de formação dos povos africanos, a diáspora e a divisão dos Estados africanos bem como os principais aspectos e conflitos étnicos nesses países, com ênfase no Apartheid na África do Sul” (Santa Catarina, 2019, p. 38).
História	“Desconstrução da perspectiva histórica eurocêntrica dos conhecimentos do continente, das civilizações e dos povos africanos” (Santa Catarina, 2019, p. 39).
Língua Inglesa	“A influência da língua inglesa na vida social, nas relações étnico-raciais e combate ao racismo” (Santa Catarina, 2019, p. 40).
Língua Portuguesa	“Lendas, mitos e contos africanos e indígenas. Literatura Africana, afro-brasileira e indígena” (Santa Catarina, 2019, p. 41).
Matemática	“Estatística relacionada às questões étnico-raciais e Santa Catarina. Conhecimentos matemáticos na arquitetura africana e indígena” (Santa Catarina, 2019, p. 43).

Fonte: Autores, 2023.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Ao observarmos as temáticas elencadas no Quadro 1, observamos um movimento relevante para uma formação escolar que acolha os sujeitos e respeite as diferenças. A aplicação dessas leis no cotidiano vivido nas escolas de Santa Catarina, em diferentes componentes curriculares e unidades temáticas, tem como proposta produzir conhecimentos culturais e emancipatórios direcionados a todas as etnias que convivem no território catarinense. A escola, por intermédio de práticas pedagógicas inclusivas e interdisciplinares, torna-se um ambiente de relações sociais cidadãs, com respeito às diferenças. Nessa concepção, os educadores assumem o fundamental papel na mediação de atos e atitudes antirracistas e não discriminatórias (Santa Catarina, 2019).

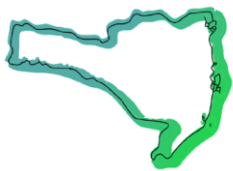
Em relação à matriz cultural indígena, destaca-se uma carta inserida no CBTC em que professores indígenas e indigenistas catarinenses reivindicaram respeito e compreensão para a realidade deles. Explicaram suas potencialidades para o enriquecimento da cultura brasileira e catarinense, com suas manifestações culturais alicerçadas em um vínculo com a ancestralidade de suas comunidades. Pontuaram que, como a cultura não é algo inerte, eles são propensos a mudanças e transformações, mas sem abdicar dos vínculos com as origens, com suas raízes. Portanto, os professores indígenas e indigenistas, nessa carta, recomendaram a seus colegas educadores que busquem referências e bibliografias de autores indígenas para fundamentar suas pesquisas e o planejamento de suas aulas, visando promover respeito às diversidades e reflexão sobre o fim do preconceito, do racismo e da discriminação racial (Santa Catarina, 2019).

Tal carta, destinada a sensibilizar professores da educação básica que atuam nas redes públicas estaduais e municipais de Santa Catarina para a história e cultura indígena no território do estado, apresentou-se como manifesto de indignação. Nas palavras de professores indígenas e indigenistas que assinaram a carta:

Não toleramos mais sermos representados como sujeitos do passado, “congelados” no tempo das primeiras invasões dos nossos territórios. Muito menos toleramos um julgamento prévio sobre a nossa aparência física, determinando quem é ou não indígena. Pedimos respeito. Não somos personagens folclóricos, somos reais. Não aceitamos, portanto, a vulgarização dos nossos elementos sagrados, como nossa pintura corporal e nosso cocar. Assim, pedimos que não pintem os rostos dos seus alunos ou façam cocares para adorná-los no dia 19 de abril: o respeito não se ensina por meio de uma fantasia (Santa Catarina, 2019, p. 60).

Essa fala reitera a necessidade de superação do que Santomé (2013) chama de currículo turístico, constituído por propostas de trabalho dispostas em unidades curriculares isoladas, que tem como objetivo estudar a diversidade cultural. Desse modo,

As situações sociais silenciadas até o momento e que normalmente se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta na qual se encontra a escola (as etnias oprimidas, as culturas nacionais silenciadas, as discriminações de gênero de idade, etc.) passam a ser contempladas, mas a partir de perspectivas de distanciamento, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático, mas nesse último caso, deixando claro que sua solução não depende de nada em concreto, que está fora do nosso alcance. Trata-se, segundo essa visão, de um tipo de situação sobre os quais nós não temos capacidade de intervir (Santomé, 2013, p.167-168).



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



Como lembram Russo e Paladino (2016), a temática da história e cultura indígena é, em geral, abordada nas escolas brasileiras apenas até o mês de abril ou tão somente no mês de abril. Os povos indígenas são tratados folcloricamente e ainda de modo estereotipado, não sendo consideradas suas lutas e buscas por direitos e, tampouco, a importância de sua cultura e de seus saberes. Como explicam os autores, essa temática propicia à escola uma visão intercultural, o que aponta a relevância de um olhar mais amplo e aprofundado sobre as histórias e culturas dos povos indígenas. A presença dessas temáticas na formação dos professores torna-se essencial para a transformação das práticas pedagógicas.

Os estereótipos disseminados a respeito de diferentes culturas, particularmente das culturas de grupos marginalizados, representam uma forma de injustiça social. Uma educação antirracista precisa ser efetivada em todas as disciplinas escolares, não sendo assunto restrito apenas a datas comemorativas. Afinal, a escola é um lugar de representação, enfrentamento e socialização que propicia a educadores e educandos momentos de reflexão para que atuem na sociedade em que vivem de maneira crítica, democrática e solidária.

Para Souza e Lima (2021), a organização do documento catarinense buscou reparar uma dívida histórica com as populações negras e indígenas do estado, uma vez que o currículo era marcado pelo eurocentrismo, pela branquitude e pelo mito de uma “democracia racial”. Contudo, ainda há muito o que avançar nesse sentido. O desafio que, hoje, ainda se coloca é o de promover nas escolas de educação básica uma descolonização curricular com fins e uma educação decolonial. Ou seja, é preciso uma educação que vise desatar criticamente as amarras de nossa contemporaneidade a uma persistente colonialidade do poder, do saber e do ser (Ballestrin, 2013), a qual se manifesta em uma visão eurocêntrica da história que relega a papéis coadjuvantes, vitimizados e racializados parte significativa da população brasileira. Sem essa visão crítica da realidade, não há como enfrentar, pelo ensino e a aprendizagem, o racismo que estrutura a vida social e, em particular, a vida no cotidiano das escolas brasileiras.

Para pensadores latino-americanos ligados ao grupo Modernidade/Colonialidade, grupo formado na década de 1990, o fim do colonialismo na América Latina não representou o fim da “colonialidade”, ou seja, da lógica global de desumanização, capaz de existir mesmo na ausência de colônias formais. Nesse sentido, decolonialidade refere-se às lutas contra a colonialidade e contra os seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos, um lado sombrio da modernidade ocidental que persiste no contemporâneo (Ballestrin, 2013; Castro-Gómez, 2021). Segundo Ballestrin (2013), a colonialidade, como parte indissociavelmente constitutiva da modernidade ocidental, reproduz-se em uma tripla dimensão: a colonialidade do poder, como continuidade das formas coloniais de dominação política e econômica no sul global; a colonialidade do saber, em uma geopolítica do conhecimento que desconsidera saberes produzidos fora do norte global e distantes da ideia eurocêntrica de ciência; e, por fim, a colonialidade do ser, a perversidade da manutenção de formas racistas de desumanização de populações não brancas. Lutar contra isso significa investir esforços em um giro decolonial, ou seja, a denúncia da colonialidade como elemento constitutivo e obscurecido da modernidade e, também, a luta contra a desumanização de sujeitos e grupos racializados e pelo reconhecimento de uma “pluriversidade” de culturas e saberes.

No que se refere às políticas e práticas curriculares, é possível perceber uma longa história de violência epistêmica, advinda de um racismo epistêmico que limitou ao mundo europeu a emergência de todo e qualquer conhecimento que poderia ser considerado universalizável (Castro-Gómez, 2021). Assim, as histórias de todo o mundo se manifestaram no ensino escolar como versões adaptadas de uma história da Europa, considerada como a matriz de toda ciência, cultura e civilização. O resto não ocidental desse mundo apenas entrou nos currículos em momentos de sua interação forçada e violenta





## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



com a presença colonialista da Europa e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Por isso, descolonizar os currículos escolares implica, mais do que a inclusão de conteúdos antes desconsiderados, esquecidos ou silenciados, o enfrentamento da lógica eurocêntrica e colonialista que se manifesta na forma como são selecionados e hierarquizados os conhecimentos escolares.

Ao passar de uma descolonização do currículo a uma educação decolonial, é fundamental uma prática pedagógica engajada na humanização de educadores e educandos, reconhecendo, em processos de ensino e aprendizagem, diferentes vidas que, por importarem, devem fazer parte, o tempo todo, do cotidiano escolar. Isso implica, por exemplo, entender que conteúdos tradicionalmente ensinados na educação básica devem ser ensinados e aprendidos na sua relação com a persistente colonialidade do poder, do saber e do ser. Afinal, o privilégio às culturas europeias e brancas garante que suas histórias façam parte dos currículos de todas as disciplinas escolares. Porém é necessário lembrar que tais histórias foram sustentadas, ao longo dos séculos, pelo racismo, pela escravidão e pela exploração colonial de um mundo não europeu e não branco (Andrews, 2023). Assim, mais do que fixar datas comemorativas no calendário escolar, datas alusivas à presença de negros e indígenas no Brasil, é preciso implementar nas escolas uma educação decolonial pautada na interculturalidade crítica, a qual busque, insistentemente, questionar as amarras racistas e coloniais do nosso próprio tempo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS.

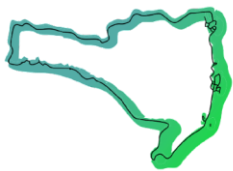
Ao analisar a inserção da obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas de matriz africana e indígena no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC), documento curricular de Santa Catarina, observou-se que há um capítulo sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), o qual aborda os temas e indica orientações aos educadores. Considerando esse avanço, espera-se que as práticas pedagógicas contemplem as culturas diferenciadas e as identidades nacionais. Face a essas mudanças, a construção de um currículo praticado nas escolas é um processo desafiador, que exigirá novas atitudes, novos saberes e novos objetivos pedagógicos e avaliativos. Propondo desvios de uma racionalidade neoliberal, que engloba e neutraliza as diferenças culturais e promove uma individualização egoísta e desengajamento em questões sociais mais amplas e estruturais, uma educação para as relações étnico-raciais, comprometida com a valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena, pode incitar nos educadores e educandos o reconhecimento de que a luta antirracista não é problema apenas de pessoas negras ou indígenas, mas de todos que se envolvem eticamente como o desejo de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva.

Como explorado ao longo desse texto, o desafio que hoje ainda se coloca é o de promover nas escolas de educação básica uma descolonização curricular visando práticas ativas e efetivas de educação decolonial pautada na interculturalidade crítica. Ou seja, é preciso uma educação que tenha por fim desatar criticamente nossas amarras à colonialidade do poder, do saber e do ser. Para isso, tal desafio precisa ser encarado e assumido pelas comunidades escolares, visando uma política curricular praticada no cotidiano escolar da educação básica que, efetivamente, possa romper a lógica colonial e racista da realidade vivida por educadores e educandos no mundo atual.

### Referências.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANDREWS, Kehinde. **A nova era do império: como o racismo e o colonialismo ainda dominam o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, mai./ago., 2013.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. **Revista do Mestrado de História**, Vassouras, v. 12, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://intranet.ifs.ifsuldeminas.edu.br/antonio.gomes/3-7LM-TEM/Inclusaodahistoriaculturaafro%2011-03-19.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de todo o país. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 24 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**. Institui a obrigatoriedade de história e cultura indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino de todo o país. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm) Acesso em: 25 mai. 2023.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de educação para educação das relações étnico-raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). Brasília, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Belo Horizonte: Letramento, 2021.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, p. 507-524, abr./jun. 2017.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de; SILVA, Marlon Silveira da. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o ensino médio: felicidade como projeto de vida. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, p. 2-23, 2022.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47.

MORGADO, José Carlos. Políticas, contextos e currículos: desafios para o século XXI. *In*: MORGADO, José Carlos et al. (org.). **Currículo, formação e internacionalização**: desafios contemporâneos. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2018. p. 72-83.



## II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO SISTEMA ACAFE - SIPPE ACAFE



PESCE, Marly Kruger de; VOIGT, Jane Mery Richter; GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Abordagem qualitativa em pesquisas educacionais: uma perspectiva sócio-histórica. **Revista Intersaberes**, v. 17, n. 40, p. 26-39, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v17i40.2273> . Acesso em: 30 ago. 2023.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A Lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 897-921, out./dez. 2016.

SANTA CATARINA. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: SED, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis: Vozes, p. 155-171, 2013.

SOUZA, Odair; LIMA, Valdemar de Assis. A educação para as relações étnico-raciais no currículo base do território catarinense: pressupostos decoloniais, saberes e práticas. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 8, n. 4, p. 35-46, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-43.

**AGRADECIMENTOS:** Fundo de Apoio à Pesquisa da Universidade da Região de Joinville – FAP/UNIVILLE.