

LOREN MARIE VITURI BERBERT

**O SACRIFÍCIO DOS “OUTROS”: EUROCENTRISMO NA
EDUCAÇÃO E ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SANTA CATARINA A PARTIR DA
LEI 10.639/03.**

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Sociologia Política da Universidade
Federal de Santa Catarina como
requisito para a obtenção do grau de
Mestra em Sociologia Política.
Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth
Farias da Silva

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Berbert, Loren Marie Vituri

O sacrifício dos "Outros" : Eurocentrismo na educação e análise da proposta curricular para a educação básica de Santa Catarina a partir da Lei 10.639/03. / Loren Marie Vituri Berbert ; orientadora, Elizabeth Farias da Silva, 2018. 229 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Educação. 3. Lei 10.639/03. 4. Eurocentrismo. 5. Proposta Curricular de Santa Catarina. I. Silva, Elizabeth Farias da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.



Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsocpol@contato.ufsc.br

“O sacrifício dos “Outros”: Eurocentrismo na educação e análise da proposta curricular para a educação básica de Santa Catarina a partir da Lei 10.639/03.”

Loren Marie Vituri Berbert

Esta dissertação foi julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores.

Prof. Dr. Elizabeth Farias da Silva
(PPGSP/UFSC)
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira
(PPGSP/UFSC)

Prof. Dr. Anjônio Alberto Bruetta
(PPGE/CED)

Prof. Dr. Ernesto Seidl
Coordenador PPGSP/UFSC

Ernesto Seidl
Coordenador PG em Sociologia Política
PPGSP/CFH/UFSC

FLORIANÓPOLIS, (SC), SETEMBRO DE 2018.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à minha mãe Lorraine, que sempre foi e continua sendo minha primeira e mais entusiasta leitora. Obrigada pelo amor e cuidado, e pelo incentivo constante. Obrigada por ser minha companheira de todos os momentos, mesmo agora, a mais de 700 km de distância. O mesmo agradecimento ao meu pai Wladimir, que também se tornou um leitor importante e interlocutor, e que me deu primeiro a ideia que resultou neste trabalho de pesquisa. Obrigada por acreditar sempre em mim, e me incentivar a seguir em frente.

Agradeço também à minha irmã Belle e ao meu irmão Karl que, cada um a seu modo, são imprescindíveis em minha vida. Obrigada pela amizade de sempre.

Ao Renato, meu companheiro de vida, pelos abraços, pela escuta, por estar sempre ao meu lado. Obrigada por fazer dos meus dias mais leves, e por ser um interlocutor e leitor prestativo, pelas trocas nesses vários anos de aprendizado.

À minha orientadora Elizabeth Farias da Silva pela disponibilidade em me ajudar em todos os momentos, e por ter acolhido a mim e a este trabalho em seu grupo de pesquisa. Aos colegas e às colegas do grupo “Projetos Globais e o estranho. Situações locais e o diverso” por todas as leituras, especialmente à Juceli pela gentileza de sempre e solicitude em me ajudar nessas últimas etapas do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação, professores e servidores que me auxiliaram e fizeram parte dessa trajetória. Especialmente aos professores Antonio Alberto Brunetta e Amurabi Oliveira pelas preciosas contribuições em minha banca de qualificação. À CAPES pelo suporte financeiro.

Aos amigos e amigas de Londrina pela solidariedade nas horas de desespero e pelas cervejas que compartilhamos. À Inês que me ajudou nesse caminho.

“É preciso virar esse conhecimento eurocentrista de cabeça para baixo, sacudi-lo até remover o lixo e construir no vazio uma nova epistemologia. Incorporar-lhe a experiência e o saber dos povos afrodescendentes em suas várias dimensões, vistos da sua ótica e expressos na sua própria voz, possibilitando a reconstrução da civilização e da soberania dos nossos antepassados no Continente e o redimensionamento das culturas e histórias de luta forjadas por nós, seus descendentes, na diáspora. Para isso, não adianta fingir “esquecer” o legado racista ou fazer de conta que ele perdeu sua influência. É preciso examiná-lo, identificá-lo nas suas novas sutilezas, e sobretudo desvelá-lo no silêncio que reforça a exclusão discriminatória.”(Abdias do Nascimento, em pronunciamento ao receber o título de Doutor Honoris Causa da Universidade Federal da Bahia)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a adequação da Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação Básica (2014), do Caderno Pedagógico de História (2012), e do Caderno Pedagógico Educação e Diversidade (2016) às demandas da Lei federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais. A Lei, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira na educação básica, se apresenta como uma conquista dos movimentos negros, e um importante instrumento na luta contra o racismo no âmbito da educação. Neste trabalho parte-se da problemática do eurocentrismo como elemento constante nos currículos educacionais brasileiros – fato que se comprova pela própria necessidade de promulgação da Lei citada anteriormente-, que atua na invisibilização das populações negras, suas culturas e saberes, e que analiso aqui a partir da matriz teórica da modernidade/colonialidade. O grupo, responsável pelo conjunto de teorias, é formado majoritariamente por estudiosos e estudiosas da América Latina, e problematiza as consequências dos discursos hegemônicos na modernidade/colonialidade ao desenvolver conceitos como diferença colonial e colonialidade do saber e do ser, que se configuram como importantes chaves de leitura na interpretação do racismo enquanto um dispositivo moderno/colonial. A partir de tais instrumentais teóricos e da análise de conteúdo aplicada sobre os documentos elencados no começo do resumo, o trabalho de pesquisa teve como principal objetivo entender como o estado de Santa Catarina, através dos documentos oficiais da educação, tem lidado com as demandas colocadas pela Lei 10.639/03. Se através da mesma lógica que estrutura o eurocentrismo ou se, ao contrário, apresenta brechas para a construção de possibilidades outras, dentro da educação. Como diagnóstico geral da análise dos textos tem-se que apesar da inserção de elementos referentes à Lei, os problemas consequentes da diferença colonial como as colonialidades do ser e do saber, permanecem presentes nos documentos de forma estrutural.

PALAVRAS-CHAVE: Eurocentrismo. Educação. Lei 10.639/03. Colonialidades do Saber e do Ser. Proposta Curricular de Santa Catarina.

ABSTRACT

This research aims at analyzing the adequacy of the Curricular Proposal of Santa Catarina - Comprehensive Training in Basic Education (2014), Pedagogical Notebook of History (2012), and Pedagogical Education and Diversity (2016) to the demands of Federal Law 10.639 / 03 and the National Curricular Guidelines. The Law, which modified the Law on the Guidelines and Bases of Education, including the obligation to teach African and Afro-Brazilian culture and history in basic education, presents itself as an achievement of the black movements and an important instrument in the fight against racism in the field of education. In this work we start with the problem of Eurocentrism as a constant element in Brazilian educational curricula - a fact evidenced by the need for promulgation of the aforementioned Law - which acts in the invisibilization of black populations, their cultures and knowledge, and which I analyze here from the theoretical matrix of modernity / coloniality.

The group, responsible for the set of theories, is formed mostly by scholars and scholars from Latin America, and problematizes the consequences of hegemonic discourses in modernity / coloniality by developing concepts such as colonial difference and coloniality of knowledge and being, which are important keys in the interpretation of racism as a modern / colonial device. Based on such theoretical instruments and the analysis of applied content on the documents listed at the beginning of the abstract, the main objective of the research was to understand how the state of Santa Catarina, through the official documents of education, has dealt with the demands placed by Law 10.639 / 03. If through the same logic that structures Eurocentrism or if, on the contrary, it presents gaps for the construction of other possibilities, within education. As a general diagnosis of the analysis of the texts, it is evident that despite the insertion of elements related to the Law, the consequent problems of colonial difference such as the colonialities of being and knowledge remain present in the documents in a structural way.

KEY WORDS: Eurocentrism. Education. Law 10.639 / 03. Coloniality of Knowing and of Being. Curricular proposal of Santa Catarina

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Esquema: Sequência Histórica do Mundo Grego à Europa Moderna.....	113
Figura 2 – Mapa Conceitual Eixos Norteadores da PCSC.....	172
Figura 3 – Mapa Conceitual para a Educação das Relações Étnico-Raciais.....	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACAFE-** Associação Catarinense das Fundações Educacionais
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC- Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEN- Núcleo de Estudos Negros
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
UDESC- Universidade Estadual de Santa Catarina
UFRB- Universidade Federal do Recôncavo Baiano
UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	24
1.1 PROBLEMA: O EUROCENTRISMO E O “PROJETO DE MODERNIDADE”	24
1.2 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE – A IDEIA DE RAÇA COMO FUNDANTE DA EXPERIÊNCIA COLONIAL/MODERNA	37
1.3 PROBLEMA NO CONTEXTO DA PESQUISA / OBJETO: O EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	48
1.4 EUROCENTRISMO À BRASILEIRA: A NECESSIDADE DA LEI 10.639/03.....	57
1.5 O PROBLEMA DA REPRESENTAÇÃO	63
CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE.	69
2.1 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS?	71
2.2 O PROBLEMA DA NEGAÇÃO DA COETANEIDADE	83
2.3 CULTURA E HISTÓRIA – OU CULTURAS E HISTÓRIAS?	88
2.4 GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO – O PROBLEMA DO LUGAR DE FALA	97
2.5 RESUMINDO, A METODOLOGIA:.....	102
CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SANTA CATARINA, E SUA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	110
3.1 SANTA CATARINA – OU UM PEDAÇO DA EUROPA NO BRASIL?.....	111

3.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – UMA BREVE APRESENTAÇÃO	128
3.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTEGRADOS À PCSC À LUZ DA LEI 10.639/03 E DA ABORDAGEM TEÓRICA DECOLONIAL	136
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	139
4.1 CADERNO PEDAGÓGICO HISTÓRIA – 2012.....	139
4.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2014).....	158
4.3 1º CADERNO PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (2016).....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS.....	201
ANEXO	214

INTRODUÇÃO

Por tudo isso, se se pretende a superação da “Modernidade”, será necessário negar a negação do *mito da Modernidade*. Para tanto, a “outra-face” negada e vitimada da “Modernidade” deve primeiramente descobrir-se “inocente”: é a “vítima *inocente*” do sacrifício ritual, que ao descobrir-se inocente julga a “Modernidade” como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da “Modernidade” e ao afirmar a Alteridade do “Outro”, negado antes como vítima culpada, permite “des-cobrir” pela primeira vez a “outra-face” oculta e essencial à “Modernidade”: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as “vítimas” da “Modernidade”) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria “Modernidade”) [itálicos do autor] (DUSSEL, 2005, p. 29).

O filósofo argentino Enrique Dussel coloca em evidência no trecho acima o paradoxo aparentemente incompreensível da experiência moderna/colonial, que ele denomina “mito da Modernidade”. O autor interpreta esse fenômeno a partir de uma contradição entre meios e fins que, de certa forma, caracteriza o *modus operandi* do “projeto de Modernidade”. Nesse sentido ele contrapõe a racionalidade, como elemento chave do projeto civilizador “moderno”, com o processo violento levado a cabo pelos conquistadores a fim de “salvar” os grupos nativos das América de seu próprio “primitivismo”.

O mito da Modernidade, de acordo com Dussel, encobre uma realidade de violência e irracionalidade, onde se dá um sacrifício quase ritual: o europeu - agente da civilização e da ação emancipadora - sacrifica aquela vítima cuja existência é um obstáculo para a hegemonia da razão ocidental moderna. Ou seja, é em nome da supremacia da razão – ou, em um primeiro momento histórico, em nome da universalização da fé cristã¹ - que os atos mais irracionais foram perpetrados e legitimados. Por outro lado, o mito da Modernidade apresenta a experiência da invasão das Américas – e as demais violências que continuam a ser consumadas todos os dias em nome do projeto moderno – como se fossem inevitáveis.

O mito e o sacrifício são assim conceitos intrinsecamente ligados a um imaginário moderno/colonial, e a história de colonização sofrida pelos povos americanos e africanos desde o século XVI. É o sacrifício em nome da supressão dos sacrifícios, o genocídio dos mitos, em nome do monopólio do mito absoluto. Interessante pensar em como a imagem do sacrifício pode fundamentar imaginários e discursos vários, e a mobilização desse fenômeno como título de pesquisa tem intenção de chamar a atenção para as complexas relações construídas entre diferentes saberes, culturas e epistemes a partir da diferença colonial. O sacrifício dos Outros é a analogia que tenho construído para pensar a temática de pesquisa, na tentativa de compreensão de uma educação que privilegia a história e as formas de conhecimento hegemônicas no ocidente moderno/colonial, marginalizando sujeitos, saberes e histórias que não se encaixariam em tal trajetória.

O principal sacrifício a ser tematizado nesta pesquisa é aquele relativo aos elementos da cultura e da história afro-brasileiras na educação. Assim, o currículo predominantemente eurocentrado tem como uma de suas principais “vítimas”² no Brasil os sujeitos

¹ Segundo Wallerstein (2007), a principal justificativa moral para legitimar o que ele chama de “direito à ingerência”, foi o cristianismo no século XVI, a missão civilizadora no século XIX, e os direitos humanos e a democracia, nos séculos XX e XXI.

² Não pretendo de forma nenhuma retratar a população negra de forma passiva, como meros objetos da violência de outrem. Pelo contrário, em diversos momentos da pesquisa procuro dar visibilidade à história contra-hegemônica

pertencentes ao grupo étnico-racial negro que, muitas vezes, não tem sua identidade reconhecida e representada. No entanto, a partir da promulgação da Lei 10.639/03 e de suas diretrizes curriculares, o Brasil conquista um importante elemento de amparo legal na luta por uma educação antirracista e não eurocêntrica. Nesse sentido, a relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade em verificar a relação entre a proposição da Lei 10.639/03 e a possível adequação do conteúdo dos documentos educacionais em torno da referida Lei, pressupondo nossa socialização e um operar a partir do mito da Modernidade.

A referência ao problema de pesquisa a partir da analogia à imagem do sacrifício não será trabalhada nesta dissertação, no entanto capta de forma muito particular a questão que será explorada nas páginas a seguir. O trabalho de pesquisa parte da premissa da inseparabilidade entre a “Modernidade” e sua “Outra-face”, entendendo o fenômeno da modernidade/colonialidade enquanto um mesmo processo, ainda que a face colonial da modernidade esteja quase sempre “oculta”. Justifico assim a escolha teórica em me referenciar à “Modernidade”, sempre deixando visível seu par complementar, a colonialidade. Assim, mesmo quando estiver explorando autores outros, que não aqueles que sustentam teoricamente a intrinsecabilidade entre modernidade e colonialidade, o fenômeno será designado como modernidade/colonialidade.

A visibilidade que tal escolha proporciona relaciona-se com o problema da pesquisa: os muitos silêncios, encobrimentos e exclusões no interior de discursos acadêmicos e científicos, e a necessidade urgente de desvelá-los. Nas páginas seguintes apresento a avaliação referente à adequação de alguns documentos educacionais do estado de Santa Catarina às demandas da Lei 10.639/03, procurando compreender de que forma a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana foi absorvida pelos documentos normativos e diretivos no estado. A análise, no entanto, não se restringiu ao aspecto “quantitativo” da coisa, no sentido de que estive interessada em refletir não somente sobre a quantidade de conteúdo “enxertado” nos currículos, mas sobre a qualidade dessas mudanças, se abrem brechas em uma

dessas populações. A designação vítimas aparece aí somente como forma de ilustrar a metáfora do sacrifício.

educação altamente eurocentrada ou, por outro lado, reproduzem a mesma lógica que pretendem questionar.

Importante salientar as limitações de tal projeto, principalmente a partir de uma perspectiva teórica e epistemológica que desconfia das pretensões de verdade e universalidade sustentadas pela ciência moderna/colonial. O aporte teórico a que me refiro, e que está na base deste trabalho é aquele do grupo modernidade/colonialidade, de que fazem parte autores como Enrique Dussel – que abre essa introdução - Walter Mignolo e Aníbal Quijano. Alguns dos conceitos desenvolvidos por eles, como “diferença colonial”, “colonialidade do saber” e “colonialidade do ser” são alguns dos instrumentos utilizados nas análises. Dessa forma, a pesquisa caracteriza-se como uma leitura possível, uma possível contribuição no âmbito das estratégias interpretativas e críticas. A partir de tal marco teórico será aplicada uma análise de conteúdos sobre os documentos, objetivando-se a interpretação dos elementos explícitos nos mesmos.

No primeiro capítulo procurei tecer as teias entre a teoria e a história, apresentando o problema da pesquisa em termos teóricos - a partir da exploração do problema do “projeto de Modernidade” e do enquadramento da questão racial no marco teórico da modernidade/colonialidade - e históricos, com a reflexão sobre o eurocentrismo na educação brasileira e a necessidade da Lei 10.639/03. No capítulo seguinte, exploro a metodologia de pesquisa, bem como a validade de alguns “critérios de análise”, que explicitam à leitora e ao leitor da dissertação em que termos, e a partir de que considerações serão produzidas as análises dos documentos selecionados.

O terceiro capítulo é dedicado à contextualização do problema no estado de Santa Catarina: primeiro a partir da discussão das relações étnico-raciais no estado, e da presença negra, apagada muitas vezes da história oficial e da “propaganda” vendida para o resto do país, bem como da luta e das realizações dessas populações, inclusive na área da educação. Nos três primeiros capítulos tem-se como objetivo principal a relação entre o aporte teórico-metodológico e o tema da pesquisa: o eurocentrismo/racismo na educação brasileira.

Em seguida, mas ainda no terceiro capítulo, exploro a Proposta Curricular de Santa Catarina, seu contexto de produção nos anos 1990, suas concepções teórico-metodológicas e atualizações ao longo das

décadas, uma breve apresentação da construção dos documentos no estado, e suas principais características. No quarto e último capítulo, finalmente, analiso a proposta curricular de Santa Catarina atualizada em 2014, bem como o caderno pedagógico de História de 2012, e o 1º Caderno Pedagógico - Educação e Diversidade, de 2016. Nas considerações finais encontrar-se-ão as reflexões acerca dos resultados da pesquisa, bem como comentários e impressões gerais acerca de todo o processo.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 PROBLEMA: O EUROCENTRISMO E O “PROJETO DE MODERNIDADE”.

A partir principalmente de um referencial teórico que privilegia a produção de conhecimento fora dos centros hegemônicos, tem-se a crítica ao que costumamos chamar discurso da Modernidade, ou “projeto de Modernidade”. O termo Modernidade, que pode se referir a determinada periodização histórica³, será aqui caracterizado mais substancialmente, não rigorosamente atrelado a um período histórico que tenha chegado ao seu fim. Explico. O que apresentarei aqui como modernidade/colonialidade, relaciona-se aos elementos de um discurso⁴ de matriz fundamentalmente eurocentrado, e que em certo sentido inaugura a ideia de Ocidente como “projeto”, e como uma identidade em contraposição às outras.

A definição de Modernidade, ainda que compartilhada em seus elementos mais significativos pela maioria dos autores, não é singular. Ainda que os elementos mais característicos da modernidade/colonialidade nos campos filosófico, político e cultural possam nos remeter ao século XVIII, e à revolução francesa, trabalharei aqui com a perspectiva adotada pelos autores e pelas autoras do pensamento decolonial sul-americano. Nessa perspectiva a modernidade/colonialidade é inaugurada com a invasão das Américas por portugueses e espanhóis ainda no final do século XV, quando se instaura pela primeira vez a chamada diferença colonial, ponto gerador do par dicotômico modernidade/colonialidade⁵.

³ Nos currículos escolares, e especificamente no Caderno Pedagógico de História (2012) de Santa Catarina, encontra-se a unidade “Estado Moderno”, em seguida da unidade “Idade Média”, dando ideia de uma ordem cronológica e linear.

⁴ Entendendo discurso como do apresenta Stuart Hall, como um sistema específico de representação, ou de conhecimento sobre um tema, que limita outras possibilidades de interpretação sobre o mesmo. (1992, p. 201)

⁵ Os conceitos de diferença colonial e de modernidade/colonialidade remetem a contribuição do pensamento decolonial sul-americano. Walter Mignolo (2003)

Stuart Hall, no ensaio *The West and the rest: Discourse and power* (1992), estabelece um percurso histórico a partir da experiência de alteridade vivenciada pelos europeus, e que dá origem à própria ideia da Europa como um território comum, um povo que partilha elementos de identificação. Assim, o autor destaca a emergência do Ocidente como resultado de uma “história global” (1992, p. 187), onde o “ocidente e o resto” se tornam “duas caras de uma mesma moeda”. Tal expressão é interessante por incorporar exatamente o espírito do que o par dicotômico modernidade/colonialidade pretende representar: o imbricamento entre a construção do projeto de Modernidade ocidental levada a cabo pelos europeus, e o processo de colonização de outros povos e territórios, como a África, as Américas e o sul asiático.

Tais processos se espaçam durante mais de quatro séculos, e se relacionam aos discursos hegemônicos construídos e reproduzidos a partir da ideia da Modernidade. Assim, de forma concomitante à expansão europeia pelo globo, sucederam-se revoluções de cunho científico, religioso, político e filosófico no “velho mundo”, que incorporaram e reproduziram os elementos fundantes da modernidade/colonialidade. O filósofo francês René Descartes, considerado uma das primeiras e principais figuras do pensamento moderno, irá dissertar acerca da necessidade de fragmentação dos objetos enquanto método científico, e da separação ontológica entre a alma – enquanto escopo da razão - e o corpo, máquina quantitativa (DUSSEL, 2010, p. 352-353).⁶

Em tal contexto, a ciência moderna/colonial emerge enquanto único sistema de conhecimentos válido, exercendo o monopólio sobre a

descreve a diferença colonial da seguinte forma: “A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta.”(p. 10)

⁶ O binarismo característico do pensamento de Descartes está na base do pensamento moderno/colonial, como será discutido em outros momentos.

legitimidade dos saberes humanos. A ciência moderna/colonial talvez seja um dos principais elementos da modernidade/colonialidade, sob a égide da “razão iluminista”. No famoso opúsculo de 1784, *O que é o iluminismo*, Kant o caracteriza justamente como “a saída do homem de sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de servir do entendimento sem a orientação de outrem.” (www.lusosofia.net) O filósofo caracteriza o iluminismo então como a capacidade do uso público da razão.

Esta que será o imperativo último de toda e qualquer pretensão à Modernidade. Razão como critério de pertencimento, método, justificação e finalidade. Max Weber, um dos grandes clássicos da sociologia, aborda a questão da Modernidade de forma muito próxima a emergência de um tipo de racionalidade específica do Ocidente. Em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1999), fica evidente como Modernidade e racionalidade são elementos quase inseparáveis no pensamento do autor. Sobre o capitalismo ocidental moderno, Weber afirma:

À primeira vista, a forma especial do moderno capitalismo ocidental teria sido fortemente influenciada pelo desenvolvimento das possibilidades técnicas. Sua racionalidade é hoje essencialmente dependente da calculabilidade dos fatores técnicos mais importantes. Mas isso significa, basicamente, que é dependente da ciência moderna, em especial das ciências naturais fundadas na matemática e em experimentações exatas e racionais (WEBER, 1999, p. 9-10).

A perspectiva sociológica weberiana é um instrumento importante de compreensão da Modernidade em seus mais diversos aspectos, uma vez que o autor constrói um sistema analítico que aborda a Modernidade como um fenômeno que se realiza não somente na economia- através do capitalismo ocidental moderno- mas que pode ser apreendido também em outros aspectos da cultura, como a burocracia, no “desencantamento do mundo”, o tipo puro de dominação legal, e os

tipos ideais de ação social racional: com relação a valores e com relação a fins.⁷

Nesse sentido, é possível afirmar que o projeto de Modernidade traz em seu bojo o ideal de racionalidade, que é acrescido de outros elementos oriundos de tal ideal, como por exemplo: a ciência, a técnica, a experiência empírica, a imparcialidade, a neutralidade, a objetividade, a civilização⁸. Tais atributos, no discurso moderno/colonial, serão concedidos de forma desigual, dando origem ao fenômeno que Stuart Hall denomina “dualismo estereotipado”. Segundo o autor, esta seria uma característica chave do discurso ocidental moderno sobre o “Outro” (outro que não é, segundo a visão ocidental moderna, moderno).

Na perspectiva de tal discurso, o “Outro” seria, em regra, aquilo que o Ocidente moderno não é:

Far from the discourse of "the West and the Rest" being unified and monolithic, "splitting" is a regular feature of it. The world is first divided, symbolically, into good-bad, us-them, attractive-disgusting, civilized-uncivilized, the West-the Rest. All the other, many differences between and within these two halves are collapsed, simplified - i.e. stereotyped. By this strategy, the Rest becomes defined as everything that the West is not - its mirror image. It is represented as absolutely, essentially, different, *other*: the Other. This Other is then itself split into two "camps":

⁷ Ver WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

⁸ Corroborando tal argumento, o professor Ernildo Stein afirma: “(...) aos poucos fomos percebendo que a modernidade trazia em si características que se expressavam no iluminismo, a afirmação da razão, a afirmação do indivíduo e uma busca essencial da racionalidade. A modernidade, portanto, já com conteúdo.” (1991, p. 28). Além disso Stein entende que um dos sinais de crise da modernidade seria exatamente o esvaziamento da “fé”, ou da confiança na ciência enquanto escopo da verdade (1991, p. 22).

friendly-hostile, Arawak-Carib, innocent-depraved, noble-ignoble⁹ (HALL, 1992, p. 216).

Esse dualismo estereotipado, caracterizado por uma essencialização da identidade do “Outro”¹⁰ não moderno a partir de uma separação hierarquicamente valorativa e, por tanto, excludente, pode ser interpretada em última instância como uma manifestação da polarização modernidade/colonialidade, trazida à tona principalmente pelos expoentes dos estudos de-coloniais sul americanos. A Modernidade ocidental, segundo tais autores, pode ser melhor compreendida a partir de uma designação do sistema que contemple a sua “imagem espelhada”, ou seja, a porção de povos e territórios que, desde o final do século XV tem sofrido processos de colonização e colonialismo por parte dos países europeus. Assim, a Modernidade passa a ser designada em tais estudos levando em conta o “outro lado” do fenômeno, e principalmente os tipos de relações sociais e de poder estabelecidos em tal processo. Tem-se então o binômio modernidade / colonialidade. (MIGNOLO, 2003, p. 81-84)

Assim, tem-se que o ocidente moderno, representado sobretudo pelos povos europeus, seria como que proprietário de uma série de adjetivos que, em contrapartida, são negados aos povos provenientes de

⁹ Longe do discurso do “O Ocidente e o resto”, ser unificado e monolítico, a “fragmentação” é uma face comum do mesmo. O mundo é primeiro dividido, simbolicamente, em bom-mau, nós-eles, atraente-nojento, civilizado/ não civilizado, o Ocidente e o resto. Todos os outros, muitas diferenças entre e dentro dessas duas metades colapsam, são simplificadas – estereotipadas. A partir de tal estratégia, o resto é definido como tudo aquilo que o Ocidente não é – sua imagem espelhada. É representado como absoluto, essencializado, diferente, outro: o Outro. Esse outro é então dividido em dois campos: amigável- hostil, Arawak-Carib, inocente-depravado, nobre- desprezível. (Tradução minha)

¹⁰ Para um ponto de vista interessante sobre a essencialização da identidade do colonizado, que pode ser ao mesmo tempo representado como “manso” ou hostil pelo colonizador, ver Albert Memmi (2007) “Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador” principalmente páginas 117-127.

outras culturas, os “colonizados”¹¹. A partir de tal perspectiva é possível entender a expressão feita célebre pelo poema de mesmo nome “O fardo do homem branco”, do escritor britânico nascido na Índia Rudyard Kipling¹². Tal fardo consistiria na missão civilizatória do homem branco sobre outros povos considerados irracionais, bárbaros, primitivos, não possuidores, enfim, das virtudes e da racionalidade ocidentais modernas. O poema de Kipling é representativo de um tipo de mentalidade que culminou nos fenômenos coloniais e neo-coloniais nas Américas, na Ásia e na África. Uma estrofe do poema parece exemplificar tal sentimento, de superioridade e tutela, do Ocidente europeu sobre o resto do mundo:

Tomai o fardo do homem branco –
 As guerras selvagens pela paz –
 Encha a boca dos famintos,
 E proclama, das doenças, o cessar;
 E quando seu objetivo estiver perto
 (o fim que todos procuram)
 Olha a indolência e a loucura pagã
 Levando sua esperança ao chão.¹³

Tal imaginário é centrado na Europa, e a considera como a portadora do estágio evolutivo final da cultura, por isso, é denominado eurocentrismo¹⁴. O eurocentrismo é assim uma forma específica do que costumamos denominar como etnocentrismo, caracterizado como a “Tese de quem afirma a centralidade e superioridade de sua própria cultura” (ABBAGNANO, 2007, p. 452). O eurocentrismo como elemento do discurso moderno/colonial, e do processo implicado no projeto de Modernidade, é uma questão que se ramifica e se

¹¹ Para Quijano tal imaginário entende a modernidade e a racionalidade como experiências exclusivamente europeias (2005, p. 111).

¹² Famoso pela obra *The jungle book*, coleção de contos publicado em 1894.

¹³ Poema disponível em <http://historiacontemporaneaufs.blogspot.com.br/2010/10/o-fardo-do-homem-branco-1899.html> acessado em 06/04/2017.

¹⁴ Tal crença pode ser encontrada em uma das correntes filosóficas mais influentes do século XIX: O positivismo. Esta corrente filosófica, influência importante na constituição da primeira república brasileira, pode ser encontrada na teoria do sociólogo francês Auguste Comte.

complexifica, e que será trabalhada nesta pesquisa a partir dos conceitos de colonialidade do poder, do saber e do ser.

O eurocentrismo, mais do que um tipo particular de etnocentrismo, como descrito acima é, para o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p.107-115), um tipo de racionalidade específica do padrão de poder mundial colonial/moderno, e um modo concreto de produção de conhecimento. Segundo o autor, diferentemente de outros tipos de etnocentrismo, o eurocentrismo moderno/colonial teria como “justificação”, a classificação racial da população mundial construída após a conquista das Américas (*ibidem*, p. 111). Ainda sobre o tema o autor resume:

Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p. 115).

Nesse sentido, é possível argumentar que o eurocentrismo é reflexo de um discurso hegemônico específico que subjuga também a pluralidade de discursos e de formas de conhecimento dentro da própria Europa. A ciência moderna/colonial de matriz eurocêntrica reúne alguns elementos que nos auxiliam na formação da “paisagem” que pretendo apresentar.

Em *Um discurso sobre as ciências* (1987), Boaventura de Souza Santos escreve sobre o que o mesmo entende como “o paradigma” dominante nas ciências (naturais e humanas) e que faz referência aos sistemas de produção e legitimação do conhecimento que aqui denominamos moderno/colonial. O autor descreve uma série de características de tal paradigma científico, sob uma impressão específica que pode ser resumida no seguinte trecho:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem

pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental, e a que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma científico com os que o precedem. É consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos, na grande síntese de ordem cósmica de Newton e finalmente na consciência filosófica que lhe conferem Bacon e sobretudo Descartes (SANTOS, 1987, p. 10-11).

A descrição de Santos do paradigma científico moderno/colonial como totalitário encontra sua expressão conceitual nas formulações sobre as colonialidades do ser e do saber, e nas práticas concretas que se materializam na legitimação de alguns saberes à revelia de outros. No ensaio o autor argumenta sobre uma suposta crise do paradigma dominante nas ciências, e sobre a emergência de um novo paradigma científico que apresenta rupturas importantes nas premissas do mesmo. Neste momento do texto, no entanto, pretendo dar ênfase na descrição de Santos acerca do paradigma dominante, a fim de que possamos estabelecer um quadro geral, ou uma paisagem mais complexa, dos elementos que configuram o discurso e as práticas modernas/coloniais.

De acordo com Santos, as premissas do paradigma científico dominante na modernidade/colonialidade, se dão sobretudo a partir de dois elementos que os separam dos saberes aristotélicos e medievais: a distinção absoluta entre o homem e a natureza, e entre o conhecimento científico, e aquele do senso comum (1987, p. 12-13). A investigação científica, sistemática e rigorosa é mediada pela linguagem matemática, o que segundo o autor, teria como consequência dois elementos principais: primeiro o conhecer científico se identificaria com o quantificar, o que levaria à segunda consequência, que seria a redução da complexidade dos fenômenos (naturais e sociais). A inspiração comteana, por exemplo, da sociologia enquanto física social pode ser explicada pelas impressões de Santos: “[...] as leis da natureza são o

reino da simplicidade e da regularidade onde é possível observar e medir com rigor.” (*ibidem*, p. 15).

Daí o surgimento da “consciência filosófica da ciência moderna” (SANTOS, 1987, p. 18), que chega a seu auge nos séculos XVIII e XIX, inicialmente em suas vertentes positivistas, de inspiração nas ciências naturais e, mais recentemente, em uma vertente distinta, que reconhece a especificidade das experiências humanas e sociais, e, portanto, reclama a necessidade de métodos específicos às ciências sociais. Contudo, Santos argumenta que ambas as vertentes compartilham das premissas do paradigma científico moderno/colonial, ao postular a distinção humano/animal, natureza/cultura, legando à natureza o papel mecanicista que se contrapõe diretamente à especificidade do ser humano (*ibidem*, p. 22-23). Ou seja, duas vertentes que, em seus fundamentos, legitimam os “dualismos estereotipados” descritos por Stuart Hall (1992, p. 215-216) reproduzindo a ideologia moderna/colonial baseada no mundo binário, dicotômico, de elementos puros e estáticos.

Outra análise relevante para o panorama que desejo apresentar é produzida pelo sociólogo britânico Anthony Giddens, que defende a tese de que “[...] estamos alcançando um período em que as consequências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes.” (1991, p. 13). O autor estabelece sua análise a partir de uma interpretação “descontinuista”, focada nas especificidades da ordem moderna/colonial (*ibidem*, p. 13).¹⁵ Segundo ele, a “modernidade” tem como uma de suas principais características uma transformação mais intensa, e mais extensa, do que em outros momentos históricos:

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensionalidade

¹⁵ A descrição da ordem moderna como ordem moderna/colonial não será encontrada em Giddens, ou em outros autores que não compartilhem do referencial teórico do grupo latino americano modernidade/colonialidade. No entanto, farei referência à modernidade sempre de forma conjunta à sua “gêmea” colonialidade, assumindo a premissa da inseparabilidade de ambas.

quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana (GIDDENS, 1991, p. 14).

As rupturas sem precedentes que a modernidade/colonialidade promoveram nas diversas sociedades em que se estabeleceu, confirmam sua natureza “totalitária” e sua pretensão à universalidade, uma de suas principais características. A forma com que tais mudanças atingem as diferentes sociedades e os diferentes sujeitos, no entanto, não pode ser resumida ou generalizada, uma vez que a diferença colonial é construída a partir das especificidades das relações que se constroem entre os elementos colonizadores, e aqueles do contexto colonizado. Interessante notar que Giddens usa a expressão “caráter de dois gumes da modernidade” (1991, p. 19), não para se referir às consequências da mesma em sociedades colonizadas e expropriadas, mas para o aprofundamento de sua análise dos “perigos” da modernidade/colonialidade na órbita do que o próprio autor denomina “países desenvolvidos” (*ibidem*, p. 153), e das limitações da sociologia clássica.

Para além da globalização, que o autor entende como “processo de desenvolvimento desigual que tanto fragmenta quanto coordena” (GIDDENS, 1991, p. 153), e como fenômeno característico da modernidade/colonialidade, Giddens explora elementos adicionais para configurar o que compreende como “modernidade”. Diferentemente de perspectivas que definem a modernidade/colonialidade como uma experiência que se inicia no século XVI¹⁶, a análise do autor tem como foco principal as “consequências da modernidade”, título da obra sobre

¹⁶ Faço referência aos autores do grupo modernidade/colonialidade, que concebem a experiência moderna como tendo seu início com o contato o entre europeu e o “Outro”.

a qual me debruço no momento, e que abrange principalmente elementos que encontram no século XX, relativos ao “dinamismo da modernidade” (*ibidem*, p. 58).

De forma geral, Giddens argumenta que a radicalidade da “modernidade” se refere não a uma transição para uma pós-modernidade – ou para um novo paradigma, como enuncia Sousa Santos - mas a um período de reflexividade “moderna”, onde desaparece a teleologia da história, se dissolve o evolucionismo e, a partir do movimento de globalização, o Ocidente perde sua posição privilegiada (1991, p.51). A “modernidade” radicalizada se caracterizaria por seu dinamismo ou, como enfatiza o autor, pela instabilidade e risco. Do deslocamento da “fixidez da tradição”, tem-se as relações entre confiança e risco, segurança e perigo (*ibidem*, p.51-52). Nesse sentido Giddens insere novos elementos à paisagem “moderna”, tendo como ponto de partida – para surpresa geral dos leitores - as condições de vida nos países ocidentais industrializados. Dessa forma, é possível inferir que a reflexividade da modernidade/colonialidade é ainda muito superficial, e necessariamente eurocentrada.

Ao contrário de Giddens, Jean-François Lyotard aponta rupturas significativas o suficiente para inaugurar uma “cultura” pós-moderna. Em seu famoso livro *A condição pós-moderna* (2009), o autor adota a perspectiva dos “jogos de linguagem” e, de forma caracteristicamente pós-estruturalista, analisa a sociedade moderna/colonial a partir das regras de linguagem e de suas interações comunicacionais. Tanto é que, em sua reflexão sobre os fundamentos da legitimação dos saberes narrativo e científico, define conhecimento como “(...) o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos” (2009, p. 35). Nesse sentido ele diferencia o discurso de legitimação do saber narrativo, daquele científico, característico da modernidade/colonialidade.

Ao contrário do chamado “saber narrativo”, – ainda segundo Lyotard (2009, p. 36-47) – que excede o critério único de verdade, adotando critérios de eficiência, justiça, felicidade, que admite a afinidade do saber com os costumes e a pluralidade dos jogos de linguagem, e que “distribui” os postos narrativos de remetente e destinatário de forma que participem de forma igualitária do jogo, tem-

se o “saber científico”, com regras diversas. Ele tem como suas principais características o isolamento do jogo de linguagem denotativo e a conseqüente exclusão dos demais, bem como da exteriorização da relação entre saber e sociedade, separado desta forma dos vínculos sociais. Acima de tudo está baseado na posição de autoridade do enunciador do discurso científico.

A relação entre ambos os saberes é, no entanto, desigual. E este fato tem a ver com o processo de legitimação dos dois saberes. Começando sobre o saber narrativo, Lyotard argumenta:

Dissemos que este último não valoriza a questão de sua própria legitimação; ele autoriza-se a si mesmo pela pragmática de sua transmissão sem recorrer à argumentação e à administração de provas. Por isso acrescenta à sua incompreensão dos problemas do discurso científico uma tolerância determinada a seu respeito: considera-o de início como uma variedade na família das culturas narrativas. O inverso não é verdadeiro. O cientista interroga-se sobre a validade dos enunciados narrativos e constata que eles não são nunca submetidos à argumentação e à prova. Ele os classifica conforme outra mentalidade: selvagem, primitivo, subdesenvolvido, atrasado, alienado, feito de opiniões, de costumes, de autoridade, de preconceitos, de ignorâncias de ideologias. Os relatos são fábulas, lendas, mitos bons para as mulheres e as crianças. Nos melhores casos, tentar-se-á fazer penetrar a luz neste obscurantismo, civilizar, educar, desenvolver (LYOTARD, 2009, p. 49).

O autor conclui com o diagnóstico óbvio após a força de tal descrição: a relação desigual entre o saber narrativo e o saber científico resume a “história do imperialismo cultural desde os inícios do Ocidente” (2009, p. 50). Ou seja, a história da colonialidade do saber, que deslegitima e pretende subjugar e exterminar os saberes “outros”, não adequados ao seu próprio processo de legitimação.

O saber científico moderno/colonial, bem como os demais elementos de tal sistema mundo são fortemente alicerçados nas características e nos ideais da Europa Ocidental, no entanto, uma das particularidades da modernidade/colonialidade é exatamente a pretensão de universalidade expressa em seus postulados. Tal pretensão é base para as violências e intervenções nos mais variados âmbitos da vida – Tanto ingerências epistemológicas e subjetivas, quanto àquelas geopoliticamente concretas. Immanuel Wallerstein analisa o problema sob a denominação de “universalismo europeu”, em contraposição ao que intitula “universalismo universal”¹⁷.

O universalismo europeu, definido pelo autor como o “[...] conjunto de doutrinas e pontos de vista éticos que derivam do contexto europeu e ambicionam ser valores universais globais [...]” (WALLERSTEIN, 2007, p. 60), é, em todo caso, eurocêntrico. As consequências políticas advindas dos apelos ao universalismo europeu¹⁸ são sentidas desde a invasão das Américas, e servem de recurso de legitimação tanto em discursos oficiais como em poemas, como o de Kipling. Nesse sentido a “verdade universal” eurocentrada coloniza ideias e sujeitos, e seus processos de representação e auto identificação.

É a partir de tais definições de eurocentrismo, e da paisagem delineada a partir das características do sistema-mundo moderno/colonial que trabalharei as questões levantadas na pesquisa. Nas próximas seções, o problema relativo às consequências da modernidade/colonialidade e à emergência do eurocentrismo será “afunilado”, para que se possa adentrar ao debate referente ao objeto de pesquisa: o eurocentrismo na educação brasileira como um problema decorrente da diferença colonial e das colonialidades do saber e do ser, e

¹⁷ Não apresentarei o debate acerca do universalismo universal porque não é relevante para o desenvolvimento da argumentação que proponho realizar. Para mais detalhes sobre o “projeto” de Wallerstein, ver: WALLERSTEIN, I. **O universalismo europeu – A retórica do poder**. São Paulo, Boitempo, 2007.

¹⁸ Segundo Wallerstein, três seriam os tipos de apelo ao universalismo europeu: A defesa da democracia ocidental e dos direitos humanos pelos líderes pan-europeus; a pressuposição da superioridade da civilização europeia, exatamente por ser baseada em “valores e verdades universais”; e a afirmação da inevitabilidade do mercado e da economia neoliberal (2007, p. 26).

que, ao reproduzir-se, traz consequências não só no âmbito do conhecimento, mas também na construção das representações, e consequentemente na produção das identidades individuais e coletivas de grupos étnicos marginalizados no Brasil.

1.2 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE – A IDEIA DE RAÇA COMO FUNDANTE DA EXPERIÊNCIA COLONIAL/MODERNA

A “racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno (QUIJANO, 2010, p. 119-120).

Antes, porém, de adentrar no problema do eurocentrismo no contexto do problema de pesquisa, desejo voltar à teorização de Aníbal Quijano, e à contribuição do pensamento latino-americano da modernidade/colonialidade ao problema do racismo e, mais especificamente, ao racismo inerente às sociedades sul americanas, decorrente da diferença colonial e constituído desde os primeiros momentos da invasão europeia sobre as terras e os povos nativo-americanos. Nesse sentido, o conhecimento sintetizado pelo sociólogo peruano nos ajuda a compreender as estratégias de um racismo que tem como seu elemento principal uma divisão racial do trabalho.

Em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), tem-se uma importante formulação a partir do conceito de colonialidade do poder que remete às relações entre racismo, colonialidade e capitalismo. O autor defende desde o início do texto que “A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão

de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso como a primeira id-entidade da modernidade” (2005, p. 107).

Imbricada com a ideia de “modernidade”, defende o autor, desenvolve-se o conceito de raça, enquanto “categoria mental” (2005, p. 107):

A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na América identidades sociais historicamente novas: *índios, negros e mestiços*, e redefiniu outras. Assim, termos como *espanhol e português*, e mais tarde *européu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população [itálicos do autor] (QUIJANO, 2005, p. 107).¹⁹

¹⁹ Em VIANA (2007) Larissa Viana traça um percurso acerca dos *status* e da institucionalização da discriminação contra “pardos” e “mulatos” na América Portuguesa. É interessante notar que, ao trazer para o debate considerações sobre as atribuições de honra e pureza de sangue no início do período colonial, tais características de prestígio são deslocadas de forma gradual do âmbito religioso para o das distinções fenotípicas. A autora afirma que o primeiro estatuto de “pureza de sangue” surge na Espanha em 1449, e postulava a discriminação de “cristão novos”, ou seja, judeus recentemente convertidos ao catolicismo (2007, p. 51). No século XVI, teria havido uma crescente aproximação entre a noções de “pureza de sangue” e de “honra” (esta, relacionada sobretudo às características tidas como masculinas: virilidade e bravura do indivíduo), e no século XVII uma vinculação entre as noções de “impureza” e “desonra”, principalmente a partir de referenciais de cor. Viana afirma: “Se o estigma da “mancha de sangue” teve sua origem assentada em critérios religiosos no início da época moderna, pode-se afirmar que tal estigma se revestiu de novos significados a partir da experiência colonial, sobretudo em

A classificação social a partir da ideia de raça serviu, nesse sentido, principalmente ao desenvolvimento do capitalismo mundial. Assim o autor questiona a exclusividade da relação de assalariamento no modo capitalista de produção. Segundo Quijano, uma das principais características do capitalismo moderno/colonial seria a capacidade de articulação de “todas as formas históricas de controle de trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta” (2005, p. 110). O trabalho assalariado seria, a partir de tal interpretação, coexistente com outros tipos de controle de trabalho, como a servidão e a escravidão, não somente no contexto de invasão das Américas, mas também em nosso contexto histórico e social. A “geografia social do capitalismo” (2005, p. 110) como se refere Quijano, nos auxilia na compreensão da distribuição das diferentes modalidades de relação de trabalho dentro do capitalismo global.

A análise de Quijano é fundamental sobretudo no sentido de destacar a coexistência de tais articulações dentro do padrão de poder moderno/colonial, colocando sob a crítica o imaginário evolucionista e unilinear que identifica o capitalismo com a total superação de outras modalidades de exploração do trabalho, nos auxiliando a compreender consequentemente uma parcela dos obstáculos que dificultaram e ainda dificultam “a integração do Negro na sociedade de classes”. Uma vez que, para Quijano, o trabalho não-assalariado (em suas diferentes formas) foi associado aos povos não-brancos, por terem sido considerados então pelos europeus como “raças inferiores” (*ibidem*, p. 110).²⁰

De forma conjunta à consolidação de novas identidades, e a articulação de formas de controle do trabalho diversas, a modernidade/colonialidade traz consigo um novo padrão de inter-subjetividade em escala mundial. Segundo Quijano, assim como as

função da expansão da sociedade escravista.” (VIANA, 2007, p.53-54) Ratificando a posição defendida por Quijano, sobre a resignificação das identidades produzida pela experiência moderna/colonial.

²⁰ Tal associação vem de encontro às políticas de branqueamento instituídas no Brasil especialmente entre o final do século XIX e início do século XX. Em diversos momentos da dissertação discuto a problemática da imigração europeia e seus efeitos sobre a população afrodescendente no país.

diferentes modalidades de trabalho foram articuladas a partir do eixo do capital, “todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia europeia ou ocidental” (2005, p. 111). O autor se refere, dessa forma, aos padrões de produção de sentido, ao universo simbólico e às expressões da subjetividade. A “colonização das perspectivas cognitivas” (*ibidem*) terá como consequência o desenvolvimento das colonialidades do saber e do ser.

O conceito de Colonialidade do Ser, segundo Maldonado-Torres (2007, p. 130), responde à demanda por uma resposta sobre os efeitos da colonialidade na “experiência vivida” dos sujeitos. Tal conceito é melhor compreendido a partir da discussão de Enrique Dussel, retomada pelo autor, acerca da precedência do *ego conquiro* em relação ao *ego cogito*:

Enrique Dussel (1996, p. 133) propone que Hernán Cortés dio expresión a un ideal de la subjetividad moderna, que puede denominarse como *ego conquiro*, el cual antecede a la formulación cartesiana del *ego cogito*. Esto sugere que el significado del *cogito* cartesiano, para la identidad moderna europea, tiene que entenderse en relación con un ideal no cuestionado de subjetividad, expresado en la noción del *ego conquiro*. La certidumbre del sujeto en su tarea de conquistador precedió la certidumbre de Descartes sobre el “yo” como sustancia pensante (*res cogitans*), y proveyó una forma de interpretarlo. Lo que sugiero aquí es que el sujeto práctico conquistador y la sustancia pensante tenían grados de certidumbre parecidos para el sujeto europeo. Además, el *ego conquiro* proveyó el fundamento práctico para la articulación del *ego cogito* [itálicos do autor] (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 133).

A partir da articulação entre razão e conquista, será inaugurado um padrão de relações entre modernidade e colonialidade, ou entre europeus e indivíduos racializados. Nesse sentido Maldonado-Torres afirma que o que caracterizava tal racialização seria “uma suspeita

permanente sobre a humanidade do sujeito em questão” (2007, p. 134). Dessa forma, a divisão entre formas de trabalho assalariada e não assalariada a partir da distinção racial de Quijano, ganha novos contornos e implicações ainda não discutidas, nos âmbitos ontológicos e epistêmicos. Assim a “empresa” colonial é fundamentada no que são construídas como certezas ou como dúvidas do “homem imperial”²¹ (2007, p. 134). Segundo o autor, a formulação cartesiana referente à dúvida metódica, e a hegemonia da epistemologia moderna/colonial enquanto monopólio do saber legítimo levam não só à negação dos recursos cognitivos dos sujeitos racializados, mas a sua própria negação enquanto partes de uma humanidade comum (*ibidem*, p. 145).

Nesse sentido, a legitimação do ser aparece dentro da lógica moderna/colonial baseada na validação gerada a partir da matriz de conhecimento ocidental “moderna”. A premissa da existência se identifica com o engajamento a uma matriz simbólica e cognitiva muito específica, histórica e geograficamente situada na Europa. A colonialidade do saber e a colonialidade do ser, dessa forma, estabelecem a possibilidade dos sujeitos “racializados” habitarem a mesma humanidade inaugurada pela “modernidade”. Dessa forma a epistemologia moderna/colonial se torna exclusiva e excludente.

O problema da relação entre modernidade e colonialidade não pode ser separada, desse modo, das relações raciais inauguradas a partir da invasão das Américas e da subsequente utilização de mão-de-obra escravizada. Nesse sentido, a problematização dos padrões de relação racial a que fomos habituados a reproduzir nos dias de hoje na sociedade brasileira, e como tais padrões se materializam tanto na formação de identidades – brancas e não brancas - e suas representações, quanto na arbitrária seleção curricular que tende a privilegiar o conhecimento de matriz ocidental, e a marginalizar –quando não invisibilizar – outras matrizes simbólicas e epistemológicas, é parte intrínseca de uma compreensão mais complexa e ao mesmo tempo mais abrangente da sociedade em que vivemos.

²¹ O homem imperial não é um conceito de gênero neutro, mas refere-se de forma específica ao homem, do sexo/gênero masculino, enquanto “polo positivo” da dicotomia homem-mulher.

A colonialidade do ser, âmbito do padrão de poder moderno/colonial que coloca sob suspeita a própria humanidade dos sujeitos colonizados/racializados tende a gerar implicações na forma em que o conhecimento é produzido, uma vez que a premissa moderna/colonial para a não existência dos sujeitos colonizados enquanto seres humanos é estabelecida sob a pretensa ausência de racionalidade dos mesmos:

A partir de Descartes, la duda con respecto a la humanidad de otros se convierte en una certidumbre, que se basa en la alegada falta de razón o pensamiento en los colonizados/racializados. Descartes le provee a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145).

A necessidade de conformação das matrizes cognitivas, simbólicas e epistemológicas às determinações da “modernidade” ocidental, e a transformação de tais elementos de uma história/cultura específicas em regras universais atuaram como instrumentos do trânsito entre a colonialidade do ser, e a colonialidade do saber. E também como partes integrantes no desenvolvimento de um “imaginário” e de suas representações, atreladas à construção das identidades dos sujeitos colonizados/racializados.

Em *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade* (2005), Walter D. Mignolo encontra em Edouard Glissant uma definição de imaginário segundo a qual “é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a si mesma” (MIGNOLO, 2005, p. 33). O autor adiciona a tal definição um sentido geo-político, no que se

refere à “fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno colonial” (*ibidem*, p. 33). Este se configura em primeiro lugar a partir da diferenciação entre Nós e os Outros - como discutido anteriormente - e na conseguinte inauguração da diferença colonial, produto direto da inserção da América na economia global (econômica, epistêmica, simbólica e etc.).

Segundo o teórico argentino, a etno-racialidade apresenta-se como o princípio articulador de tal imaginário e como “engrenagem da diferença colonial” - tendo em conta também aspectos de classe, gênero e sexualidade (2005, p. 37). Nesse sentido, é mais uma vez necessário ressaltar a dinâmica dialógica, relacional do jogo de poder que configurou - e permanece configurando - as articulações de poder no mundo colonial/moderno. O autor destaca:

O panorama que acabo de esboçar não é uma descrição do colonialismo, mas da colonialidade, da construção do mundo moderno no exercício da colonialidade do poder. Mas também das respostas da diferença colonial à coerção programada ou exercida pela colonialidade do poder. O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera (MIGNOLO, 2005, p. 37-38).

A duplicidade de consciência a que Mignolo se refere, e que remete ao pensamento do intelectual afro-americano Du Bois, característica das identidades construídas nos contextos da diferença colonial, nas fronteiras e nas brechas das relações de dominação se desenvolve como fruto da negação epistêmica e ontológica de uma cultura natal, e dos movimentos de resistência dos sujeitos colonizados/racializados, nas fraturas da colonialidade do ser e do saber. Dessa forma a pureza nunca é alcançada, e a “consciência crioula” ou

consciência mestiça, teorizada pelo autor, se desenvolve de forma particular nos diferentes contextos coloniais e afro-diaspóricos. Não pretendo, dessa forma, analisar as diversas culturas e identidades negras constituintes da sociedade brasileira, mas apontar as especificidades de uma história que se escreve a partir das brechas, da consciência fraturada e fronteiriça, moderna/colonial.

Tais brechas se dão apesar de, e nos interstícios do que Castro-Gomez (2005) entende por “dispositivos disciplinares”, em uma reflexão que remete a Foucault e ao conceito de colonialidade do poder, de Quijano. O autor discute a violência epistêmica exercida sobre o “Outro” – sujeitos colonizados/racializados – a partir dos diversos dispositivos disciplinares do poder, e concebe a “modernidade” como “[...] uma série de práticas orientadas ao controle racional da vida humana [...]” (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 84) e que se efetiva através da violência sobre os corpos e subjetividades dos sujeitos que não se enquadram em seus preceitos (*ibidem*, p. 82-85). Nesse sentido, tal projeto teria como objetivo a submissão dos indivíduos a um modelo de sujeito moderno, tendo seus corpos submetidos ao controle do Estado e do Capital, e suas subjetividades alinhadas ao discurso hegemônico sobre a racionalidade (*ibidem*, p. 80-82).

Segundo o autor a pedagogia seria a grande artífice da materialização de um tipo desejável de subjetividade moderna/colonial (2005, p. 82). Sobre a produção da alteridade enquanto discurso e dispositivo de poder, Castro-Gomez aponta:

Isto se deveu a que a acumulação de capital tinha como requisito a geração de um perfil de sujeito que se adaptara facilmente às exigências da produção: branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si mesmo. Tal como o demonstrou Foucault, as ciências humanas contribuíram para criar este perfil na medida em que formaram seu objeto de conhecimento a partir de práticas institucionais de reclusão e sequestro. Prisões, hospitais, manicômios, escolas, fábricas e sociedades coloniais foram os laboratórios em que as ciências sociais obtiveram à *contraluz* aquela imagem de

homem que devia promover e sustentar os processos de acumulação de capital. Esta imagem do homem racional, dizíamos, obteve-se *contrafaticamente* mediante o estudo do outro da razão: o louco, o índio, o negro, o desadaptado, o preso, o homossexual, o indigente. A construção do perfil de subjetividade que requeria tal projeto moderno exigia então a *supressão* de todas estas diferenças (CASTRO-GOMEZ, 2005, p. 85).

Consequentemente, tem-se as colonialidades do ser/saber como dispositivos, ou instrumentos de controle sobre os dois polos da dicotomia razão/matéria, tão cara à narrativa moderna/colonial. A escola, o currículo e a “cartilha”, como materializações de uma vontade de homogeneização e hegemonia são lugares de disciplina e autoridade, onde muitas vezes não há espaço para a alteridade. A Lei 10.639/03 como mecanismo de ruptura, e de descontinuidade no seio do discurso moderno/colonial, é algo mais que uma conquista na área da educação. Uma brecha, uma “fratura” onde a diferença colonial pode trazer à tona novas/velhas formas de conhecer e, portanto, de ser.

É nesse contexto que a pedagoga e professora Nilma Lino Gomes (2010, p. 492) analisa a importância da produção de conhecimento por parte de intelectuais negros e negras. A autora parte da discussão feita por Boaventura de Souza Santos sobre a construção de uma ecologia de saberes, para a superação da “monocultura do saber”. Gomes localiza, dessa forma, a atuação da intelectualidade negra no Brasil como parte desse movimento que questiona a neutralidade das ciências, reconhecendo a natureza contextual de toda produção científica, e apontando assim para a construção de novas formas de conhecimento e mais importante, outras formas de relação entre estes conhecimentos e a ciência moderna/colonial. (*ibidem*, p. 493).

Dessa forma, o Brasil - enquanto periferia do sistema mundo moderno/colonial - tem como desafio a superação do racismo epistêmico a partir da atuação do “Outro” da ciência, do sujeito racializado/objetificado que, ao adentrar nos centros de produção de saberes desestabiliza as bases do conhecimento moderno hegemônico e excludente. A produção acadêmica de tais sujeitos inaugura uma nova forma do relacionar-se entre experiência vivida e trabalho de pesquisa,

entre ciência e política, entre o sujeito coletivo e a responsabilidade social:

Um dos maiores desafios do intelectual negro que assim se posiciona talvez seja a sua capacidade e coragem de romper com estruturas opressoras, de construir novas categorias analíticas e literárias através da criação. Isso o impele a não somente incorporar a língua e as categorias colonizadoras ou hegemônicas, mas problematiza-las e apontar os seus limites. Com essa atitude, o intelectual negro assume a sua própria voz, a sua fala, a sua cultura e a do seu grupo étnico-racial. Significa ser contra-hegemônico nas ciências, numa tensa relação de inclusão-excludente, a fim de explicitar a pluralidade interna dessa mesma ciência e não a sua homogeneidade. Ele não é um porta-voz, mas um sujeito que explicita o seu pertencimento a um grupo histórica-mente excluído do lugar de produtor da ciência e que carrega esse mesmo grupo na sua voz, no seu corpo, na sua forma de ler, interpretar e produzir conhecimento (GOMES, 2010, p. 505).

A autora ressalta assim a importância da atuação desses intelectuais que, principalmente a partir da década de 1990 contribuem tanto para a área dos estudos das relações étnico-raciais no Brasil quanto em outros campos da pesquisa acadêmica e da prática política. As reflexões do grupo modernidade/colonialidade, formado majoritariamente por intelectuais brancos que, apesar de introduzirem elementos fundamentais para a compreensão do racismo enquanto fenômeno estruturante das sociedades modernas/colônias não se voltam especificamente para a realidade brasileira tem gerado frutos também nas nossas universidades e movimentos sociais. Nilma Lino Gomes é um exemplo de intelectual negra que, a partir do instrumental teórico desenvolvido pelo grupo tem contribuído com a temática étnico-racial, especificamente no âmbito da educação. A importância da ampliação do debate e da inclusão de sujeitos outrora excluídos dos espaços de produção do conhecimento não pode ser comensurada.

Outro exemplo relevante é a recente publicação da editora da Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), *Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-Brasileiro* (2017), coletânea de vinte textos que reúne contribuições de autores e autoras predominantemente negros e negras, atuantes em diferentes universidades brasileiras e em diversas áreas do conhecimento. Os tópicos mais abordados no livro referem-se principalmente às experiências das mulheres negras, à militância nos feminismos negros, e aos objetos ligados ao acesso à educação e às políticas públicas, onde encontramos reflexões sobre as cotas raciais, e sobre a institucionalização da Lei 10.639/03.

O prefácio, assinado pelo antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga acentua, para além dos distintos temas e métodos empregados pelos autores, as premissas e compromissos comuns, que fazem da obra um universo compartilhado. Segundo o autor:

Em outros termos, a preocupação com a construção de um pensamento e de um conhecimento que rompem com as premissas epistemológicas de uma ciência que “nos” coloniza e ainda “nos” coloca na posição de objeto do discurso científico. A consciência de que os paradigmas dos “outros” e suas categorias conceituais sempre expulsaram o negro da universalidade do pensamento ao aprovisioná-lo na peculiaridade de sua pele escura, negando-lhe sua contribuição na civilização do universal, aparece em filigrana quase em todos os textos. Daí a defesa de uma autoestima e de uma postura epistemológica descolonizante e libertadora de um pensamento que por muito tempo “nos” infantilizou (MUNANGA, 2017, p. 12).

O argumento de Munanga não é exclusividade do paradigma modernidade/colonialidade, e a demanda apresentada pelo autor, que parte do reconhecimento da falácia do mito da democracia racial em solo brasileiro é elemento contínuo no pensamento dos intelectuais negros desde o início do século XX. Nesse sentido, é necessário

ressaltar a autonomia e a relevância da produção desses autores, que mesmo antes da “descoberta” do referencial teórico da modernidade/colonialidade por parte da academia brasileira, e dos pesquisadores e pesquisadoras brancos, já produziam reflexões fundamentais para a compreensão e superação dos fenômenos relacionados ao racismo, antecipando muitas das análises e impressões compartilhadas pelo grupo sul americano.²²

Contudo, o referencial teórico abordado no tópico é um instrumento importante para a análise da sociedade brasileira, e do racismo como um dos seus elementos estruturantes. A partir desse ponto de vista é possível abordar a questão nas diversas áreas em que se manifesta, e a partir das intersecções entre os campos sociais, que complexificam as análises de cunho sociológico. No tópico a seguir, abordarei o problema do racismo em uma de suas manifestações: o eurocentrismo que toma conta dos currículos da educação brasileira, e do processo de embranquecimento sofrido pela cultura brasileira ao longo do século XX.

1.3 PROBLEMA NO CONTEXTO DA PESQUISA / OBJETO: O EUROCENTRISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O mais interessante é que na Escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de

²² Cito como exemplo a antropóloga e militante feminista e do movimento negro Lélia Gonzalez, que desenvolve o conceito de *Amefricanidade* para nomear e melhor compreender a experiência específica dos negros e negras na diáspora no continente americano – rejeitando conceitos e interpretação alienígenas. À produção de Gonzalez, no entanto, não é dada a mesma publicidade dos textos dos autores homens e brancos que produzem conhecimento sobre a colonialidade fora do Brasil. A partir de tal constatação, me pergunto, até quando precisaremos que tais “representantes” legitimem o caminho de nossas análises. É um paradoxo pensar que, para que a academia brasileira possa endossar uma matriz teórica que rejeita a colonialidade do ser e do saber, tais referenciais ainda necessitam vir de fora, em especial de homens, brancos, que atuam majoritariamente nos centros de conhecimento do sistema-mundo moderno/colonial.

pertencimento. As experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes são inicialmente ignoradas. Seus sujeitos são vistos como subalternos a uma cultura e valores a serem apreendidos. Como em uma microesfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária (OLIVA, 2012, p. 37).

Uma argumentação que pretendesse afirmar o racismo como um elemento institucionalizado na educação contemporânea brasileira decerto deveria tratar a temática como uma hipótese e, em consonância com a metodologia apropriada, buscar nos fatos a comprovação – ou não – de tal característica. No entanto, o que me proponho refletir neste tópico da pesquisa refere-se à elaboração de uma narrativa, do final do século XIX até a metade do século XX, que definiu as bases de uma “identidade nacional brasileira”, narrativa esta que se estruturou sobre uma apologia do embranquecimento, tanto “biológico” quanto cultural.

Tal argumentação, no entanto, não tem caráter hipotético, – visto a vasta bibliografia a ratificar esse “empreendimento”²³ – e será interpretada como um fato histórico, sendo trabalhada a partir de uma problematização de tal processo factual à luz das teorias mobilizadas relativas ao eurocentrismo. Nesse sentido, o contexto e objetivo da questão é a tentativa de compreender a relação entre o processo histórico ocorrido no Brasil, e o desenvolvimento de um modelo de educação e de currículo que dá ênfase em seus elementos eurocêntricos.

O processo que pretendo abordar tem como pano de fundo um contexto internacional bastante específico, em que as teorias eugenistas encontraram seu auge. Segundo Pietra Diwan (2007), a biologização da sociedade foi levada a cabo principalmente por higienistas e evolucionistas, sendo que Francis Galton, tido como o “pai” da eugenia inspirou-se na obra mais famosa do primo Charles Darwin, *Origem das espécies*, para elaborar tal “ciência”, que tinha como objetivo a melhora da raça humana, do ponto de vista da biologia (DIWAN, 2007, p. 27-39). Nesse sentido, a teoria evolucionista de Darwin teria sido

²³ Bibliografia que será, em parte, utilizada neste tópico do debate.

apropriada, desde meados do século XIX, não só por cientistas “da natureza”, mas também por estudiosos do mundo social²⁴.

A partir de tal fusão, ainda de acordo com a autora, houve uma associação entre a biologia e a sociologia através do chamado darwinismo social:

Baseados na luta pela vida, na concorrência e na seleção, os caminhos para solucionar os problemas sociais deveriam visar, acima de tudo, ao triunfo do indivíduo superior para, depois, aperfeiçoá-lo em busca do super-homem. De acordo com o trabalho de André Béjin, o evolucionismo passou por três fases distintas ao longo de sua história. A primeira delas, entre 1853 e 1883, foi caracterizada por um evolucionismo liberal e depois socialista de fundo teórico. A segunda fase compreende o período entre 1884 e 1904 e se destaca por um diferente tipo de darwinismo social por meio do qual florescerão o racismo e a eugenia, oportunidade em que o colonialismo europeu se assentará (DIWAN, 2007, p. 31-32).

Ainda que o Brasil não tenha encontrado seu terceiro estágio, caracterizado pela materialização de tais pensamentos em métodos compulsórios de regimes totalitários (DIWAN, 2007, p. 32), é possível afirmar que tal ideologia permeou o pensamento social e científico brasileiro, sendo apropriado e reformulado a partir das condições particulares do Estado brasileiro. Dessa forma, as primeiras formas de pensamento eugenista e evolucionista que adentraram o Brasil não apresentavam, por assim dizer, “um projeto possível”. Isso porque para

²⁴ Segundo CARVALHO e MACHADO (2011) “Herbert Spencer (1820-1903) intuiu a existência de regras evolucionistas na natureza antes de seu compatriota, o naturalista Charles Darwin (1809-1882), elaborar a revolucionária teoria da evolução das espécies” (2011, p. 2). O filósofo inglês seria responsável também pelo desenvolvimento das ideias de progresso, fortemente difundidas no Brasil imperial. Nesse sentido é possível dizer que as ciências humanas e naturais estiveram, nesse momento, em um diálogo comum acerca do evolucionismo.

eugenistas da primeira metade do século XIX, a miscigenação racial era um fator de degeneração (biológica e consequentemente social), e obstáculo ao progresso da nação (DIWAN, 2007, p. 88-89).

Em um segundo momento, no entanto, as ideologias eugenistas se conformaram ao contexto nacional. Ainda a partir da pesquisa de Pietra Diwan encontramos:

No ano de 1929, Renato Kehl, no livro *Lições de eugenia*, decretou: “a nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano!”. Dessa premissa dependia a melhoria da raça brasileira. Essa imagem de limpeza remete também ao modo como deveriam agir os eugenistas: esfregando, torcendo e branqueando os corpos do povo brasileiro, como se fossem roupas sujas (DIWAN, 2007, p. 87).

O trecho citado é representativo da questão central deste tópico de debate: o problema da construção da identidade nacional via processo de embranquecimento – em um primeiro momento biológico, e em seguida também cultural, a partir da reprodução de elementos etnocêntricos via – por exemplo - educação.

Ahyas Siss (2003) descreve o tipo de pensamento que vigorava no final do século XIX e início do século XX no Brasil, quando a imigração europeia chegou a seu ápice:

Nesse momento acreditava-se que, da fusão dos grupos raciais branco e negro, resultaria um fenótipo branco diferente do original no qual os males do cruzamento racial ou desapareceriam ou seriam atenuados. A imigração cumpriria o papel de reverter a perigosa desproporção entre os grupos raciais negro e branco através da “infusão” do sangue dos europeus (SISS, 2003, p. 34).

Ainda segundo o autor, no Brasil poder-se-iam encontrar representantes de tal mentalidade entre os principais intelectuais do país, como médicos, jornalistas, antropólogos como Raimundo Nina Rodrigues e sociólogos como Sylvio Romero e Oliveira Vianna,

influenciados pelo darwinismo social. Nesse contexto histórico, os negros eram classificados como problema social, por serem considerados apáticos, de fraca moralidade e inaptos à uma educação para a civilidade (SISS, 2003, p. 33-35). Assim, a mistura racial passa a ser um elemento importante no branqueamento da população, “num processo de assimilação no qual o negro sucumbiria, física e culturalmente, ao avanço da civilização ocidental” (SISS, 2003, p. 35).

É interessante notar como o racismo biológico – entendido como a crença da superioridade biológica de algumas raças sobre outras²⁵ - rapidamente transformou-se em racismo também do ponto de vista cultural: a partir do momento em que o grupo racial negro é entendido como inferior ao grupo racial branco, também o conjunto de elementos constitutivos da cultura de tal grupo racial é entendido como inferior, alheio e não apto à civilização. Tal percepção aproxima-se do discurso debatido no tópico anterior, onde a “modernidade” – e seus “frutos” – são percebidos como exclusivos de certos grupos humanos.

Tal processo de assimilação da cultura do grupo racial negro através da miscigenação e conseqüentemente do embranquecimento da população, teve reflexos também na construção de uma identidade nacional. Ainda que o discurso oficial enfatizasse a “mistura” como um traço distintivo da nacionalidade brasileira, e elemento de enriquecimento da cultura, na prática tal hibridação inviabilizava, de certa forma, os componentes de culturas não brancas:

Primeiramente, é preciso notar que a mistura não é indiscriminada. Há sistemas que não são aceitos na mistura. Por exemplo, no período de construção da nacionalidade, não há a ideia da miscigenação das três raças que hoje se diz terem constituído a nação brasileira, mas somente a dos

²⁵ É importante frisar que tal pesquisa não compactua com discursos que defendam a existência de mais de uma raça entre as etnias humanas, posição já provada falsa pela biologia e abandonada por qualquer teoria social comprometida com princípios de justiça. No entanto, para efeitos de análise o termo raça é ainda importante, por dado origem ao termo e à prática do racismo, esta sim possível de ser comprovado e ainda enraizado em alguns âmbitos da sociedade.

índios e brancos. Os negros estavam excluídos. Essa mistura não era desejável, pois, afinal, tratavam-se de escravos. Mais tarde surge a ideologia do branqueamento, que presidiu ao estímulo às grandes imigrações europeias, de italianos, de alemães, de espanhóis, de poloneses etc (FIORIN, 2009, p. 121).

Nesse sentido, é possível inferir que o discurso segundo o qual a identidade nacional brasileira é fundada na mistura das raças é preciso de forma nada positiva: a mistura das raças foi, na realidade, um dispositivo utilizado na tentativa de esvaziar e assimilar um grupo racial e cultural específico – nesse caso o negro. O pressuposto da pesquisa se estabelece então sobre tal processo histórico, que será analisado a partir da relação modernidade/ colonialidade.

A obra do historiador Jerry Dávila, *Diploma de Brancura* (2006), desenha um amplo panorama da relação entre educação e ideologia racial entre 1917 e 1945, período este que converge as questões de um contexto nacional e internacional dominado pelas teorias de cunho racial, entre elas as eugenistas; a ascensão de lideranças políticas de cunho nacionalista, o investimento em políticas higienistas e sanitaristas, e o surgimento da chamada “escola nova”, movimento que visava a modernização da educação e tinha como uma de suas principais figuras o educador e sociólogo Fernando de Azevedo. A confluência de tais fenômenos teve como consequência uma conjuntura social e política que se materializa em um conjunto de políticas sociais e educacionais que, apesar de seus objetivos específicos, obtiveram como resultado um entrelaçamento ainda mais forte entre a educação e a questão racial.

O autor descreve:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam

negritude à falta de saúde, à preguiça e à criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro (DÁVILA, 2006, p. 25).

Assim, resulta que a miscigenação racial teria como consequência o embranquecimento biológico da população brasileira, enquanto a educação se encarregaria de reproduzir esse processo do ponto de vista da cultura – e mesmo da história.

Jerry Dávila, ao descrever a relação entre educação e raça no contexto do colégio Pedro II - um dos colégios mais importantes da então capital nacional (Rio de Janeiro) – argumenta que o caráter eurocêntrico da educação se estendia ao currículo. Um de seus mais renomados professores, Jonathas Serrano, era também autor de alguns dos principais livros didáticos de história: *História da civilização* (3ª ed. 1933) e *Epítome de história do Brasil* (5ª ed. 1939). Para Dávila, tais obras “adotavam uma perspectiva nacionalista, católica e eurocêntrica” (2006, p. 323).

Ainda segundo o autor, tal perspectiva era apreendida a partir de uma série de características, como o tratamento de civilizações não-européias como fenômenos exclusivamente pré-modernos; a representação dos afrodescendentes como objetos exóticos, e elementos do passado; e a abolição da escravatura como “resultado de um despertar cívico da parte de brancos que apenas tangencialmente incluiu ou afetou os escravos” (DÁVILA, 2006, p. 326). O eurocentrismo na disciplina de história obviamente vem sendo combatido, principalmente a partir das reivindicações dos diversos segmentos do movimento negro, algumas delas levadas a cabo através de leis e políticas públicas²⁶. No entanto, parece correto especular acerca de tal processo que, segundo as leituras mobilizadas nesta pesquisa, manifesta-se ainda como em andamento.

Para uma visão mais recente – e específica - sobre o tema em questão, temos a investigação proposta na dissertação de Marcel Alves

²⁶ Temos como exemplo a Lei 10.639/03, que ainda será discutida mais detidamente.

Martins (2012), sobre *O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008*. O texto de Martins é fundamental, uma vez que evidencia a questão não apenas do ponto de vista do conteúdo curricular, mas também – e talvez acima de tudo – de sua forma. Nesse sentido, é possível apreender como o problema do eurocentrismo ainda presente em diversos programas curriculares e livros didáticos é resultado não somente de um processo relativamente “estratégico” de embranquecimento cultural derivado de uma hierarquia civilizacional suposta por teorias eugenistas e evolucionistas; mas também um efeito menos evidente – ainda que igualmente poderoso - da colonialidade do saber.

Outra característica interessante do trabalho de Martins é a sua hipótese, a que ele se dedica ao longo do texto: apesar das profundas críticas ao modelo eurocêntrico de história a partir de grande parte da historiografia do século XX, e de haver ocorrido certo movimento durante as décadas de 1980 e 1990 no sentido de desenvolvimento de um outro modelo curricular de história menos eurocêntrico no estado de São Paulo, a proposta curricular de 2008 apresenta, segundo a análise de Martins, um retrocesso. Tal conclusão, ainda que inesperada²⁷ a partir de certa perspectiva, é importante pois mantém a nós, estudiosos do tema, atentos e mobilizados no sentido da análise e da crítica das atuais diretrizes curriculares. Também nos traz a sadia desilusão com um imaginário bastante arraigado na cultura da “modernidade”: de que a única direção possível é a do progresso²⁸.

Segundo Martins, um dos elementos mais presentes de eurocentrismo no currículo de história é caracterizado pelo chamado “quadripartismo francês”:

Esta lógica é deflagrada também por Chesneaux (1995, p. 92-99) quando critica o quadripartismo francês, com o qual é dividido a História. Segundo o autor, a Antiguidade constitui a base da cultura

²⁷ Dada a promulgação da Lei 10.639 em 2003, seguido da publicação das DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, em 2004.

²⁸ Termo problemático, e utilizado aqui exatamente por sua conotação positiva na “modernidade”, e problematizada a partir de perspectivas críticas da mesma.

burguesa francesa, situada na cultura greco-romana; a Idade Média é, sobretudo, cristã, evidenciando seu sistema de valores: família, religião, poder central; a Idade Moderna é o período do grande agente da história, o Estado, extirpando a participação do povo nos processos políticos; e Idade Contemporânea é o período da história que mostra a “aptidão do Ocidente para dominar, política e economicamente, todo o mundo” (CHESNEAUX, 1995, p. 96). A partir desta perspectiva, a sequência Antiguidade, Feudalismo, Renascimento e Capitalismo, que tornou-se imprescindível para se conhecer e compreender a História, são fenômenos exclusivamente europeus (MARTINS, 2012, p. 18-19).

A partir de tal análise, é possível afirmar que o eurocentrismo presente na disciplina de história não remete somente à ênfase na história dos países europeus, mas carrega algo que poderia ser identificado como colonialidade do saber²⁹, ao condicionar a própria percepção da temporalidade histórica. Algo já discutido – ainda que de outro modo – em outros pontos do texto, quando da discussão sobre as teorias evolucionistas.

Com base em tais referências é possível dizer que a educação brasileira recebeu suas principais influências desde a Europa e, portanto, teve como uma característica importante o não questionamento de um modelo eurocêntrico que, ao contrário, predominou até muito recentemente.³⁰ No entanto, certa mobilização da sociedade civil –

²⁹ Maldonado-Torres (2007) resume o que seriam as três formas de colonialidade: do poder, do saber e do ser: “Y, si la colonialidad del poder se refiere a la interrelación entre formas modernas de explotación y dominación, y la colonialidad del saber tiene que ver con el rol de la epistemología y las tareas generales de la producción del conocimiento en la reproducción de regímenes de pensamiento coloniales, la colonialidad del ser se refiere, entonces, a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje.” (p. 130)

³⁰ Utilizo como exemplo a disciplina de história, porém, as disciplinas de literatura e artes também serão contempladas na dissertação final da pesquisa.

através de especialistas ou de movimentos sociais- tem tentado superar tais elementos, objetivando a concretização de uma educação menos eurocentrada e, conseqüentemente, antirracista.

1.4 EUROCENTRISMO À BRASILEIRA: A NECESSIDADE DA LEI 10.639/03

O eurocentrismo e a colonialidade do saber, como fenômenos intrinsecamente ligados à diferença colonial podem se apresentar – e de fato se apresentam – de formas distintas na realidade de cada país. Sugiro a reflexão do eurocentrismo à brasileira como aquele referente, acima de tudo, ao embranquecimento da cultura e conseqüentemente invisibilidade do grupo étnico-racial mais representativo no Brasil: os afrodescendentes.

Segundo dados da PNAD (pesquisa nacional por amostra de domicílios), em 2014 45% da população se autodeclarou “parda”, e 8,6% da população como “preta”. Assim, mais da metade da população brasileira, ou 53,6% seria categorizada como pertencente ao grupo étnico-racial negro³¹. Ainda a partir dos dados da PNAD, o número de autodeclarados negros superou os autodeclarados brancos a partir de 2007.

O dado da pesquisa nos interessa em dois pontos: em primeiro lugar ratifica a importância e a necessidade das discussões acerca das relações étnico-raciais, haja vista que a partir dos dados da PNAD vivemos em uma país majoritariamente negro que, paradoxalmente, convive há séculos com os problemas e as conseqüências do racismo. Em segundo lugar, o aumento de autodeclarados negros em relação aos autodeclarados brancos levanta a hipótese de que as discussões públicas acerca de questões raciais (como a promulgação da Lei 10.639/03, e o acesso as cotas raciais nas universidades) levariam os brasileiros a refletirem sobre o tema do pertencimento racial.

Tal argumentação, que vem ao encontro das questões propostas nesta pesquisa – da relação entre identidade e representação,

³¹

ou visibilidade – é levantada por Renísia Garcia, em *Identidade fragmentada*, de 2007, ao analisar o perfil demográfico da população brasileira entre 1996 e 2004. A autora se utiliza igualmente de dados da PNAD, que sugerem que em 1996 44,1% da população se declarou preta ou parda, enquanto em 2004 este número aumentou para 47,9%. Sobre tal diferença, a autora destaca a importância da visibilidade dada a temática racial (inclusive pelos meios de comunicação de massa), e aos programas de ação afirmativa levados a cabo pelo Estado. Nesse sentido, muitos indivíduos afetados – conscientemente ou não – por uma ideologia de branqueamento, estariam tendo uma oportunidade de colocar em questão suas próprias identidades (GARCIA, 2007, p. 40-45).

É nesse sentido, de visibilidade e representação da identidade étnico-racial negra dentro do currículo da escola brasileira que é sancionada a Lei 10.639/03 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, lei esta que “Altera a Lei No 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as 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.” (BRASIL, 2003). O artigo 26 da mesma lei prescreve:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1 O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

A promulgação da Lei 10.639/03 é, ela mesma, um sinal incontestado do problema tratado na pesquisa: a ênfase desproporcional dada nos currículos brasileiros aos elementos eurocêntricos, gerando uma invisibilização das realizações de outros grupos étnico-raciais, no caso à falta de representação e visibilidade da contribuição dos membros do grupo étnico-racial negro na construção e reprodução da sociedade brasileira.

É a partir de tal pressuposto que sugiro o problema de pesquisa caracterizando-o como “eurocentrismo a brasileira”, relacionando a temática étnico-racial à matriz teórica do grupo modernidade/colonialidade.³² Nesse sentido a tentativa de enquadramento do problema dentro do marco teórico da decolonialidade: pretendo assim, tratar a questão do branqueamento cultural no currículo como uma especificidade consequente da diferença colonial no Brasil, e enfatizar a questão do racismo como problema-chave dentro do paradigma modernidade/colonialidade em nosso contexto. Com esse objetivo, parte da bibliografia utilizada não é fruto do trabalho do grupo acima citado, mas será interpretada a luz dos conceitos elaborados pelo mesmo.

A falta de representatividade do grupo étnico-racial negro no currículo não é um diagnóstico novo no contexto brasileiro, e a luta que culminou com a promulgação da Lei 10.639/03 é antiga. Ahyas Siss destaca, em seu livro *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas* (2003), que a questão da educação foi, desde cedo, um dos pontos comuns na luta dos movimentos negros no Brasil. Nesse processo, o acesso à educação foi uma das primeiras e principais reivindicações de tais grupos. Segundo o autor, desde o começo do

³²Em CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil, In: **Educação em revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01., 2010., a professora Vera Maria Candau também analisa a possibilidade de uma educação antirracista e decolonial no Brasil a partir da constituição de 1988 e posterior trajetória de conquistas do movimento negro no âmbito da educação, tendo como referencial teórico o grupo modernidade/colonialidade.

século XX, a educação foi encarada pelos afro-brasileiros como o único canal possível de ascensão social e integração à sociedade brasileira, é em 1907 que se tem a primeira referência a uma ação do tipo: é publicado um artigo no jornal *O propugnador* – parte da chamada imprensa alternativa negra - informando sobre as aulas oferecidas na Irmandade Senhora do Rosário, que recebia alunos de qualquer origem étnico-racial (SISS, 2003, p. 38-39).

A procura por instrução formal, além de necessária para a inserção no mercado de trabalho era também parte da trajetória necessária para o exercício cidadania, uma vez que a Constituição Federal proibiu o voto de analfabetos até o ano de 1985. (RIBEIRO e SILVA, 2010, p. 366). A Escola Municipal Noturna 13 de Maio³³, criada no ano de 1937 no interior de Minas Gerais pela Legião Negra representa, em sua posterior mudança de nome o significado da educação para a população negra no país:

Nessa ótica, se o fato de essa escola ter a expressão 13 de maio em seu nome e ter sido criada por uma ala do movimento negro indica um esforço pró-inserção e pró-emancipação social pela educação, a mudança de nome para Machado de Assis não era menos indicativa disso. Afinal, além de referência axial na literatura brasileira — quiçá mundial —, Machado fora um mulato que se projetou socialmente à custa do uso artístico da palavra escrita, isto é, de um domínio exemplar de instrumentos sociais que, à escola, supostamente cabe proporcionar às pessoas: a leitura e a escrita (RIBEIRO e SILVA, 2010, p. 368).

Petrônio Domingues (2005) é outro autor que atesta sobre a importância da educação para o movimento negro. Segundo ele, em 1908 é fundada a escola Progresso e Aurora, da associação Sociedade Amigos da Pátria, em São Paulo, que funcionou até 1929. Entre 1926 e 1929 também o Centro Cívico Palmares manteve uma iniciativa pedagógica que contava com aulas de diversas disciplinas, uma

³³ Dia da assinatura da Lei Áurea, em 1888.

biblioteca e palestras de cunho cultural. A maior e mais importante das associações do gênero, a Frente Negra Brasileira (1931-1937), que se expandiu por pelo menos sete estados brasileiros, tinha no departamento de instrução – responsável pelo âmbito educacional- um de seus mais fundamentais objetivos: a alfabetização dos afro-brasileiros³⁴ (2007, p.27). Tal demanda irá permanecer ao longo do século, acompanhando a excitação liberal da escola nova nos anos 1920, e chegando ao seu ápice entre 1930 e 1937, com a participação de diversas organizações de afro-brasileiros (SISS, 2003, p. 41).

Ainda que Petrônio Domingues (2005, p. 32-33) identifique a reivindicação por uma mudança curricular aberta à história e cultura africanas e afro-brasileiras como características de uma terceira fase do movimento negro, que se inicia em 1978, é possível afirmar que muito antes, já na década de 1950, havia certa mobilização nesse sentido. Consta na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, organizado pelo Teatro Experimental do Negro em 1950, como uma de suas recomendações “*O estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisas, públicas e particulares, com esse objetivo;*” [itálico do autor] (SISS, 2003, p. 60).

Desta forma, é possível compreender a promulgação da Lei 10.639/03 como fruto de um processo histórico de luta por direitos, travada há mais de cem anos pelos afro-brasileiros, organizados em associações. Em seu contexto mais recente, a luta do movimento negro se relaciona à conjuntura sócio-política de reabertura democrática, em meados dos anos 1980, com a realização de uma nova constituinte, e com o processo de elaboração de uma nova Lei de diretrizes e bases para a educação (LDB). Lucimar Rosa Dias descreve o cenário da seguinte forma:

O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão

³⁴ É importante frisar que a alfabetização da população negra era um instrumento de conquista da cidadania, visto que na época a possibilidade de voto era vetada aos analfabetos.

das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995 (DIAS, 2005, p. 54).

Assim, é possível sustentar que o caráter “multicultural” da LDB de 1996³⁵, é em grande medida consequência da luta antirracista travada pelo movimento negro. Ainda no fim da década de 1990, e como resultado da promulgação da nova LDB, são definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluem a questão da “pluralidade cultural” como um de seus tópicos. Nos PCN a diversidade étnico-racial é abordada de forma positiva, e segundo a autora, o volume específico dos PCN sobre o tema foi considerado pelo ministério da educação como “uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial” (DIAS, 2005, p. 58).

Em 2001 o Brasil participa da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul, tal envolvimento teve como consequência onda de debates no âmbito da sociedade civil e do Estado, e de engajamento para a superação de tais problemas (SANTANA, 2010, p. 159). Como ápice de tal processo de luta dos movimentos negros por uma educação antirracista tem-se então a promulgação da Lei 10.639, em 2003:

(...) um dos primeiros atos do governo Lula foi sancionar um projeto de lei apresentado pelos deputados federais Ester Grossi (educadora do Rio Grande do Sul) e Ben-Hur Ferreira (oriundo do

³⁵ Alguns trechos da LDB de 1996 fazem referência à determinação de levar em conta a contribuição dos diferentes grupos étnico-raciais à construção da sociedade brasileira. Versa o inciso 4 do capítulo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.”

movimento negro de Mato Grosso do Sul), ambos do PT. A lei, que modifica o artigo 26, foi sancionada pelo presidente Luis Inácio Lula da Silva e pelo ministro Cristovam Buarque em 9 de janeiro de 2003. (DIAS, 2005, p. 58)

Como complemento de dita Lei, são publicadas logo em 2004 as Diretrizes Curriculares para a Educação (DCNs) das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As diretrizes constituem um documento importante, que reconhece os desafios a serem superados para a realização de uma educação antirracista e de fato representativa das contribuições do grupo étnico-racial negro na cultura e na sociedade brasileira. O documento apresenta como alguns de seus objetivos a desconstrução do mito da democracia racial; a valorização da diversidade, e o combate à discriminação racial, particularmente aquela que atinge os membros do grupo étnico-racial negro. Assim, o documento visa “forjar novas relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 9- 17).

As DCN referentes à lei se apresentam assim como um documento que reconhece o papel do sistema meritocrático e do Estado como possíveis agentes de reprodução das desigualdades sociais, e a conseqüente necessidade de ações afirmativas para a promoção de relações sociais mais “democráticas”³⁶. Pode-se dizer que a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) atualizada em 2014 é, em certa medida, resultado também deste documento, visto que a proposta tem como seu argumento central a necessidade de adequação da PCSC com as novas diretrizes nacionais para a educação, principalmente no que se refere à valorização da diversidade.

1.5 O PROBLEMA DA REPRESENTAÇÃO

Nas Antilhas, o jovem negro que, na escola, não para de repetir “nossos

³⁶ O horizonte de uma sociedade mais democrática, ou uma escola que preze por valores democráticos podem ser considerados eixos norteadores do documento em questão. Não há, contudo, uma maior problematização sobre o uso do termo.

pais, os gauleses”, identifica-se com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca (FANON, 2008, p. 132).

Também fui uma escritora precoce. Quando comecei a escrever, por volta dos sete anos, histórias a lápis com ilustrações a lápis de cor que a minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente o tipo de histórias que eu lia. Todas as minhas personagens eram brancas e de olhos azuis. Brincavam na neve. Comiam maçãs. E falavam muito do tempo, como era maravilhoso o sol ter aparecido. Isto, apesar do facto de eu viver na Nigéria. Nunca tinha estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve. Comíamos mangas. E nós nunca falávamos do tempo, porque não havia necessidade (ADICHIE, 2009, TEDGlobal).

Ora, a imensa maioria das crianças colonizadas está na rua. E aquela que tem a insigne sorte de ser acolhida em uma escola nem por isso será nacionalmente salva: a memória que é constituída para ela seguramente não é a do seu povo. A história que lhe é ensinada não é a sua. Ela sabe quem foi Colbert ou Cromwell, mas não quem foi Khaznadar; quem foi Joana D’Arc, mas não Kahena (MEMMI, 2007, p. 145).

Os trechos acima têm em comum o problema da falta de representatividade de grupos sociais e/ou raciais nas narrativas colocadas à disposição pela cultura hegemônica, sejam elas na escola ou não. Os trechos retirados de Albert Memmi e Frantz Fanon referem-se especificamente à construção de uma memória alienada de si mesma, onde os sujeitos colonizados não têm acesso a representações de sua cultura que funcionem como referência na construção de uma identidade consonante com as realizações do próprio grupo. O testemunho pessoal da escritora Chimamanda Adichie também é representativo desse fenômeno, em que a identidade negra – com suas especificidades de

gênero, geração, nacionalidade e etc - deve se afirmar apesar das representações hegemônicas na cultura moderna/colonial.

As citações de Memmi e Fanon descrevem um fenômeno que se configura em meio às relações coloniais, no entanto, a partir da exposição do problema abordado na pesquisa é possível inferir que tal fenômeno não é exclusivo de tais contextos. O problema do embranquecimento curricular na educação brasileira tem como uma de suas consequências a questão da invisibilização de certas identidades, o que coloca em evidência a reprodução não mais de relações coloniais, mas das colonialidades do ser e do saber.

Em seu estudo de uma gnose³⁷ africana, o filósofo congolês V. Y. Mudimbe coloca em evidência como a relação de alteridade entre a África e o Ocidente europeu teve como consequência a origem de dois mitos contraditórios³⁸ que estruturavam o conceito de África no imaginário europeu: o primeiro faz alusão à hipótese hobbesiana do estado de natureza – anterior à instituição do Estado – como estado de guerra constante. A África representada por esse imaginário encontra-se em um espaço-tempo anterior daquele europeu, onde não existe referência às letras, às artes, e onde existe o perigo constante da morte violenta. O segundo mito, paradoxalmente contrário ao primeiro, é influenciado pela ideia roussoniana do “bom selvagem”, e da liberdade e igualdade perfeitas (MUDIMBE, 1988, p. 14-18).

O que ambos os mitos têm em comum é que nenhum dos dois figura como uma representação realista de África e, ao mesmo tempo, tem o poder de –enquanto discurso- fundar uma realidade que não

³⁷ Na concepção do autor a Gnose - do grego *gnosko*, que significa “saber” - difere-se tanto da doxa (opinião), quanto da episteme, e pretende abarcar tanto a filosofia, quanto os pensamentos tradicionais africanos (MUDIMBE, 1988, p. 9) Walter Mignolo é outro autor que, a partir da historicidade do termo, prefere trabalhar com a ideia de gnose para se referir ao conhecimento em geral, e evitar o “confronto” entre epistemologia e hermenêutica (MIGNOLO, 2003, p. 31-37).

³⁸ O escritor francês nascido na Tunísia Albert Memmi desenvolve uma ideia semelhante, sobre o discurso paradoxal que o colonizador constrói sobre o colonizado, ora agressivo e selvagem, ora bondoso ou preguiçoso, de natureza branda. Ver em *O retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*, 2007.

necessita de verificação empírica para a sua legitimação. Nesse sentido pretendo afirmar o poder das narrativas hegemônicas de furtar-se à necessidade de uma realidade objetiva que confirme o discurso instituído anteriormente. Assim, é possível dizer que a força de um discurso muitas vezes se sobrepõe a “verdade” dos fatos, é o que acontece quando os preconceitos se tornam naturalizados. O que evita, no entanto, que os preconceitos se sobreponham às singularidades da realidade é o acesso à informação, e às narrativas diversas que possam desconstruir imaginários essencialistas que, apesar de apresentarem locais de emissão particulares (assim como todo discurso), se pretendem universais, tendo como consequência a subordinação de alguns grupos.

Pois é a partir de tais “mitos” que se constitui a representação desses grupos. O processo representativo é, no entanto, uma violência à possibilidade de autonomia, entendendo representação a partir do intelectual palestino Edward Said (2007, p. 275-276), como instrumento de dominação. Já que significaria a impossibilidade de auto representação. Essa interpretação é famosa nos estudos pós-coloniais, principalmente quando ilustrada pela famosa frase de Karl Marx em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, em que afirma sobre os camponeses da França:

Não podem representar-se, antes têm que ser representados. O seu representante tem de aparecer ao mesmo tempo como seu senhor, como uma autoridade sobre eles, como um poder ilimitado de governo que os proteja das restantes classes e lhes envie do alto a chuva e o sol (MARX, 2008, p.325).

A representação segundo tal interpretação seria assim uma forma de alienar um grupo de sua capacidade de falar por si mesmo, de agir em seu próprio nome. Assim, é interessante reconhecer como a representação enquanto imaginário tem efeitos sobre a representação enquanto delegação de autoridade. Esse processo, que se torna circular, é responsável pela transição entre um imaginário específico e a efetiva subalternização de grupos sociais. Os mitos relatados por Mudimbe (1988), por exemplo, legitimaram todo um processo de colonização da África durante o século XX.

Apesar de tais afirmações, é preciso reiterar que os processos de identificação e representação são sempre marcados por disputas em torno de discursos e, se os discursos hegemônicos da modernidade/colonialidade articulam a representação das identidades dos membros de grupos marginalizados de determinada forma, de outro lado tem-se a construção dessas identidades e auto-representações pelos membros dos grupos marginalizados. Nesse sentido, pretende-se reconhecer o movimento dialógico e dialético da construção das identidades, ainda que seja preciso reconhecer também que tal movimento é um jogo de forças, onde o mais “fraco” inevitavelmente sairá prejudicado em sua autonomia e sua autoestima³⁹. Segundo Tomaz Tadeu da Silva:

Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder (SILVA, 2014, p. 81).

O conteúdo da citação vem ao encontro dos trechos de Albert Memmi, Franz Fanon e Chimamanda Adichie, que abrem a sessão. As histórias e saberes de matriz africana tem caráter de conhecimentos do “Outro” em nossos currículos, e são frequentemente marginalizados ou estão ausentes. Esse fenômeno é consequência, em última instância, do processo de identificação e alteridade inaugurado junto ao “projeto de Modernidade”. Ao empreender a pesquisa a partir do referencial teórico

³⁹ A auto estima representa um dos elementos imprescindíveis para a construção de um a identidade completa, para o filósofo alemão Axel Honneth. (Ver: *Luta por reconhecimento – A gramática moral dos conflitos sociais* de 2003).

modernidade/colonialidade, objetiva-se o questionamento de tal processo.

No próximo capítulo apresentarei a reflexão metodológica levada a cabo a partir do processo de pesquisa, e os “critérios” que estarão na base de análise dos documentos no capítulo quatro.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Antes da análise propriamente dita dos documentos, pretendo colocar em evidência alguns elementos fundamentais do percurso metodológico de pesquisa. Primeiro gostaria de explicitar a escolha de uma análise focada no conteúdo dos documentos, ou seja, em sua mensagem. Em seguida, examinarei alguns dos critérios de avaliação que tenciono utilizar no processo de leitura, interpretação e crítica dos documentos, no sentido de adequá-los aos referenciais teóricos que privilegiam as relações no interior do complexo modernidade/colonialidade.

Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história [ênfase da autora] (KILOMBA, 2016, p. 18).

Se a teoria não pode ser neutra ou universal, tampouco podem as análises e interpretações guiadas por ela. Eu escrevo esta história, e na medida em que escrevo faço escolhas teoricamente orientadas. A negação da neutralidade ou da impermeabilidade da pesquisadora – e da própria teoria - não significa, no entanto, uma análise menos séria ou pertinente à realidade. Pelo contrário, a credibilidade do trabalho assenta-se na enunciação de uma narrativa possível, a partir de escolhas e lugares de fala específicos e particulares.

Nesse sentido, esta pesquisa pode ser apreciada como um movimento na direção de um projeto de educação antirracista e decolonial. Tais elementos revelam-se nos instrumentos teóricos que possibilitarão a análise dos documentos. A seguir, delinearei os procedimentos de pesquisa presentes em minha apreciação da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), e do Caderno Pedagógico de

História (2012), e.do Caderno Pedagógico Educação e Diversidade (2016).

A partir do objetivo de verificar a adequação dos documentos aos pressupostos da Lei 10.639/03, far-se-á uma leitura crítica dos mesmos, tendo como referencial metodológico a análise de conteúdo. Segundo Maria Laura P. B. Franco (2008, p. 12), a análise de conteúdo tem seu ponto de partida na mensagem. Contudo, a mera descrição do conteúdo da mensagem, não é de grande produtividade analítica, como pontua a autora:

Um outro elemento a ser considerado é reconhecer que a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações textuais. Os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2008, p. 16).

Nesse sentido, este capítulo pretende delinear em que sentido teórico se orientará a análise dos documentos, e a partir de que comparações textuais. Outra questão chave para a autora, no que concerne à realização da análise de conteúdo é a contextualização da mensagem/texto (FRANCO, 2008, p. 16-17), o que vem sendo realizado em outros capítulos da dissertação, que apresentam tanto a trajetória das reivindicações acerca da Lei 10.639/03, e sua relação com a luta da população afro-brasileira; quanto o processo de produção da PCSC desde sua primeira versão - em conexão ao contexto nacional, até a última, que será alvo da presente análise.

Nas próximas páginas, pretende-se apresentar argumentos teóricos que terão função de “critérios de avaliação”, e que instrumentalizarão a leitura dos documentos. Nesse sentido, a primeira questão que norteará minha leitura será: Os documentos respondem à demanda da Lei 10.639/03 que postula a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nos termos da mesma? Quais sejam:

§ 1 O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

Ainda a partir deste questionamento, tem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Documento publicado em 2004, a partir de uma parceria entre o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que visa regulamentar a alteração à LDB de 1996, proposta pela Lei acima citada. Como documento orientador das propostas e práticas pedagógicas, as DCNs constituem-se em um importante ponto de partida para a análise dos documentos.

2.1 O QUE DIZEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS?

O documento abre com duas apresentações iniciais, uma do MEC, assinada pelo então ministro da educação, Tarso Genro, e outra

da SEPPIR assinada por Matilde Ribeiro, então ministra chefe da secretaria. A seguir, tem-se o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), que indica a colaboração via questionário, de aproximadamente mil pessoas, que responderam questões acerca do objetivo do parecer individualmente ou em grupos. Segundo o relatório, questionários foram enviados a grupos do movimento negro, conselhos estaduais e municipais de educação, pais, alunos, professores que trabalham as questões étnico-raciais e etc (BRASIL, 2004, p. 10).

O relatório contido na DCN afirma que o documento tem como objetivo cumprir o que estabelece a Constituição Federal e a LDB, que:

(...) asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (...) Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 9).

O objetivo principal explícito do documento, manifesto tanto nas sentenças quanto na linguagem das mesmas, visa a concretização do projeto de “Modernidade” ocidental, com a reivindicação de valores como direitos, igualdade, cidadania e nação. Em outras tantas passagens do documento, outros conceitos importantes à narrativa política ocidental como justiça e democracia aparecem como orientadores do mesmo. Nesse sentido, há de se levar em conta as limitações de tais dispositivos legais, em relação à matriz teórica modernidade/colonialidade.

O documento explicita, em linhas gerais, uma tentativa de:

(...) oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (...) É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos (BRASIL, 2004, p. 10).

Nesse sentido, é possível apreender o sentido do termo “políticas de ação afirmativa”⁴⁰, assim como o faz Michael Walzer em *Da tolerância* (1999). Segundo o autor, o principal objetivo de tais estratégias seria a quebra do vínculo entre classe e grupo (1999, p. 77). Assim, o combate ao racismo na sociedade brasileira relaciona-se tanto a medidas de reconhecimento e valorização cultural, como pretende a Lei 10.639/03, como de políticas que resultem na diminuição da desigualdade econômica no país, como as cotas raciais nas universidades. Das duas formas, seja pelo viés material ou simbólico,⁴¹ as políticas públicas do campo da educação se mostram indispensáveis.

⁴⁰ Definição do próprio documento: (...) conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 12)

⁴¹ Para uma discussão que sintetiza o problema da dupla reivindicação, material e simbólica, e das divergências teórico-políticas decorrentes do deslocamento do problema de classe como ponto central das mobilizações políticas, para questões referentes ao reconhecimento das identidades marginalizadas, ver FRASER, Nancy. *Da redistribuição ao reconhecimento?*

O documento afirma ainda a necessidade de se romper com um dos principais mecanismos de escamoteamento das desigualdades sociais no país: o mito da democracia racial (BRASIL, 2004, p. 12). Elucidando também a utilização do termo raça, que não se refere a um conceito biológico mas, ao contrário, entendida como um construto social forjado nas relações entre brancos e negros. O termo é utilizado teoricamente como uma categoria determinante do lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira, e politicamente de forma ressignificada pelo movimento negro (*ibidem*, p. 13). Tais demandas tem como uma de suas respostas a transformação das relações étnico-raciais, ou seja, dizem respeito não somente às reivindicações da população afro-brasileiras, mas a construção de relações mais igualitárias entre brancos e negros.

Na página 14 do documento é feita referência ao pensador martinicano e militante da causa anticolonial Frantz Fanon, ao tratar da responsabilidade moral e política dos sujeitos brancos de combater o racismo. A menção à Fanon, e a referência à obra *Os condenados da terra* são especialmente significativos nesta pesquisa, haja vista a importância do autor como precursor das discussões pós-coloniais e decoloniais. Sendo a sua uma das principais reflexões surgidas das experiências afro-diaspóricas.

Interessante ressaltar também as afirmativas contidas nas páginas 15, 16 e 17, que versam sobre a complexidade, e o aspecto político do processo de construção da identidade negra no Brasil⁴². Já que, segundo o documento, “o é (negro), quem assim se define” (BRASIL, 2004, p. 15). A seguir, somos confrontados com a questão histórica do “branqueamento”, e suas consequências na subjetividade dos sujeitos negros:

Dilemas da justiça em uma era pós-socialista In: Jessé Souza (org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

⁴² Na página 15, o documento faz referência ao processo de construção da identidade negra no país. A composição da frase, no singular, e o conseqüente pressuposto de uma identidade negra unificada no Brasil é um elemento que será problematizado no decorrer da pesquisa. Tal afirmação tem como resultado a essencialização e fixação das identidades.

Outro equívoco a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas (BRASIL, 2004, p. 16).

O documento faz referência a um tipo de crença - a superioridade racial - que, ainda que pareça absurda “aos olhos do leitor do século XXI”⁴³, foi muito presente no Brasil do século XX, influenciando inclusive na formulação de políticas de saúde e de educação.⁴⁴ O “quadro da ideologia do branqueamento” pressupõe a afirmação da identidade negra como um ato político de resistência, haja vista tal contexto social. Ainda na página 16, o documento afirma que o racismo, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial seriam “processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira” (BRASIL, 2004, p. 16). Reconhecendo tais elementos como estruturantes da sociedade brasileira, o documento legitima a

⁴³ É muito comum a presença da ideia evolucionista no senso comum, e nas práticas cotidianas. A ironia refere-se a inferência de que os sujeitos no século XXI seriam necessariamente menos racistas do que o dos séculos precedentes.

⁴⁴ Para ver mais sobre o assunto consultar DÁVILA, J. **Diploma de brancura – Política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

necessidade de medidas legais para a superação do racismo, e para a construção de novos padrões nas relações étnico-raciais.

Sobre o conteúdo da Lei 10.639/10, o documento declara:

Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

Dessa forma, as diretrizes invocam o objetivo de consolidação de uma “nação democrática” como fundamento legitimador de combate ao racismo e de valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira. A responsabilidade pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos, material didático e bibliográfico é de encargo dos estabelecimentos de ensino, e a eles também é atribuída a responsabilidade de “[...] acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e seus descendentes para a construção da nação brasileira [...]” (BRASIL, 2004, p. 18).

Como referência para o desenvolvimento de tais projetos pedagógicos, o documento indica alguns princípios orientadores. O primeiro versa sobre *Consciência Política e Histórica da Diversidade*, e deve conduzir à igualdade das pessoas como sujeitos de direitos; à compreensão da sociedade brasileira como pluriétnica e multicultural; ao conhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira na construção da sociedade brasileira; a superação da injustiça com a qual negros, indígenas e membros das classes populares são tratados; a desconstrução do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento; a busca de informações por parte dos professores não familiarizados com a questão das relações étnico-raciais de subsídios

para a construção de ações respeitadas; e o diálogo, com vista a objetivos comuns entre os diferentes (BRASIL, 2004, p. 18-19).

O segundo princípio, relacionado ao *Fortalecimento de Identidades e de Direitos* deve orientar para: processos de afirmação de identidades antes negadas; rompimento com imagens negativas veiculadas pelos meios de comunicação, contra povos indígenas e negros; combate à violação dos direitos; elucidação acerca do erro de uma concepção de identidade humana que seja universal; ampliação do acesso às informações acerca da diversidade da qual é composta a sociedade brasileira; excelente qualidade do ensino em todos os níveis e estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2004, p. 19).

O terceiro princípio, *Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações* define os seguintes objetivos: valorização das aprendizagens vinculadas às relações entre sujeitos de diversas origens étnicas no conjunto da sociedade; crítica e correção por parte de coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais de materiais didáticos que representem negros e outras minorias; valorização da oralidade, da corporalidade e da arte; educação patrimonial; apresentação de um sentido construtivo a contribuição dos diversos grupos étnico-raciais na construção da nação brasileira; e a participação do Movimento Negro, e de grupos culturais negros sob a coordenação de professores, na elaboração dos projetos que contemplem a questão da diversidade (BRASIL, 2004, p. 20).

Tais princípios são elencados como elementos norteadores dos projetos pedagógicos e conteúdos de história e cultura africana e afro-brasileira a serem ministrados nos estabelecimentos de ensino. A seguir, o documento dispõe das determinações acerca dos conteúdos a serem trabalhados:

- Articulação entre passado, presente e futuro no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.
- Compreensão e comunicação entre sistemas simbólicos e estruturas conceituais, expressão de pensamentos de raiz africana.
- Os conteúdos deverão ser distribuídos nos diferentes níveis e modalidades de ensino, particularmente nas disciplinas de educação artística, história do Brasil e literatura.

- O conteúdo deverá abranger iniciativas e organizações negras, como quilombos (começando pelo de Palmares) e seus remanescentes, grupos de movimento negro, irmandades religiosas e etc.

- Tratamento de datas como o 13 de maio: Dia nacional de denúncia contra o racismo, 20 de Novembro: Dia da Consciência negra, e o 21 de março: Dia internacional de luta pela eliminação da discriminação racial.

- Articulação entre a história da África e de seus descendentes afro-brasileiros, assim como tópicos relativos à memória histórica africana (ancestralidade e religiosidade); núbios e egípcios como civilizações que contribuíram para o desenvolvimento da humanidade; organizações políticas pré-coloniais; tráfico e escravidão do ponto de vista dos escravizados, ocupação colonial do ponto de vista dos africanos, lutas pela independência nos países africanos, relação entre os povos africanos e povos da diáspora, diversidade da diáspora; acordos políticos entre África, Brasil e outros países da diáspora.

- Apresentação de celebrações como congadas, moçambiques, maracatus, rodas de samba e etc.

- Contribuições do Egito para o desenvolvimento da ciência e filosofia do Ocidente, universidades africanas no século XVI, tecnologias trazidas para o Brasil pelos escravizados (agricultura, mineração e etc.), produção científica e artística.

- Estudo da participação dos africanos e seus descendentes em episódios da história brasileira, destacando a atuação dos negros nas mais diversas áreas. (Aqui o documento lista vinte e cinco nomes de homens e mulheres negras, reconhecidos por suas contribuições nas mais diversas áreas, como Zumbi, Lélia Gonzalez, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, Cruz e Souza e etc.)

- Estudo da participação de africanos e seus descendentes na diáspora, em eventos da história mundial, em diferentes áreas, de criação científica e artística à luta social. (Aqui são listados quatorze nomes de homens e mulheres negras, entre eles: Aimé Cesaire, Malcolm X, Nelson Mandela, Mariama Bâ e etc.) (BRASIL, 2004, p. 21-23)

Para a efetivação de tais ações e projetos pedagógicos, as diretrizes determinam que os sistemas e estabelecimentos de ensino devem providenciar uma série de medidas que tornem possível a realização das mesmas. Entre as disposições, encontram-se tópicos

sobre: introdução em cursos de formação de professores de análises das relações raciais no Brasil, articulação entre escola e movimentos da sociedade civil como o Movimento Negro, inclusão de conhecimentos de matriz africana e ou que dizem respeito à população negra nos cursos superiores, e especificamente a inclusão de discussão da questão racial como parte da matriz curricular nas licenciaturas⁴⁵, inclusão de bibliografia relacionada ao tema nos editais de concurso público para admissão de professores, inclusão de personagens negros em cartazes sobre qualquer tema abordado na escola, identificação e incentivo à pesquisa de conhecimento de matriz africana em articulação com Núcleos de estudo Afro-Brasileiros.

Constam ainda determinações acerca da necessidade de compilação de informações tendo em vista a formulação de políticas públicas, a edição de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial brasileira, corrigindo distorções de edições anteriores, divulgação de bibliografia afro-brasileira pelos estabelecimentos de ensino, realização pelos sistemas de ensino, de avaliação dos êxitos e dificuldades no ensino aprendizagem de tais conteúdos, e a disponibilização do parecer aos professores de todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2004, p. 23-26)

O voto da comissão do conselho é legitimado “face ao exposto”, e “diante de” mais uma série de fundamentos que fazem referência às injustiças e discriminações sofridas pela população negra, por uma série de compromissos internacionais, e dispositivos legais que asseguram a igualdade de condições, e proteção às diversas

⁴⁵ No artigo *As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados*, de 2014, Joana Célia dos Passos apresenta o resultado de uma pesquisa que visava mapear a oferta de disciplinas e conteúdos referentes à temática étnico-racial em cursos de licenciatura em pedagogia e história em Santa Catarina. A pesquisa foi realizada a partir de projetos pedagógicos e ementários de 10 universidades. Os resultados obtidos pela autora não são dos mais animadores: Na pedagogia as questões étnico-raciais “estão na periferia das disciplinas, quer seja pela generalidade de sua abordagem, quer seja pela carga horária insignificante para tais discussões”. (PASSOS, 2014, p. 185). Enquanto nos cursos de história ainda predominam as abordagens sobre a história antiga da África, e do período escravocrata no Brasil.

manifestações culturais no país (BRASIL, 2004, p. 27-28). Na sequência, o documento apresenta a resolução do Conselho Nacional de Educação, de junho de 2004, que de certa forma resume o conteúdo do documento (*ibidem*, p. 31-33).

A partir da leitura das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é possível dizer que o documento coloca à disposição dos sistemas de ensino uma gama de princípios, providências e conteúdos a serem colocados em prática nas diversas séries e modalidades da educação básica. Ainda que as DCNs não tenham por objetivo fixar um programa pedagógico, a extensão do documento revela-se como uma referência substancial na formulação de propostas curriculares e ações pedagógicas nos estabelecimentos de ensino.

Importante frisar mais uma vez a linguagem empregada no texto das DCNs. Ainda que um dos principais objetivos da alteração da Lei 9.394/96 pela Lei 10.639/03 seja o combate ao racismo pela valorização e reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana, o vocabulário utilizado no documento (nação, cidadania, direitos, democracia) reafirma a inserção do projeto nos valores da modernidade/colonialidade ocidental. Nesse sentido, ele deve ser compreendido em suas especificidades e também em suas limitações. Uma delas seria a ausência, enquanto conteúdo a ser inserido como efeito da Lei 10.639/03, dos mecanismos que levaram a perpetuação do racismo na sociedade brasileira, ou dos processos de embranquecimento cultural que tiveram como consequência a supressão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos educacionais.

Assim, tais fenômenos são nomeados e reconhecidos na parte do documento que trata da justificação e da necessidade de colocar em prática ações de combate ao racismo no âmbito da educação, em especial no tópico sobre a *Educação das relações étnico-raciais* (BRASIL, 2004, p. 13-17), que aponta de forma crítica para os vários equívocos a serem esclarecidos na construção de relações étnico-raciais mais justas e igualitárias. Estão listados também como conteúdos a serem introduzidos nos cursos para os professores “Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais de educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de

conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça [...]” (*ibidem*, p. 23).

No entanto, tal processo não é apresentado – ou o é de forma muito enfraquecida - como parte integrante a ser desenvolvida como conteúdo curricular. Assim, no tópico *História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Determinações* o documento assume uma perspectiva de valorização da diversidade étnico-racial sem colocar sob a crítica os processos discriminatórios e colonizadores que fundamentam essas demandas. Os três princípios orientadores sugerem encaminhamentos que não se confirmam na parte subsequente do documento, a qual normatiza os conteúdos a serem abordados a partir dos problemas apresentados até então.

Tal perspectiva configura um paradoxo difícil de ser compreendido: como romper com o mito da democracia racial, e realizar o projeto de uma educação antirracista, a partir de uma leitura que esconde o conflito por trás da afirmação? Acaso os processos de supressão da cultura africana e de discriminação da população negra não fazem parte da história da população afro-brasileira?

Ainda em relação às limitações que marcam o documento – a partir de uma perspectiva da modernidade/colonialidade - seria a ausência de problematização sobre a própria questão da “diferença”. É possível dizer que o documento demonstra certa sensibilidade aos problemas do conceito de diferença, uma vez que ao longo do texto não é uma palavra que se repete muitas vezes. O termo alternativo mais utilizado no documento é “diversidade”, que aparece várias vezes tanto para dar conta da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira, quanto de sua diversidade cultural, e em alguns momentos de forma abstrata apenas fazendo alusão à necessidade de “valorização da diversidade” (BRASIL, 2004, p. 5, 11, 12, 32).

A relação entre diferença e discriminação, no entanto, é muito cara às análises decoloniais, como pontua Grada Kilomba, em uma entrevista realizada por Djamila Ribeiro e publicada no site da Carta Capital em 30 de Março de 2016:

Pra dizer a verdade nós somos reciprocamente diferentes. Então a diferença vem de onde? Eu só me torno diferente se a pessoa branca se vê como

ponto de referência, como a norma da qual eu difiro. Quando eu me coloco como a norma da qual os outros diferem de mim, aí os outros se tornam diferentes de mim. Então é preciso a desconstrução do que é diferença.

Outro mito que precisamos desconstruir é de que muitas vezes nos dizem que nós fomos discriminados, insultados, violentados porque nós somos diferentes. Esse é um mito que precisa acabar. Eu não sou discriminada porque eu sou diferente, eu me torno diferente através da discriminação.

Nesse sentido, a autora reivindica uma reavaliação sobre dois conceitos não problematizados no documento. Tal problematização teria como efeito o enriquecimento das discussões acerca das relações étnico-raciais e, muito possivelmente, poderia contribuir no sentido de novas políticas e novas ações no combate ao racismo, apresentando a diferença como derivada de uma norma que é ela mesma, racialmente situada.

Por outro lado, é preciso salientar elementos adequados das diretrizes, como por exemplo a inserção de fatos históricos a partir de perspectivas antes invisibilizadas, o reconhecimento de tecnologias trazidas ao Brasil pelos africanos, o estudo de fatos e personalidades da diáspora africana, a articulação entre a história da África e de seus descendentes afro-brasileiros, e a ênfase na relação entre passado, presente e futuro na compreensão desses conteúdos. Tais elementos são fundamentais para a construção de identidades negras positivas e principalmente, não essencializadas ou fixadas em períodos históricos.

Dessa forma, a primeira dimensão do trabalho de pesquisa será realizada a partir do paralelo entre os documentos analisados e as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de Cultura e História Africana e Afro-Brasileira. Nesse sentido pretende-se fazer um comparativo entre os conteúdos dos documentos citados. Até que ponto os documentos educacionais de Santa Catarina acordam com a Lei 10.639/03 e com suas diretrizes em seus objetivos? É possível dizer que os documentos apresentam-se como um instrumento de combate ao

racismo, e de superação do etnocentrismo europeu (BRASIL, 2004, p. 15)?

2.2 O PROBLEMA DA NEGAÇÃO DA COETANEIDADE

O segundo critério de análise que proponho, diz respeito ao famoso argumento do antropólogo Johannes Fabian, desenvolvido mais completamente na obra *O tempo e o Outro – Como a antropologia estabelece seu objeto*. O argumento a que me refiro refere-se ao conceito de “coetaneidade”, amplamente apropriado nas análises da modernidade/colonialidade⁴⁶. Segundo o autor, “O tempo, assim como a linguagem ou o dinheiro, é portador de um significado, uma forma por meio da qual se define o conteúdo das relações entre o Eu e o Outro” (FABIAN, 2013, p. 33).

O conceito de coetaneidade, e mais especificamente a questão da negação da coetaneidade – entendida como “uma persistente e sistemática tendência em identificar o(s) referente(s) da antropologia em um Tempo que não o presente do produtor do discurso antropológico” (FABIAN, 2013, p.67) - fariam parte, para Fabian, de uma “política do tempo” (*ibidem*, p. 34) bastante específica, que se constrói e se reproduz historicamente dentro do discurso antropológico.

Uma política do tempo que distancia o produtor do discurso de seus “objetos”, tem como efeito, segundo Santiago Castro-Gomez e Ramon Grosfoguel:

La negación de la simultaneidad epistémica, esto es, la coexistencia en el tiempo y el espacio de diferentes formas de producir conocimientos crea un doble mecanismo ideológico. En primer lugar, al no compartir el mismo tiempo histórico y vivir en diferentes espacios geográficos, el destino de cada región es concebido como no relacionado con ningún otro. En segundo lugar, Europa/ Euro

⁴⁶ Como por exemplo pelo sociólogo venezuelano Edgardo Lander, no artigo *Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocênicos*, de 2005; E por Santiago Castro-Gomez e Ramon Grosfoguel em *Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico*, de 2007.

norte-américa son pensadas como viviendo una etapa de desarrollo (cognitivo, tecnológico y social) más ‘avanzada’ que el resto del mundo, con lo cual surge la idea de superioridad de la forma de vida occidental sobre todas las demás. Así, Europa es el modelo a imitar y la meta desarrollista era (y sigue siendo) ‘alcanzarlos’. Esto se expresa en las dicotomías civilización/barbarie, desarrollado/subdesarrollado, occidental/no-occidental, que marcaron categorialmente a buena parte de las ciencias sociales modernas (CASTRO-GOMEZ e GROSFUGUEL, 2007, p. 15).

A passagem enfatiza os dois principais problemas relativos à negação da coetaneidade entre diferentes culturas: a impossibilidade de diálogo entre elas, e a imposição de um modelo eurocêntrico como a norma e ideal a ser seguido. Os autores (2007), a partir de uma perspectiva da modernidade/colonialidade encaram a questão como “mecanismos ideológicos”, ou seja, não são acidentais, mas partes estruturantes de um sistema específico. As dicotomias que, segundo eles, marcam as ciências sociais “modernas” dividem o mundo entre sujeitos autores do conhecimento, e objetos representados por ele. É exatamente a essa divisão que Fabian direciona sua crítica.

Em trecho nas conclusões da obra, Fabian (2013) aproxima-se muito das afirmações feitas por Grosfoguel e Castro-Gomez, explorando a relação entre a política expansionista do capitalismo, e a política do tempo da antropologia e também da modernidade/colonialidade:

Como as relações entre povos e sociedades que estudam, e aqueles que são estudados, as relações entre a antropologia e seu objeto são inevitavelmente políticas; a produção do conhecimento ocorre em um fórum público de relações entre grupos, classes e nações. Dentre as condições históricas sob as quais a nossa disciplina surgiu, e que afetaram seu crescimento e diferenciação, estavam a ascensão do capitalismo e sua expansão colonialista-

imperialista nas próprias sociedades que se tornaram o alvo de nossas investigações. Para que isso ocorresse, as sociedades expansivas, agressivas e opressivas a que, coletiva e erroneamente, chamamos de Ocidente, precisaram de Espaço para ocupar. De modo mais profundo e questionável, elas exigiam Tempo para acomodar os esquemas de uma história de mão única: o progresso, o desenvolvimento, a Modernidade (e suas negativas imagens espelhadas: a estagnação, o subdesenvolvimento, a tradição). Em suma, a *geopolítica* tem sua base ideológica na *cronopolítica* (FABIAN, 2013, p. 160-161).

A negação da coetaneidade no discurso antropológico, ou a “cronopolítica”, como se refere Fabian, tem origem não somente nos interesses imperiais e coloniais das potências europeias, mas desenvolve-se em nível mais profundo, epistemológico. Isso porque a negação da coetaneidade, ou seja, o distanciamento temporal entre o antropólogo e o objeto da reflexão antropológica, funcionam como pré-requisito para a generalização e “universalização” desse conhecimento.

Nesse sentido, o distanciamento como requisito da prática científica, leva a concepções como aquelas de Lévi-Strauss, onde o etnógrafo é basicamente um observador, que contempla o objeto de alteridade (FABIAN, 2013, p. 97-98). As consequências são pelo menos duas: a impossibilidade de compartilhamento de conhecimento e trânsito cultural real entre esses sujeitos hipoteticamente em relação - antropólogo e seu Outro -, e a inevitável representação da cultura não ocidental como estática, possível de ser “contemplada”.

No artigo *Poder, história e coetaneidade: os lugares do colonialismo na antropologia sobre África* (2014), Bruno Reinhardt revisita o argumento de Fabian ao fazer uma revisão sobre a antropologia feita em África. Em determinado momento, quando se debruça sobre o “processo dúbio” das missões cristãs em África, ele cita a obra *History of the Yorubas*, segundo o autor um grande feito da historiografia africana que, no entanto, acomodava a modernidade cristã como a realização dialética da cultura Yorubá: apesar de virtuosa, ela seria inerentemente incompleta (REINHARDT, 2014, p. 352-353). Tal

efeito de “incompletude”, é um reflexo da negação da coetaneidade que se apresenta como um instrumento do colonialismo. Segundo Reinhardt, o discurso funcionava através de estratégias de “duplo vínculo”:

Por um lado, tratou de interpelar os sujeitos africanos com a necessidade de mudança e para isso introduziu novos modelos a serem emulados: Cristo, o cidadão burguês, o camponês autossuficiente e virtuoso do Romantismo. Por outro lado, os frutos reais desse suposto processo de sincronização eram constantemente desqualificados em sua capacidade de autogoverno nos âmbitos individual e coletivo através do congelamento colonial da raça e da etnicidade. Oscilando entre uma temporalidade do “não mais... não ainda”, o colonialismo funcionou por uma lógica paradoxal, baseada na promessa e no adiamento da coetaneidade, uma de suas heranças duradouras para a sociedade pós-colonial africana (REINHARDT, 2014, p. 353-354).

A negação da coetaneidade enquanto prática de poder epistemológica não é, contudo, exclusividade do discurso etnográfico antropológico, ou de estratégias de domínio colonial. Como apresentado em capítulo anterior da dissertação, a política do embranquecimento cultural e biológico levado a cabo no Brasil, fundamenta-se em grande medida na dificuldade de superação de tal dispositivo. No caso, o evolucionismo herdado das ciências naturais e apropriado por correntes sociológicas e pedagógicas reproduz a negação da coetaneidade ao postular o “atraso” de culturas não ocidentais, e especialmente daquelas de matriz africana. Sobre a relação entre educação e raça no começo do século XX na sociedade brasileira, Dávila resume:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem

freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, à preguiça e à criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à branquidão e do passado ao futuro (DÁVILA, 2006, p. 25).

Tal processo de “modernização”, que exclui grupos étnico-raciais do tempo compartilhado, foi em parte responsável pela ausência da história e da cultura africana e afro-brasileira da matriz curricular da educação básica brasileira.

Ainda que o discurso reproduzido por Dávila (2006) tenha sido superado em grande medida tanto dentro quanto fora da academia, e que esforços no combate ao racismo, como os representados pela promulgação da Lei 10.639/03 venham transformando o formato como a história e a cultura das populações negras são representadas, o problema da coetaneidade ainda é uma questão chave para a descolonização do conhecimento.

Exemplo próximo da realidade investigada na dissertação é a pesquisa de Joana Célia dos Passos (2014), que já aparece citada em nota anteriormente. O resultado obtido pela autora aponta que nos cursos de história nas universidades de Santa Catarina, os conteúdos referentes às relações étnico-raciais encontram-se principalmente em disciplinas sobre a história antiga da África, ou sobre a época da escravização no Brasil, ou seja, superam com dificuldade o distanciamento temporal entre modernidade e colonialidade.

Nesse sentido, a segunda pergunta que coloco para analisar os conteúdos dos documentos é: ao abordar as temáticas relativas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, há o respeito à coetaneidade? Ou seja, os sujeitos, suas respectivas culturas e sistemas de conhecimento nos são apresentados como compartilhando de nosso tempo histórico? Assim, espera-se que os documentos apresentem a história da África “antiga”⁴⁷, e o período de escravização no Brasil, e

⁴⁷ Sobre a dificuldade em apresentar um padrão de temporalização desligado das concepções eurocêntricas, ver: MARTINS, Marcel Alves. **O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008.**

também questões contemporâneas de África, e das populações afro-brasileiras

2.3 CULTURA E HISTÓRIA – OU CULTURAS E HISTÓRIAS?

Como terceiro elemento de reflexão, proponho uma questão relacionada a um tema, mas não necessariamente fundamentada em um conceito específico como a da pergunta anterior. Um dos objetivos expressos nas DCNs fazem referência ao combate ao racismo através do questionamento de “relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos⁴⁸[...]” (p. 12). Nesta perspectiva, o estereótipo negativo é reconhecido como um elemento que reforça concepções racistas. No entanto, gostaria de argumentar que a essencialização das culturas negras em geral, extrapola o problema de representações depreciativas.

Na tentativa de dar visibilidade para sujeitos não ocidentais, muitas vezes uma concepção “racialista” de cultura passa a se estabelecer nos discursos afirmativos. A concepção de racialismo é definida pelo filósofo Anglo-Ganês Kwame Anthony Appiah:

De que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racialista, uma espécie de

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

⁴⁸ Sobre estereótipos depreciativos que recaem especificamente sobre as mulheres negras na sociedade brasileira, Cláudia Pons Cardoso em *Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez* (2014) recupera a antropóloga e feminista negra Lélia Gonzalez, que reflete sobre três principais estereótipos: O da “mãe preta”, o da “mulata” e a doméstica. Segundo ela, a mulher negra é sempre enquadrada em uma das categorias, a classificação dependendo da situação em que são vistas (p. 975).

essência racial; e faz parte do teor do racismo que as características hereditárias essenciais das “Raças do Homem” respondam por mais do que as características morfológicas visíveis – cor da pele, tipo de cabelo, feições do rosto – com base nas quais formulamos nossas classificações informais (APPIAH, 1997, p. 33).

Segundo o autor, a perspectiva racista implicaria também “pré-disposições” de ordem moral e intelectual (1997, p. 33). Ainda que teoricamente as características não sejam distribuídas entre os grupos humanos de forma a criar uma hierarquia entre eles, um dos grandes perigos de uma perspectiva racista é a essencialização e a fixação dos sujeitos em determinados lugares culturais. Dois exemplos muito complexos dessa questão são o pan-africanismo na forma defendida por Du Bois no início do século XX, e a negritude na concepção de Senghor – esta com profundas consequências políticas. No capítulo denominado “Ilusões de raça”, Appiah faz a crítica às concepções racistas de Du Bois.

É preciso reconhecer, no entanto, antes de dar continuidade à argumentação, que defendo que as proposições do autor criticadas por Appiah podem ter sido superadas em nossos dias, por outras que melhor se adequam à luta e à solidariedade das populações negras, mais produtivas e menos ambíguas. Entretanto, seria um erro e uma presunção desconsiderar a enorme contribuição de Du Bois, a força e a beleza de seu texto, e dos representantes do Pan-africanismo para o desenvolvimento de um engajamento político supranacional nas questões envolvendo os povos negros em África e na diáspora. A crítica de Appiah, da qual me aproprio, pretende inaugurar uma discussão dentro do contexto da PCSC sobre a essencialização racista das identidades, e seus consequentes perigos.

Na visão de Du Bois, intensamente mergulhada na questão da “dupla consciência”⁴⁹, o povo negro teria uma contribuição específica para a humanidade. No trecho a seguir, tal ponto de vista fica evidente:

⁴⁹ “É uma sensação peculiar, essa dupla-consciência, esse sentido de sempre olhar a si próprio através dos olhos de outros, de medir um sentimento através da métrica de um mundo que o contempla com divertido desprezo e pena. É

A história do negro americano é a história desse embate - o desejo de conseguir amadurecida autoconsciência, amalgamar sua dualidade em um melhor e mais verdadeiro ser. Nesse mesclar, aspira que nenhum dos entes anteriores desapareçam. Não africanizará a América, pois a América tem muito a ensinar para o mundo e para a África. Não branqueará sua alma negra numa torrente de americanismo branco, pois sabe que o sangue negro tem uma mensagem para o mundo (DU BOIS, 1998, p. 38).

A menção do autor à “alma negra” e ao “sangue negro” deixa poucas dúvidas com relação à possibilidade de da perspectiva do autor referir-se unicamente ao compartilhamento de uma cultura e experiência comuns entre os negros nos Estados Unidos. A partir de tal abordagem, Du Bois continua a reivindicar as características da cultura negra como fundamentais para o enriquecimento de sua terra natal:

Nós, os mais escuros, mesmo neste contexto, não chegamos de mãos vazias: não existem hoje verdadeiros expoentes do puro espírito da Declaração de Independência senão que os negros americanos; não existe verdadeira música americana, senão a suavemente selvagem melodia do negro escravo; as lendas americanas e o folclore são as do índio e do africano; e, em tudo, nós, os negros, parecemos ser o único oásis de fé singela e reverência num deserto empoeirado por dólares e esperteza. Tornar-se-á pobre a América se substituir sua brutal e cega dispepsia pela suave, mas determinada humildade do negro; ou a sua impolidez e crueldade por um jovial e

sentir sempre a duplicidade S ser americano, ser negro. Duas almas, dois pensamentos, dois embates irreconciliáveis, dois ideais conflitantes, num corpo negro, impedido, apenas por um obstinado esforço, de bipartir-se.” (DU BOIS, 1998, p. 39)

encantador bom-humor? Ou sua música vulgar pelo espírito das Canções de Sofrimento? (DU BOIS, 1998, p. 45-46)

Dessa forma, negros e brancos seriam complementares na formação da nação estadunidense, onde os negros são identificados pelo autor como detentores de características como fé, reverência, humildade e bom-humor, em contraposição à esperteza e à crueldade da cultura estadunidense branca. A consequência de tal discurso, no entanto, reflete-se em uma noção essencialista e fechada de identidade negra, que carrega consigo uma ideia de incompletude das “raças humanas”.

Um exemplo problemático de tal abordagem racista pode ser encontrado na particular interpretação do escritor e posteriormente político senegalês Leopold Senghor, do movimento da *negritude*. No texto “*Negro sou, negro ficarei!*”- *A negritude segundo Aimé Césaire*, (2010), Carlos Moore traça um importante panorama contextual, e apresentação do movimento intelectual, estético e político da *negritude*. Segundo Moore, a *negritude* nas formas como mais tarde influenciarão outros movimentos políticos e estéticos pelo mundo⁵⁰, surge na década de 1930, com o encontro dos dois então jovens estudantes Aimé Césaire e Léopold Senghor. O discurso deste último lança as bases para o desenvolvimento do movimento, a partir do reconhecimento de valores especificamente africanos, o amor à África, e à recuperação de um passado negro (MOORE, 2010, p. 15).

O movimento, que se manifesta a princípio através da sensibilidade artística de Césaire e Senghor, logo toma contornos políticos, através de reivindicações anti-colonialistas e em defesa da Etiópia contra a Itália fascista. Tais preocupações eram, nesse momento, orientadas a partir de uma identidade fortemente racializada, em luta contra o racismo e em prol da emancipação africana (MOORE, 2010,

⁵⁰ Para ver mais sobre a relação entre o movimento da negritude na Europa, e o new negro nos Estados Unidos ver: DOMINGUES. Petrônio. Movimento da Negritude: Uma breve reconstrução histórica. In: **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

p.16-17). Em exposição na Primeira Conferência Hemisférica dos Povos Negros da Diáspora, Aimé Césaire diz sobre o re-ensaizamento e o desabrochar (CÉSARIE, 2010, p. 110) da *negritude*:

Se a *negritude* não foi um impasse, é porque ela levava além. Aonde ela nos levava? Ela nos levava a nós mesmos. E de fato, era – após uma longa frustração-, era a apropriação do nosso passado por nós mesmos e, por meio da poesia, por meio do imaginário, por meio do romance, por meio das obras de arte, a fulguração intermitente do nosso possível devir.

Abalo de conceitos, terremoto cultural, todas as metáforas de isolamento são aqui possíveis. Mas o essencial é que, com a *Negritude*, era iniciado um empreendimento de reabilitação dos nossos valores por nós mesmos, do re-ensaizamento de nós mesmos em uma história, uma geografia e uma cultura. Tudo isso se traduzindo não por uma valorização arcaizante do passado, mas por uma reativação do passado, tendo em vista o seu próprio distanciamento [itálicos do autor] (CÉSARIE, 2010, p. 106).

Nesse sentido, talvez possamos dizer que o espírito a animar o projeto de re-ensaizamento de tais populações que, ou através de experiências diáspora e memórias de escravização ou vivências de colonialismo em África mantiveram-se alienadas do valor de suas culturas ancestrais, seja um sentimento de reação a algo próximo aos conceitos de colonialidade do saber e colonialidade do ser. Novamente nas palavras de Césaire “a *Negritude* foi uma revolta contra aquilo que eu chamaria de reducionismo europeu” (CÉSARIE, 2010, p. 106), e contra a pretensão europeia de universalização de suas categorias.⁵¹

⁵¹ Um certo sentido de compartilhamento de sentimentos que se expressa no movimento da *Negritude* e depois na teorização decolonial não é coincidência, uma vez que Frantz Fanon e Aimé Césaire são considerados precursores do debate pós-colonial.

O movimento, que se expressou através da solidariedade racial na luta contra o racismo, abrangia certa ambiguidade quanto a seu teor racialista. No discurso de Léopold Senghor, no entanto, a valorização de certos valores africanos foi instrumentalizada politicamente em uma posição de conciliação frente ao colonialismo. Ao se opor ao projeto de emancipação das colônias africanas, Senghor via a descolonização como um processo que deveria integrar colônia e metrópole, e na miscigenação biológica a resposta para o racismo. Tal concepção é fruto de sua visão dualista de mundo, já que para o autor ambos o “mundo branco” e o “mundo negro” seriam incompletos (MOORE, 2010, p. 21-23).

Segundo Petrônio Domingues em *Movimento da Negritude: Uma breve reconstrução histórica* (2005), Senghor defendia a existência de uma “alma negra”, específica da estrutura psicológica dos africanos. A ela seria atribuída a emoção, a vida e o amor, em detrimento da lógica grega (DOMINGUES, 2005, p. 30). Esse tipo de reivindicação, que pretende a valorização de elementos das culturas negras antes caracterizados como distantes da razão -e por isso inferiores⁵²- deve levar em consideração, no entanto, como a essencialização desses valores é instrumento de reafirmação de preconceitos, e ratifica a narrativa moderna/colonial, que constrói a diferença a partir de dentro em um jogo de espelhos com culturas “outras” (HALL, 1992, p. 216).

José Rivair Macedo (2016) em texto sobre os estudos pós-coloniais e os intelectuais africanos, debate a contribuição do filósofo nascido na Costa do Marfim Paulin Hountondji, do congolês Valentim

⁵² Sobre o negro na cultura popular, Stuart Hall afirma:” Primeiro, peço que observem como, dentro do repertório negro, o *estilo* — que os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca, uma embalagem, o revestimento de açúcar na pílula — se tornou *em si* a matéria do acontecimento. Segundo, percebam como, deslocado de um mundo logocêntrico — onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e, daí, a crítica da escrita (crítica logocêntrica) e a desconstrução da escrita —, o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso, encontrado a forma profunda, a estrutura profunda de sua vida cultural na música. Terceiro, pensem em como essas culturas tem usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nos mesmos como em telas de representação.” (HALL, 2003, p. 342)

Mudimbe e do camaronês Achille Mbembe, que têm em comum justamente a crítica a tais essencialismos. Os três autores, representantes do pensamento africano na contemporaneidade, colocam sob a crítica – a partir de formas diversas é certo - o possível enclausuramento dos conhecimentos africanos sob o peso de uma identidade negra essencializada e fechada em si mesma.

Segundo o autor, Paulin Houtondji dirige a sua crítica precisamente contra os ideários da negritude anteriormente mencionados, e contra a reivindicação de uma identidade fixada na diferença cultural (MACEDO, 2016, p. 318). Tomo de empréstimo a citação de Houtondji apresentada em seu texto, que ilustra o argumento de forma integral, quando reflete sobre Amo Guinea Afer, professor de filosofia que atuou durante muito tempo na Europa:

Digamos claramente: nossa decepção não é de não ter encontrado em Amo teses que se poderia reivindicar de origem africana, conceitos ou temas, que se poderia dizer característicos do ‘pensamento africano’, da ‘visão de mundo dos povos negros’, da ‘metafísica negra’ ou simplesmente da ‘negritude’. É preciso rever, ao contrário, o que haveria de inadmissível, de altamente contraditório de uma tal expectativa. Exigir de um pensador que ele se contente em reafirmar as crenças de seu povo ou de seu grupo social, é impedi-lo de pensar livremente e condena-lo a uma asfixia intelectual. Há no fundo dessa exigência, um profundo ceticismo, um relativismo teimoso; e mais, pior ainda, talvez, por detrás destas aparentes tomadas de posição antirracistas e antieurocêtricas, um secreto desprezo pelo pensador não ocidental, a quem se nega sutilmente toda pretensão ao universal, quer dizer, à verdade, recusando-lhe o direito a uma pesquisa autêntica e esperando dele apenas que manifeste, através de suas palavras, as particularidades de uma cultura (HOUNTONDI, 1977, p. 168 *apud* MACEDO, 2016, p. 317-318).

A partir da afirmação de Houtondji é possível apreender as complexas tramas que compreendem o problema do racismo e das narrativas que concebem o mundo a partir da divisão modernidade/colonialidade. O compromisso com a luta por uma educação antirracista e pelo acesso a um escopo de conhecimento que, ao contrário de alijar os estudantes de parte suas próprias histórias, reconheça através do currículo escolar a igual existência e contribuição de diversos grupos humanos para a sociedade em que vivemos, exige cuidado para a diversidade de mecanismos que contribuem para a reiteração da discriminação social e para o racismo.

Nesse sentido, a atribuição da Lei 10.639/03, da obrigatoriedade de história e cultura africana e afro-brasileira representa um movimento no sentido da visibilidade e valorização de tais elementos, até então suprimidos sob um processo de branqueamento cultural, e sob uma concepção eurocêntrica de conhecimento e de história. No entanto, a forma como tais conteúdos serão inseridos no currículo, e como serão selecionados, deve apresentar as particularidades das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, ao mesmo tempo em que não estimule uma naturalização dos caracteres culturais.

Consequentemente, é oportuno o conceito de diáspora, como trabalhado por autores como Paul Gilroy. O autor trabalha o conceito de diáspora de forma conjunta à ideia de um Atlântico negro, em referência à trajetória entre África e as Américas que, há mais de quatro séculos, desterritorializou milhares de homens e mulheres, colocando-os sob a condição de escravizados. Algumas das palavras-chave que orbitam ao redor do conceito da diáspora de Gilroy são: rede, comunicação, conflito, violência, política, cultura e movimento. Segundo o próprio autor, tal conceito poderia funcionar como alternativa aos “atalhos que buscam uma solidariedade mecânica” do “parentesco primordial e a fraternidade pré-política e automática” (GILROY, 2012, p. 18), e também como ferramenta no enfoque da dinâmica política e ética da história dos negros no mundo moderno (*ibidem*, p.171).

Assim, funcionaria também como uma alternativa “à metafísica da raça” (GILROY, 2012, p. 18), rompendo com outras noções como a de nacionalismo – reivindicado de forma apaixonada no período das lutas anticoloniais em África –, permitindo uma reaproximação das noções de identidades, percebidas como processos históricos e políticos,

relativamente contingentes e indeterminados (*ibidem*, p. 19). Nesse sentido, “aderir à diáspora”, é perceber o conjunto de histórias e redes que se formam ao redor do Atlântico negro enquanto um circuito comunicativo, um complexo de relações políticas, econômicas e culturais, a que se dão sentidos éticos, e onde se podem estabelecer princípios de solidariedade (*ibidem*, p. 18-25).

A rede diaspórica formada pelo Atlântico negro, e a consequente recusa de Gilroy (2012, p. 204) em adotar critérios de “pureza” ou de “autenticidade”, seu reconhecimento do “caráter desavergonhadamente híbrido dessas culturas do Atlântico negro”, dialoga – ainda que não diretamente – com as formulações da perspectiva teórica da modernidade/colonialidade. Particularmente com os conceitos de pensamento liminar e diferença colonial, como trabalhados por Walter Dignolo (2003). O conceito de pensamento liminar foi concebido, segundo o próprio autor (2003, p. 26) a partir da experiência “chicana”, e também da gnose africana apresentada por Mudimbe em seu exame sobre a invenção da África, e nesse sentido abrange algo da experiência das populações negras em sua relação com a modernidade/colonialidade⁵³.

O pensamento liminar é aquele que surge a partir de lugares liminares, a partir da diferença colonial, ou seja, assim como a semiose colonial⁵⁴, ela se dá no “entrelugar de conflitos de saberes e estruturas de poder” (MIGNOLO, 2003, p. 40). Sobre o pensamento liminar, e sua relação com a diferença colonial o autor afirma:

Conforme minha análise em *The Darker Side of the Renaissance* (1995^a: 247-256; 303-311), visto da perspectiva subalterna, o lócus fraturado da enunciação define o pensamento liminar como

⁵³ Segundo Maldonado-Torres a relação entre África e Europa é intrínseca tanto à primeira quanto à segunda modernidade (2008, p. 87), assim, as populações de origem africana são marcadas pela relação modernidade/colonialidade primeiro com a escravização nas Américas, e depois com o neocolonialismo em África no século XX.

⁵⁴ “(...) a semiose colonial enfatizava os conflitos gerados pela colonialidade no nível das interações sócio-semióticas, isto é, no terreno dos signos.” (MIGNOLO, 2003, p. 38)

uma reação à diferença colonial. “Nepantla”, palavra cunhada por um falante de Nahuatl na segunda metade do século 16, é outro exemplo do pensamento liminar. “Estar ou sentir-se entre”, como se poderia traduzir a palavra, pôde sair da boca de um ameríndio, não de um espanhol (cf. Mignolo, 1995b). A diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica. Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica (isto é, ideologia, perspectiva) (MIGNOLO, 2003, p. 10-11).

Enfatizo aqui o caráter híbrido, fraturado e fronteiro da experiência moderna/colonial, da qual a diáspora do Atlântico negro constitui importante processo. A partir de tais perspectivas, é no entrelugar e nos circuitos comunicativos que o conhecimento, a história e a solidariedade se dão. E é também nesse sentido que os conceitos de diáspora, diferença colonial e pensamento liminar são importantes como princípios orientadores das abordagens pedagógicas sobre os conteúdos de cultura e histórica africana e afro-brasileira.

Ao promover aproximações que deem conta do caráter não puro da experiência colonial e que compreendam a diversidade de encontros culturais possíveis tanto em África quanto na diáspora do Atlântico negro, é possível estabelecer tipos de representação que deem conta da multiplicidade das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, a partir da valorização de “histórias esquecidas” (MIGNOLO, 2003, p. 83), atentando ao mesmo tempo para as armadilhas da essencialização da raça e da cultura.

2.4 GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO – O PROBLEMA DO LUGAR DE FALA

Como último elemento orientador da subsequente análise dos documentos coloca-se a questão do “lugar de fala”, ou da necessidade

de se pluralizarem as vozes que contam as histórias. O que se relaciona ao problema de pesquisa pelo menos a partir de dois eixos: o primeiro referente à geopolítica do conhecimento e à divisão intelectual do trabalho no sistema modernidade/colonialidade, e o segundo associado à importância da experiência na construção do conhecimento, e da necessidade de perspectivas teóricas que se adequem às realidades que pretendem explicar.

A socióloga australiana Raewyn Connel (2012, p. 10) defende em *A iminente revolução na teoria social* que o conhecimento é feito a partir de uma divisão imperial do trabalho, e que o que comumente chamamos teoria, é o “trabalho que o centro faz”. Assim, a autora argumenta que há uma divisão em que a parte do mundo antes colonizada, a “periferia global pós-colonial” (*ibidem*, p. 10), é geralmente a localização onde os dados são coletados para, posteriormente serem tratados em forma de teoria pelas metrópoles, ou seja, pelos centros, em instituições como universidades, museus e jardins botânicos (*ibidem*, p. 10)⁵⁵.

No artigo Connel (2012) analisa as consequências de tal divisão para as ciências sociais, enfatizando o problema da não adequação entre a teoria e as realidades a que elas são posteriormente confrontadas:

Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, Habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole – e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole. (...)

Os textos de teoria social envolvem principalmente uma reificação da experiência

⁵⁵ No trabalho de Bruno Reinhardt (2014) é possível constatar exemplo de tal padrão na antropologia: Em sua discussão sobre os trabalhos realizados em África, são destacadas principalmente as escolas francesa e britânica.

social do Norte. Às vezes, isso é bem direto, como quando somos informados de que vivemos numa sociedade de redes, ou numa sociedade de risco, ou na pós-modernidade – todas caracterizadas por experiências sociais que a maioria da população do mundo não vive. Nas formas mais sofisticadas e poderosas de teoria, contudo, a reificação da experiência social da metrópole ocorre num nível mais abstrato (CONNEL, 2012, p. 10).

As afirmações de Connel (2012) são demasiado familiares e próximas de nossa realidade para que se possa ignorar seus questionamentos. Nesse sentido, é importante que os conteúdos referentes à Lei 10.639/03 sejam também conteúdos/conhecimentos que estejam sendo produzidos nas periferias globais, por autores e autoras cujas teorias sejam embasadas em experiências locais, em detrimento da pretensão de universalidade muitas vezes imbuída nas narrativas modernas/coloniais

A reificação de experiências particulares provenientes do Norte Global, como afirma Connel (2012), tem como consequência a instituição de “uma universalidade radicalmente excludente” (LANDER, 2005, p. 10). O sociólogo venezuelano Edgardo Lander atribui a pretensão de universalidade advinda da experiência particular europeia à separação ontológica que se dá entre a razão e o mundo – ou a mente e o corpo, no vocabulário de Descartes - com o iluminismo e o desenvolvimento das ciências “modernas”. Segundo ele, é a partir de tal fissura que se constitui tal “conhecimento descorporizado e descontextualizado” (*ibidem*, p. 9), que se pretende também des-subjetivado e, por tanto, universal.

Tal significado de universalismo pode ser inserido na categoria que Grosfoguel (2007) denomina universalismo abstrato de sentido epistemológico, da ego-política do conhecimento. Neste tipo de universalismo, tem-se um sujeito de enunciação sem rosto ou localização espaço-temporal (GROSFOGUEL, 2007, p. 65), ou seja, um autor/produtor de conhecimento que não pode ser associado à uma realidade específica. Tal padrão de enunciado se pretende universal porque distanciado da realidade e, de forma paradoxal, igualmente próximo a todas as realidades, uma vez que universalmente aplicável.

Grosfoguel (2007) ainda enfatiza a intrínseca relação entre o universalismo abstrato de caráter epistêmico, e o racismo epistemológico. O autor argumenta que a suposição de que a única tradição de pensamento com capacidade de universalização e acesso à verdade é a ocidental e, portanto, só podem derivar de um sujeito branco, europeu, masculino e heterossexual é parte integrante de tal universalismo abstrato (GROSFOGUE, 2007, p. 70-71). Dessa forma, a definição do autor se conforma à reflexão de Connel, uma vez que a divisão imperial do trabalho intelectual reforça o racismo epistêmico: a reprodução da dualidade moderna/colonial, em que o sujeito europeu produz o conhecimento universal/descorporificado, tendo como objeto de conhecimento/representação sujeitos e culturas não ocidentais/não brancas.

A distorção da experiência, e a manipulação da realidade no interesse de adequá-lo a um instrumental conceitual que não se conforma aos objetos que pretende explicar, são algumas das implicações de tal divisão imperial do trabalho. Exemplo disso pode ser verificado ao retomarmos a discussão de Bruno Reinhardt (2014), que encontra na escola britânica de antropologia elementos de colonialidade que vão além da crítica mais óbvia e simplista em relação ao financiamento das pesquisas em sua função de instrumentos do imperialismo (REINHARDT, 2014, p. 339). O autor argumenta que a “máquina estrutural-funcionalista” resultou em uma “imposição de limites conceituais que desmembram as práticas locais em domínios ontológicos distintos, logo ignorando a historicidade dos agentes e seus próprios horizontes semânticos e regulatórios” (*ibidem*, p. 339).

Segundo o autor, a tendência a compartimentalizar a vida social nativa nas categorias inteligíveis ao sistema ocidental “moderno” se dá, por exemplo, nas etnografias que registram o “culto aos ancestrais” e nas noções de “bruxaria”. Citando ainda a crítica à meta-categoria “religião” na historiografia africana, inexistente em contextos pré-coloniais (REINHARDT, 2014, p. 338). Nesse sentido, as experiências africanas aparecem como versões das experiências europeias, e não necessariamente como fenômenos autenticamente africanos, pertencentes à sua historiografia própria, e não relacionados a elementos culturais/cognitivos exógenos.

A feminista nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2004) também coloca sob a crítica a dificuldade do feminismo ocidental em se desvincular da família nuclear e sua conseqüente formulação de gênero, como conceito central para o exame das experiências das mulheres africanas. Segundo ela, feministas assumem a categoria mulher e a subordinação referente ao gênero como universais, sutilmente suprimindo a natureza relacional e sociocultural da construção do conceito (2004, p. 2-3). Oyèwùmí toca em um ponto importante, que é a dificuldade em repensar categorias utilizadas como centrais no pensamento ocidental, em sua crítica, a noção da família nuclear como ponto de partida para a compreensão do gênero (*ibidem*, p. 4-5).

Por outro lado, tem-se por exemplo na obra da antropóloga e militante feminista e antirracista brasileira Lélia Gonzalez, o desenvolvimento da categoria político-cultural da Amefricanidade (1988). A autora, em vista de uma realidade específica de relações raciais, produz conhecimento a partir de categorias analíticas próprias. A Amefricanidade pretende dar conta da experiência das populações afro-americanas, incorporando processos históricos dinâmicos, resistências, reinterpretações e adaptações afrocentradas (1988, p. 76). Gonzalez discute sobre a necessidade de desenvolvimento de tal categoria:

Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma unidade específica, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a *Améfrica*, enquanto sistema etnogeográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo *amefricanas/amefricanos* designa toda uma descendência: não só a dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como a daqueles que chegaram à AMÉRICA muito antes de Colombo. Ontem como hoje, *amefricanos* oriundos dos mais diferentes países tem desempenhado um papel crucial na elaboração dessa *Amefricanidade* que identifica, na Diáspora,

uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. [itálicos da autora] (GONZALEZ, 1988, p. 77).

Assim, pretendo argumentar que o ensino de história e cultura Africana e afro-brasileira tem muito a ganhar a partir da pluralização dos locais de enunciação de onde tais conhecimentos são produzidos. Não só do ponto de vista epistemológico, tem-se a ganhar a partir do desenvolvimento de categorias nativas e adequadas às realidades que pretendem explicar, como é preciso reconhecer que a ruptura no padrão de divisão imperial do trabalho imposto na modernidade/colonialidade é um importante elemento na luta antirracista.

No próximo capítulo, será realizada a análise dos documentos, a partir das reflexões previamente apresentadas.

2.5 RESUMINDO, A METODOLOGIA:

No texto *How many approaches in the social sciences? An epistemological introduction* (2008), Donatella Della Porta e Michael Keating versam sobre as possibilidades dentro do trabalho de pesquisa nas ciências sociais. Os autores elaboram tal reflexão a partir da classificação de diferentes paradigmas científicos que, segundo eles, se diferenciam em três aspectos relevantes: ontologia, epistemologia e metodologia, que fazem referência a três perguntas –ou respostas– cruciais em um trabalho de pesquisa, respectivamente: o que estudar, e qual a “natureza” do objeto da pesquisa; como nós entendemos as coisas, o questionamento relacionado à natureza e os limites do próprio conhecimento e do relacionamento entre pesquisador/a e objeto do conhecimento; e metodologia, que responde às questões das técnicas e instrumentos utilizados na realização da pesquisa (2008, p. 20-25).

Ainda que os paradigmas abordados pelos autores (positivista, pós-positivista, interpretativo e humanístico) possam remeter ao tipo de método de apreensão e validação de conhecimento hegemônico na modernidade/colonialidade, ou seja, à ciência, os três aspectos ontológico, epistemológico e metodológico – queiramos ou não nos apropriarmos de tal terminologia - fazem parte do planejamento da pesquisa.

No caso da pesquisa realizada nesta dissertação, a relação “epistemológica” entre a pesquisadora e o tema objeto da pesquisa é intrinsecamente relacionada à natureza do fenômeno a ser compreendido.

As ciências sociais como foram construídas desde o século XIX são alvo de críticas por parte do grupo modernidade/colonialidade – e de outras correntes teóricas críticas ao “projeto de Modernidade”- por representarem, de alguma forma, um tipo de conhecimento que legitima a interpretação das relações sociais a partir de uma visão de mundo moderna/colonial. O sociólogo e membro do grupo modernidade/colonialidade Edgardo Lander afirma, sobre o surgimento das ciências sociais:

É este o contexto histórico-cultural do imaginário que impregna o ambiente intelectual no qual se dá a constituição das disciplinas das ciências sociais. Esta é a *visão de mundo* que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos. Esta cosmovisão tem como eixo articulador central a ideia de *modernidade*, noção que captura complexamente quatro dimensões básicas: 1) a visão universal da história associada à ideia de progresso (a partir da qual se constrói a classificação e hierarquização de todos os povos, continentes e experiências históricas); 2) a naturalização tanto das relações sociais como da natureza humana da sociedade liberal-capitalista; 3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e 4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (ciência) em relação a todos os outros conhecimentos [itálicos do autor] (LANDER, 2005, p. 13).

Ainda a partir da crítica frente ao projeto de Modernidade, o filósofo argentino Castro-Gómez argumenta:

O imaginário do progresso, de acordo com a qual todas as sociedades progridem no tempo de acordo com leis universais inerentes à natureza ou ao espírito humano, aparece assim como um produto ideológico construído do dispositivo de poder moderno/colonial. As ciências sociais funcionam estruturalmente como um aparelho ideológico que, das portas para dentro, legitimava a exclusão e o disciplinamento daquelas pessoas que não se ajustavam aos perfis de subjetividade de que necessitava o Estado para implementar suas políticas de modernização; das portas para fora, por outro lado, as ciências sociais legitimavam a divisão internacional do trabalho e a desigualdade dos termos de troca e de comércio entre o centro e a periferia, ou seja, os grandes benefícios sociais e econômicos que as potências européias obtinham do domínio sobre suas colônias. A produção da alteridade para dentro e a produção da alteridade para fora formavam parte de um mesmo dispositivo de poder (CASTRO-GOMÉZ, 2005, p. 84).

Nesse sentido, ainda que continuemos dentro das “ciências sociais”, temos como desafio, ao mesmo tempo, a crítica permanente a um modelo de conhecimento hegemônico que, ainda que muitas vezes eurocêntrico, se pretende universalizante. Ainda que se possa argumentar que atualmente as ciências sociais façam uma autocrítica⁵⁶ que compreende a percepção e a problematização de suas origens, grande parte do escopo de conhecimento da área ainda se constrói a partir de premissas que não levam em consideração o fenômeno da

⁵⁶ É bastante comum na produção dentro das ciências sociais, uma crítica ao modelo de conhecimento que se almejava nas origens da sociologia e da antropologia. No caso da sociologia principalmente pelo viés positivista e conseqüentemente evolucionista de suas primeiras análises, e no caso da antropologia pela intrínseca relação entre a prática etnográfica e os interesses colonialistas das potências europeias. Ver: WALLERSTEIN, Immanuel: **Impensar las ciencias sociales**, Siglo XXI, México, 1998.

modernidade/colonialidade como pressuposto fundante das relações sociais contemporâneas.

A perspectiva adotada neste projeto de pesquisa, no entanto, não pode prescindir da chamada “diferença colonial” como elemento central para a compreensão do fenômeno aqui discutido: a persistência do eurocentrismo na educação brasileira, principalmente através do embranquecimento cultural presente nos currículos de educação básica, acarretando a não representatividade das contribuições do grupo étnico-racial negro na construção e reprodução da sociedade brasileira⁵⁷. Situação essa que tem aos poucos se transformado, como consequência da luta e da militância da população negra, atualmente tendo como instrumento de operacionalização dessas demandas, leis e políticas públicas, entre as quais a Lei 10.639/03.

Portanto, é possível afirmar que a partir da proposta teórica do grupo modernidade/colonialidade, a operacionalização do escopo de conhecimento das ciências sociais e de seus conceitos torna-se um desafio. Nesse sentido, um eixo importante da metodologia da pesquisa inclui a revisão de alguns conceitos “naturalizados” dentro das ciências sociais, como por exemplo, as noções de “modernidade” e progresso.

Dessa forma, tem-se que os três aspectos inerentes da pesquisa: ontológico, epistemológico e metodológico, tornam-se indissociáveis no contexto de realização da mesma, pressupondo da pesquisadora uma série de escolhas que envolvem um posicionamento ético no sentido da determinação do lugar de fala⁵⁸. No âmbito desta

⁵⁷ Nas palavras de Henrique Cunha Junior (2005, p. 254) “A ideologia da cultura brasileira sempre anuncia o desaparecimento das culturas afro-descendentes, das identidades e dos seres. As idéias culturais que temos de mestiçagem, hibridação ou sincretismo sempre levam à conclusão do desaparecimento desejável do afro.”

⁵⁸ Gostaria de apontar aqui uma limitação apontada na defesa desta dissertação, para a qual eu não havia me atentado anteriormente: a não problematização do meu próprio lugar de fala, como uma mulher branca, e as implicações desse lugar de fala na construção da minha pesquisa, que acabou fora do escopo de análise. A consequência teórica dessa desatenção foi a não apropriação da discussão sobre branquitude, da qual poderia ter me beneficiado. Para ver um pouco sobre tal questão: CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do**

pesquisa, tal determinação é fundamental, ao contrapor-se às narrativas que pressupõe a universalidade dos “diagnósticos” da ciência, e de forma correlata a suposta neutralidade e imparcialidade do pesquisador/a frente à temática em questão⁵⁹. A partir de tal posicionamento ético/político e também epistemológico, e que diz respeito à crítica ao modelo eurocêntrico do fazer científico, a construção do trabalho de pesquisa se deu a partir da análise de conteúdo dos documentos selecionados, à luz das teorias exploradas ao longo do texto.

Entendendo a questão metodológica a partir da acepção de Albenides Ramos (2009), que relaciona o processo metodológico das pesquisas científicas com as respostas de perguntas “como”, “quando” e “com que”, que contribuem para a construção de um caminho específico entre as perguntas que nos propomos e as respostas que pretendemos alcançar, nos proporcionando técnicas, estratégias e procedimentos de análise e interpretação mais adequadas aos objetivos da pesquisa (2009, p. 178-196), a seguir exponho o caminho percorrido no processo de pesquisa.

A partir do pressuposto do caráter eurocêntrico dos discursos hegemônicos na modernidade/colonialidade, e das suas consequências para os povos afetados pela colonização, caracterizados e analisados pelos autores e autoras do grupo modernidade/colonialidade⁶⁰, esbocei o projeto de refletir sobre o problema do racismo no Brasil enquanto uma das manifestações dos discursos modernos/coloniais. Da delimitação da Lei federal 10.639/03 como marco da abordagem de pesquisa, e do recorte de investigação direcionado à adequação dos currículos da educação básica à obrigatoriedade do ensino de história e cultura

desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP, 2014.

⁵⁹ Vide os paradigmas positivista e pós-positivista, no trabalho anteriormente citado, de Della Porta e Keating (2008), e levando em consideração que ainda hoje, muitas pesquisas nas ciências sociais entendem que o trabalho científico pressupõe o apagamento do pesquisador/a.

⁶⁰ Para uma caracterização detalhada da história do grupo e sua relação com os chamados estudos pós-coloniais e seus derivados, ver *América Latina e o Giro Decolonial* de Luciana Ballestrin (2013).

africana e afro-brasileira, surge a necessidade de delimitação do “campo”.

Nessa etapa da pesquisa a pergunta “quando” se impõe. A data da promulgação da Lei 10.639/03 configura o primeiro critério: a inevitabilidade de lidar com documentos educacionais publicados a partir do ano de 2004. Em seguida, respondendo à questão “onde”, optei por documentos referentes ao estado de Santa Catarina em vista da possibilidade de um eventual desdobramento da pesquisa e da viabilidade de investigações de campo em Florianópolis e outras cidades do estado. Nesse sentido, a possibilidade de um desenvolvimento posterior da pesquisa, do âmbito bibliográfico e documental, para uma etapa que contemplasse a pesquisa de campo foi determinante para a escolha do “onde”. Os documentos delimitados, que serão analisados no capítulo 4 da presente dissertação são os seguintes: a Proposta Curricular de Santa Catarina – Formação Integral na Educação Básica (2014); o Caderno Pedagógico de História (2012), e o 1º Caderno Educação e Diversidade – Implantação e Implementação das leis nº 11.645/08, nº 10.639/03, nº 11.525/07 e nº 9.795/99 na educação básica e modalidades de ensino (2016).

Com o objetivo da pesquisa estabelecido – avaliar a adequação dos documentos educacionais à Lei 10.639/03 - foi necessário traçar estratégias de análise que pudessem articular as teorias e os documentos. Estes foram escolhidos por sua abrangência e também, no caso dos cadernos pedagógicos, por abordarem especificamente a Lei 10.639/03 ou uma das três disciplinas citadas nominalmente na mesma.⁶¹ Assim, o caderno pedagógico de história foi analisado em sua totalidade, enquanto direcionei a minha leitura e análise da PCSC principalmente para áreas de linguagens e ciências humanas, e para as sessões relativas à diversidade enquanto princípio formativo. O mesmo se deu com o caderno pedagógico educação e diversidade, onde

⁶¹ O artigo 26- A, parágrafo 2º da referida Lei estipula: “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, e de Literatura e História brasileiras.” É preciso destacar que dentre as três disciplinas, a de História foi a única em que foi possível encontrar um documento específico pós ano de 2004.

concentrei a análise nas sugestões referentes à implementação da Lei 10.639/03. Os três documentos foram examinados enquanto representantes de um mesmo conjunto, que reflete a intencionalidade pedagógica do estado de Santa Catarina.

A partir da seleção dos três documentos – e respondendo à pergunta “como” - optei pela análise de conteúdos, já mencionada anteriormente neste capítulo como instrumento de exploração dos mesmos. Tal ferramenta possibilita o exame dos textos contidos nos documentos, interpretando-os a partir da demanda expressa na Lei federal, bem como dos estudos do grupo modernidade/colonialidade. A análise de conteúdos pressupõe certa flexibilidade no tratamento dos dados, uma vez que estes serão trabalhados a partir de escolhas da pesquisadora (FRANCO, 2008), e do objetivo da investigação. Nesse sentido, tal modelo de aproximação requer de nós a seleção de critérios de classificação, ou de categorias para a organização das informações com as quais trabalhamos (GIL, 2008, p. 171). A partir de tal necessidade, e já com os documentos a serem trabalhados tendo sido selecionados, bem como a perspectiva do grupo modernidade/colonialidade, parti para a reflexão acerca dos elementos a serem analisados no decorrer da leitura desses documentos.

Neste capítulo esboço alguns desses elementos, que permitiram a avaliação dos documentos. 1º) A adequação dos textos às demandas da Lei 10.639/03 a partir das orientações contidas nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, 2º) O respeito à coetaneidade, 3º) A pluralização de culturas e histórias, e 4º) a superação de uma geopolítica do conhecimento eurocêntrica. Dessa forma, procurei avaliar não somente se os documentos em questão incluem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, mas de que forma, se ainda pautados por uma configuração eurocêntrica ou se a partir de brechas e rupturas nas concepções hegemônicas na modernidade/colonialidade. Os “critérios” acima me auxiliaram a traçar as articulações entre a os documentos em questão, a Lei 10.639/03, e o aporte teórico do grupo modernidade/colonialidade.

De modo geral, o caminho metodológico foi construído acima de tudo a partir da crítica aos discursos hegemônicos na modernidade/colonialidade, e da histórica exclusão das populações

africanas e afro-descendentes de representação na educação brasileira.⁶²O racismo consequente – e também alimentador – desses processos foi analisado como um elemento moderno/colonial, intrinsecamente relacionado às estruturas sociais, políticas e culturais que conformam a “paisagem” moderna/colonial. A partir do aporte teórico do grupo modernidade/colonialidade, bem como de outros pesquisadoras e pesquisadores que se debruçam sobre temas correlatos.

⁶² Ver capítulos 1 e 3.

CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SANTA CATARINA, E SUA PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.

Os mandatos de busca e apreensão e de condução coercitiva dos cinco suspeitos são consequência da Operação Hateless (sem ódio, em inglês), deflagrada em setembro. Na manhã do dia 26 daquele mês, a pouco mais de uma semana do início da Oktoberfest, o advogado Marco Antônio André se deparou com cartazes colados em frente à casa onde mora, no bairro Ponta Aguda. A ameaça do membro da Ku Klux Klan (tradicional organização segregacionista dos Estados Unidos) desenhado nas folhas era direta: "Negro, comunista, antifa, macumbeiro. Estamos de olho em você".

O trecho acima faz parte de matéria publicada no jornal *Diário Catarinense*, no dia 10 de Dezembro de 2017, o texto assinado por Dagmara Spautz e Emerson Gasperin trouxe como título: *Nazismo em Santa Catarina – Investigação aberta cerco a extremistas*. A matéria, que abordou os desdobramentos da operação *Hateless*, que teve seu início na cidade de Blumenau, e apurou a relação de alguns indivíduos com a propagação de cartazes de teor nazista pela cidade nos meses anteriores a essa data, associou o atual fenômeno racista com episódios históricos do estado de Santa Catarina.

Segundo a matéria, que utiliza como fonte o trabalho da antropóloga Adriana Dias, o estado de Santa Catarina seria, atualmente, o estado com maior adesão a ideologias racistas, ligadas ao nazismo alemão. Na dissertação da pesquisadora *Os anacronautas do teutonismo virtual: Uma etnografia do neonazismo na Internet*, defendida em 2007 na UNICAMP, Dias reflete sobre o cyberracismo no Brasil, e em países como os Estados Unidos e Espanha. De acordo com a pesquisa, cerca de noventa mil pessoas estariam envolvidas diretamente em grupos neonazistas no Brasil, sendo que metade desse número se encontraria no estado de Santa Catarina (DIAS, 2007, p. 35). Até o ano de 2007, o maior site neonazista brasileiro – que alcançava até

200.000 visitas diárias –também tinha sua sede no estado (*ibidem*, p. 106).

Dias recupera ainda a ligação entre a forte identidade étnica germânica no estado, e o envolvimento de alguns grupos catarinenses com o nazismo em meados do século XX. A pesquisadora afirma que Santa Catarina abrigou o maior núcleo nazista na década de 1930 (DIAS, 2007, p. 106), destacando também a relação entre grupos como a juventude teuto-brasileira, e grupos femininos como a Comunhão de Trabalho de Mulheres nacional-socialista, afiliados a associações na Alemanha nazista (*ibidem*, p. 107).

As estatísticas que apontam para a alta adesão de catarinenses em movimentos racistas proporcionalmente aos demais estados brasileiros, e a persistência de episódios – ainda que relativamente isolados – como o relatado na matéria do *Diário Catarinense*, ocorrida em Blumenau em 2017⁶³, coloca em evidência a necessidade de educação antirracista para a construção de novos padrões de relações étnico-raciais em todo o território nacional, e de forma especial no estado de Santa Catarina.

3.1 SANTA CATARINA – OU UM PEDAÇO DA EUROPA NO BRASIL?

Em um contexto nacional de maioria da população negra (preta e parda), e de um discurso oficial direcionado para a valorização da diversidade, o estado de Santa Catarina se caracteriza por ser, proporcionalmente, o estado brasileiro com maior população autodeclarada branca. Mais forte que o próprio fato da população negra constituir uma minoria numérica indiscutível no estado, é o imaginário que se constrói como efeito de tal constatação: A identidade do estado que Santa Catarina “exporta” para o resto do país, como “um pedaço da

⁶³ Outro desdobramento da operação Hateless, deu-se com a prisão de um jovem na cidade de Londrina, no Paraná, no dia 11/12/2017, com ele foram encontrados além de livros e panfletos de cunho nazista, munição de calibre 380 e produtos químicos e instruções de como fabricar explosivos. O jovem estaria envolvido com o episódio de Blumenau. <http://www.paiquere.com.br/homem-e-preso-com-produtos-para-explosivos-e-material-de-cunho-nazista-em-londrina/>

Europa no Sul do Brasil”, e todos os problemas que tal “*slogan*” produz em um país ainda fortemente racista como é o Brasil.

A própria ideia propagada através de tal *slogan*, fortemente veiculada em algumas regiões, como por exemplo o “Vale Europeu”, localizado no vale do Itajaí⁶⁴(cidades como Indaial, Pomerode, Blumenau, e etc.) e explorado turisticamente pelo estado de Santa Catarina, remete à uma concepção de Europa já concebida a partir de um imaginário construído a partir do binômio modernidade/colonialidade. Enrique Dussel no capítulo *Europa, modernidade e eurocentrismo* (2005), nos ajuda a pensar sobre a manipulação do conceito de Europa levado a cabo a partir do século XVIII principalmente pelo romantismo alemão (DUSSEL, 2005, p. 24).

Segundo o filósofo, tal imaginário teria como uma de suas principais características uma reconstrução do “percurso” europeu que se resumiria a uma sequência temporal/ideológica desde a Grécia antiga, passando pelo mundo romano pagão e cristão, pela idade média cristã, consequentemente dando origem ao mundo europeu moderno (DUSSEL, 2005, p. 26). Tal visão seria, segundo Dussel, falsa, no sentido de ocultar as influências, por exemplo, de sociedades como do Egito antigo na construção da própria Grécia, e da cultura árabe-muçulmana na preservação do conhecimento greco-romano durante a idade média (*ibidem*, p. 24-26). A própria “centralidade” da cultura ocidental “moderna” como atemporal é rejeitada e refutada por Dussel:

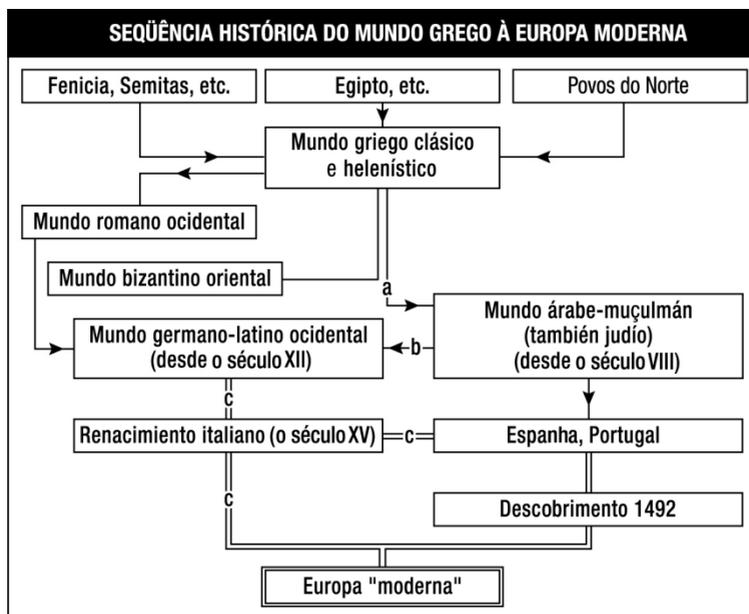
As Cruzadas representam a primeira tentativa da Europa latina de impor-se no Mediterrâneo Oriental. Fracassam, e com isso a Europa latina continua sendo uma *cultura periférica, secundária e isolada* pelo mundo turco muçulmano, que domina politicamente do Marrocos até o Egito, a Mesopotâmia, o Império Mongol do Norte da Índia, os reinos mercantis de Málaga, até a ilha Mindanao, nas Filipinas, no século XIII. A universalidade muçulmana é a que chega do Atlântico ao Pacífico. A Europa latina é uma cultura periférica e *nunca foi, até este momento,*

⁶⁴ <http://turismo.sc.gov.br/destinos/vale-europeu/>

centro da história; nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afroasiático) (DUSSEL, 2005, p. 25).

O esquema a seguir, apresentado pelo autor, dá uma ideia geral da complexa teia de relações que se construíram e se modificaram ao longo dos séculos, e que são muitas vezes apropriadas e manipuladas no sentido de legitimação de um imaginário agora hegemônico.

Figura 1 – Esquema: Sequência Histórica do Mundo Grego à Europa Moderna



(DUSSEL, 2005, p. 25)

Nesse sentido, argumento que a própria concepção de Europa arraigada no senso comum, e explorada cultural e economicamente no estado de Santa Catarina é problemática e, em certa medida, racista.

Uma vez que a própria Europa é um território multicultural, e não exclusivamente habitado por populações brancas. Não o foi, antes das grandes navegações que culminaram na conquista das Américas, quando a península ibérica era dominada por árabes e mouros, e não o é atualmente, quando os fluxos migratórios decorrentes das desigualdades sociais levam ainda mais membros de populações não-brancas a se estabelecerem em solo europeu.⁶⁵

A partir de tal imaginário, discriminatório e excludente desde o “velho mundo”, forma-se uma representação do estado de Santa Catarina que deixa muito pouco espaço para uma representação suficiente da população negra no estado. Nesse sentido, uma das primeiras questões dos movimentos negros em Santa Catarina foi pautar o problema da invisibilidade sofrida por tal população. Segundo Ivan Costa Lima (2009), estudioso da temática étnico-racial e um dos membros fundadores do Núcleo de Estudos Negros (NEN) em Santa Catarina, a invisibilidade que operou contra os negros no estado pode ser considerada um instrumento de silenciamento de suas histórias (LIMA, 2009, p. 180). O autor ainda cita Ilka Boaventura Leite, que considera o processo de invisibilização da população negra como um suporte da ideologia de branqueamento que, ao não conseguir o apagamento social de tal população, os relega a um lugar de invisibilidade.

No entanto, a população negra e afrodescendente foi e continua sendo expressiva social, econômica e culturalmente no estado, o que pretendo focar sinteticamente nas próximas páginas deste capítulo.

Os dados relativos à história do território hoje pertencente ao estado de Santa Catarina mostram que a população negra aí residente começa a diminuir antes mesmo da abolição do regime escravista de trabalho, em 1888 (PEDRO, et al 1988, CARDOSO 2000). Assim, tem-se que a capital do estado, bem como sua área litorânea contempla tradições de uma cultura majoritariamente açoriana (MAMIGONIAN e VIDAL, 2013, p. 11), enquanto o interior apresenta grande contingente

⁶⁵ Não tenho pretensão, neste trabalho, de fazer um levantamento sobre a composição racial europeia, somente deixar o apontamento, através da argumentação de Dussel, da falácia em que normalmente somos levados a crer através do conceito moderno de Europa.

de descendentes de alemães, italianos e poloneses (PEDRO, 1988, p. 22). A diminuição da parcela de população negra, junto à maciça imigração europeia na região no final do século XIX, são elementos que tem como consequência a pouca expressividade numérica da população negra atualmente no estado.

No entanto, olhando mais atentamente para a história de Santa Catarina, e também para o seu presente, é necessário reconhecer a existência de uma população negra no estado, e seu papel fundante e anterior à maioria dos imigrantes de origem europeia. Nos estudos acima mencionados, o estado de Santa Catarina é descrito como um território com uma história específica, no que se refere às outras regiões da colônia, bem como às relações forjadas no interior da economia escravista. O relato dos autores descreve a ausência de grandes fortunas na região, o que significava a ausência de grandes latifúndios ou a existência grande número de população negra escravizada (em comparação com outras regiões do país). No entanto, os dados apontam que em 1810, 26,56% da população da Capital catarinense era composta por escravizados, em Laguna a proporção também era expressiva: 21,54% (CARDOSO, 2000, p. 130).

Nesse sentido, é possível constatar a utilização de mão-de-obra escravizada também em Santa Catarina. Na obra *Negro em terra de branco: escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX* os autores apontam que a maioria da população negra no estado veio como “escravos para uso doméstico, vindos com a elite burocrática e militar, como integrantes das próprias tropas militares e como degredados.” (PEDRO, et al, 1988, p. 16). Dessa forma, verifica-se a existência de população negra em Santa Catarina desde muito antes da chegada dos colonizadores alemães ou italianos; seja na condição de escravizados ou de homens livres.⁶⁶

⁶⁶ Para mais informações sobre o uso do trabalho escravo em Santa Catarina ver MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann. Uma história diversa de Florianópolis. In: (orgs.) MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann **História diversa: africanos e afrodescendentes na ilha de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013., CARDOSO, Fernando Henrique. **Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas.** Florianópolis: Insular, 2000, e VICENZI, Renilda. Presença negra no planalto

Renilda Vicenzi em *Presença Negra no Planalto Catarinense* (2012), analisa a presença da população afrodescendente no interior do estado, colocando em evidência a utilização de mão-de-obra escravizada nos séculos XVIII e XIX. Segundo a autora, no que concerne ao trabalho escravo no planalto catarinense, este constituiu-se como parte do processo de povoamento e exploração em direção ao sul, perpetrado pelos paulistas (VICENZI, 2012, p.60). Nesse sentido, a principal atividade econômica exercida no planalto central era associada à criação de gado e ao caminho das tropas. Em tal contexto é fundado o município de Lages, em 1771, cujo desenvolvimento econômico esteve atrelado ao comércio de gado e à atividade pastoril no caminho dos tropeiros, atividades estas executadas também por mão-de-obra escravizada (*ibidem*, p. 57- 59).

A autora aponta ainda, a partir da obra *História de Santa Catarina*, de Oswaldo Cabral, as diferentes atividades exercidas pela população negra em condição de escravatura, além das ligas à pecuária no planalto:

Os dados estatísticos apontam para a participação da mão de obra escrava na província catarinense durante os séculos XVIII e XIX. Nenhuma região brasileira (maior ou menor grau) passou sem a mão de obra escrava africana ou indígena. Em Santa Catarina, fizeram parte das expedições de conquista e ocupação, da construção dos fortes, nas fazendas de gado, nas armações baleeiras, servindo aos funcionários do governo, aos serviços de navegação e cabotagem (costeira), aos comerciantes, aos serviços domésticos, enfatizando-se o comércio e a pesca, mas o setor agrícola absorveu uma grande quantia (no cultivo da terra). (VICENZI, 2012, p. 56)

Fernando Henrique Cardoso, em seu famoso estudo realizado em meados da década de 1950 em parceria com Octávio Ianni na cidade

catarinense. In: **Revista Latino-Americana de História**. Vol.1, No 4 – Dezembro, 2012.

de Florianópolis, apresenta uma série de dados que nos auxiliam na montagem de um quadro mais detalhado da capital do estado, e da presença de população negra (africana e afrodescendente) nos últimos séculos⁶⁷. Na ilha de Santa Catarina, então conhecida como Desterro, a mão-de-obra de escravizados era largamente utilizada em diversas áreas da economia. No ano de 1872, escravizados podiam ser encontrados nas seguintes ocupações: artistas, marítimos, pescadores, comerciantes, operários (em madeira, edificação e vestuário), canteiros, costureiras, criados, jornaleiros, domésticos e lavradores (CARDOSO, 2000, p. 116).

A pesca da baleia, em período anterior, principalmente entre a década de 1720 e o final do século XVIII, foi outra atividade que concentrou a mão-de-obra escravizada, tanto que a freguesia da Armação da Lagoinha era a que concentrava o maior número de negros na ilha. Segundo Cardoso, o trabalho nas armações teria sido o único em que a mão-de-obra escravizada superou a mão-de-obra independente ou assalariada (CARDOSO, 2000, p.112). Ainda assim, o autor afirma que quantitativamente, o setor agrícola (plantações de cana-de-açúcar e de mandioca) foi o que mais absorveu a mão-de-obra escravizada na ilha de Santa Catarina. O mesmo tipo de mão-de-obra era utilizada também no âmbito doméstico, como destaca o autor:

Possuíam escravos os funcionários públicos, civis ou militares, os comerciantes, os lavradores, enfim, “a população abastada”, que tinha recursos suficientes para manter um, dois, ou três negros na cozinha, na copa e na arrumação, ou então algum moleque esperto para entregar encomendas e dar recados, ao lado das indefectíveis mucamas e mães pretas do Brasil escravocrata (CARDOSO, 2000, p. 121).

⁶⁷ Importante frisar que, apesar do trabalho haver sido realizado com as contribuições de Fernando Henrique Cardoso e Otavio Ianni, nesta pesquisa me debruço sobre uma edição posterior do livro, que reúne somente o material escrito por Fernando Henrique Cardoso.

Nesse sentido, é possível afirmar que, ainda que de forma “específica” e diferenciada de outras regiões brasileiras, a mão-de-obra escravizada constituiu fração importante da economia catarinense, tanto no interior e no planalto, quanto na ilha. O reconhecimento da existência da escravidão em Santa Catarina, e no território brasileiro como um todo, nos auxilia na compreensão de desigualdades sociais, e na construção de novos padrões de relações étnico-raciais, que rompam com um passado de racismo e desumanização da população negra.

Segundo a professora Ilka Boaventura Leite, organizadora do livro *Negros no Sul do Brasil* (1996), a história da população negra no estado de Santa Catarina no período pós-abolição deve ser compreendida em um cenário de forte penetração de ideologia do embranquecimento:

Este quadro assegurou para Santa Catarina, no cenário nacional, a imagem não apenas de “Estado branco”, mas de “uma Europa incrustada no Brasil”, de “superioridade racial”, de “desenvolvimento e progresso”. A estas imagens soma-se, também, uma de particular importância, que é a de Santa Catarina como o “locus” de concretização do projeto imigrante implantado desde meados do século XIX, visando principalmente o “branqueamento do país” (LEITE, 1996, p.38).

Em capítulo do mesmo livro, escrito a muitas mãos (Joana M. Pedro, Lígia O. Czesnat, Luiz F. Falcão, Paulino J. F. Cardoso, Rosângela M. Cherem, e Orivalda L. Silva), os autores enfatizam, assim como Leite, a invisibilidade como “um dos tributos pagos por populações de origem africana em Santa Catarina” (1996, p. 233). Através da historiografia e também dos meios de comunicação em massa, a discriminação racial passa a ter como instrumentos a negação da memória e mesmo da existência (*ibidem*). Segundo os autores:

Esta invisibilidade historiográfica acompanha de perto o pequeno número de descendentes de africanos envolvidos, direta ou indiretamente, com a pesquisa histórica. Embora esta não seja

uma relação necessária – origem étnica e tema de pesquisa -, o que se observa é que a própria historiografia, ao divulgar com intensidade incomum os povos de origem europeia, colabora na exclusão de toda uma população. E o faz silenciando sua história, ou, simplesmente, enaltecendo outras como as responsáveis por um desenvolvimento constatável, reforçando assim, os vínculos das elites letradas com a Europa, concebida como a pátria da *civilização* (PEDRO et al., 1996, p. 233).

Assim, a população negra do estado parece sofrer um processo de apagamento histórico e social de sua existência, de sua participação na construção do estado catarinense, e de sua cultura. O racismo e as diversas modalidades da colonialidade se intensificam em um contexto de supervalorização da imigração europeia que é tida como a responsável pelo desenvolvimento econômico de Santa Catarina, bem como da cultura do estado. Em tal cenário, a luta pela recuperação e pela valorização da história e da memória das populações negras transforma-se em uma das demandas do movimento negro brasileiro – e catarinense, bem como do projeto decolonial, através do enfoque em trajetórias e conhecimentos outros, marginalizados pela hegemonia do discurso moderno/colonial.

A frequente negação à memória, já denunciada um sem número de vezes tanto por militantes do movimento negro como por estudiosos da temática étnico-racial no Brasil, tem como um de seus instrumentos a sub-representação das culturas negras nas “versões oficiais” da história, como por exemplo aquela difundida pela educação. O professor Henrique Cunha Jr, em *Nós afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira*, (2005), relata de forma direta tal experiência:

Somos aquilo que somos. O fato de existirmos deveria bastar como afirmação para sermos respeitados e considerados na cultura e na sociedade. O simples fato da existência deveria ser suficiente para o direito a uma história presente no sistema educacional. Somos parte da cultura nacional, pois esta se estabelece com a

nossa constante participação. Não somos objeto do interesse da cultura nacional quando da exposição desta cultura na educação. Quando nos dizem que de certa maneira estamos incluídos em alguma versão oficial desta cultura, o que acontece é que não conseguimos nos reconhecer nessas versões. A dificuldade deste reconhecimento é em virtude da forma caricatural e reduzida com que somos incluídos nessas versões da cultura e da história nacionais (CUNHA JR, 2005, p. 254).

Ainda que o depoimento de Cunha Jr não faça referência direta ao contexto catarinense, ele coloca em evidência uma realidade comum à toda população afro-descendente no Brasil, e que remete à questão do branqueamento cultural da identidade brasileira, e mais fortemente da identidade cultural no estado de Santa Catarina.

Como consequência temos uma situação que não é particular ao estado, mas que esteve presente nas outras regiões do país: a difícil inserção da população negra no mercado de trabalho capitalista “livre” (LEITE, 1996, p. 38-39). A grande oferta de mão-de-obra branca no estado, ligada a uma ideologia científico-racial de grande penetração no Brasil da época, podem ser elementos que auxiliam na compreensão do baixo índice de população negra no estado atualmente.

No entanto, todas as obras mencionadas acima dão conta de des-mistificar a imagem de Santa Catarina como um estado “branco”, tanto no presente como no passado. O livro organizado pela professora Ilka Boaventura Leite *Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade* (1996), traz uma coletânea de artigos sobre populações negras atualmente em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, em configurações sociais as mais diversas possíveis. Somos apresentados desde um grupo de cafuzos em sua luta por território dentro e fora de terras indígenas no interior de Santa Catarina; até os modos de sociabilidade de jovens *rappers* no centro da capital catarinense. Nesse sentido, apresenta-se como uma bem-vinda atualização acerca da existência e vivência dessas populações no sul do país.

Segundo dados de 2009 da PNAD, Santa Catarina teria 85,7% da população autodeclarada branca, 2,2% preta, 11,7% parda e 0,3%

indígena ou amarela,⁶⁸ caracterizando-se assim, como o estado de menor população negra do país. Com massiva maioria de autodeclarados brancos, Santa Catarina configura-se como uma realidade diferenciada no cenário brasileiro. No entanto, a baixa expressividade numérica dessa população não significa o não envolvimento de seus membros em associações civis, de cunho recreativo e religioso, quanto associações políticas. Tais associações funcionam como importante documento e registro das atividades da população afrodescendente no estado.

Sobre o desenvolvimento do Movimento Negro no estado, Ivan Costa Lima afirma:

Apesar de todos os fatores desfavoráveis, que recaem sobre a população negra, apontados pelos estudos até então conhecidos, o Movimento Negro construiu e constrói um espaço político, legitimando diferentes processos para construção da cidadania e patrocinando a representação do povo negro, num estado aonde se tentam invisibilizar os aspectos organizativos de participação social (LIMA, 2009, p. 182).

A tese de doutoramento de Ivan Costa Lima (2009) nos apresenta um panorama importante na visualização das principais associações negras em diversas regiões do estado, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Em 1962 surge em Blumenau a União Catarinense dos Homens de Cor, uma continuidade de organização fundada na década de 1940 no Rio Grande do Sul, e que teve como objetivos a promoção de debates na imprensa local, serviços de assistência jurídica e médica, alfabetização entre outras ações que tivessem como consequência a o aumento do nível econômico e intelectual das populações afrodescendentes (LIMA, 2009, p. 182). Outra associação semelhante organizada na mesma época seria a União Brasileira dos Homens de Cor, criada em Minas Gerais e reconstituída

68

http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Sintese_dos_Indicadores_Sociais_do_IBGE_2010.pdf Tabela 8.1

na cidade de Lages em 1972, e transferida para Florianópolis na década seguinte (*ibidem*, p. 183).

Durante a década de 1980 e início da década de 1990, é principalmente dentro da igreja católica que o movimento negro irá se reunir. Núcleos da pastoral do negro funcionavam em cidades como Lages, Itajaí, Criciúma, Laguna, Içara, Urussanga, Ituporanga e Florianópolis. A pastoral do negro veio de encontro ao discurso então propagado pela igreja católica de trabalho junto aos empobrecidos⁶⁹, e apresentou-se como um lócus importante para o desenvolvimento dos debates acerca do movimento negro (LIMA, 2009, p. 183-186). Com o tempo, a potência desse tipo de articulação se viu sobrepujada pelo surgimento de novas associações.

Ainda segundo o autor, essas décadas marcaram o ponto de emergência de mobilizações do movimento negro voltadas para aspectos sociais e político, e não exclusivamente culturais (LIMA, 2009, p. 189). Enfatizando a complementariedade dos dois tipos de mobilização, tanto das associações culturais e recreativas, que tinham como objetivo o reconhecimento cultural e identitário de matriz africana; quanto dos grupos que visão a ação política institucionalizada, via partidos e sindicatos, a partir de reivindicação da cidadania negra no estado de Santa Catarina. Importante frisar que o movimento negro elegeu, durante a década de 1990, vereadores negros em Criciúma, Itajaí e Florianópolis (*ibidem*, p. 195).

A tentativa de invisibilizar a população negra em Santa Catarina, denunciada por estudiosos, e vivenciada pela população

⁶⁹ Interessante notar a relação entre a “opção pelos pobres”, adotada pela igreja católica na época, o fortalecimento de núcleos da pastoral do negro, e o desenvolvimento da chamada Filosofia da Libertação, do filósofo argentino Enrique Dussel, hoje um dos principais expoentes do projeto decolonial latino-americano. Segundo Hugo A. Matos (2008), a filosofia da libertação surge a partir de um contexto histórico e social de emergência de “novas forças ideológicas enraizadas no cristianismo primitivo e no contexto social da América Latina” (p. 21). A influência dos movimentos católicos latino-americanos sobre a filosofia de Dussel pode ser afirmada a partir da constatação de que sua militância política iniciou-se dentro da Ação católica, e que suas preocupações teológicas antecederam de certa forma suas problematizações filosóficas (p. 24-25).

afrodescendente, tem na tese de Lima um profuso registro de associações que, desde os primeiros anos do século XX, foram criadas, expandidas, modificadas, substituídas e reconstruídas, pela população afrodescendente no estado. Tais iniciativas, de cunho recreativo ou mais especificamente político atravessaram o século passado ganhando proeminência nas décadas de 1980 e 1990, quando ganham força diversos movimentos sociais e iniciativas da sociedade civil, devido ao contexto de redemocratização política no Brasil.

Dentre as diversas associações que surgiram nesta época, concorda com o tema do capítulo o Núcleo de Estudos Negros (NEN). A iniciativa surge na cidade de Florianópolis no ano de 1986. Durante sua fase inicial, que vai até 1994, o grupo estrutura seus debates e ações a partir de trabalho voluntários de seus membros, que tinham dois objetivos principais: colocar à serviço da população negra as diferentes especialidades exercidas pelos seus membros, e também fazer a crítica ao Estado, enquanto ente reprodutor das desigualdades sociais (LIMA, 2009, p.226-227). Desde então, contudo, o grupo tem concentrado suas atividades na área da educação, debatendo questões pertinentes à Lei 10.639/03 e contribuindo para a formação de professores ainda antes de 2003.

A partir dos eixos programáticos e do plano de ação definidos pelo grupo, ele alcançaria o “*status* de entidade nacional especializada no campo educacional” (LIMA, 2009, p. 253). Entre os eixos de intervenção no âmbito educacional desenvolvidos pelo NEN, podemos citar: alteração curricular, onde o currículo é entendido não somente como uma organização particular de conteúdos, mas como uma “carta de intenções” daqueles que o elaboram. Formação de professores, desenvolvimento de material didático, e produção teórica. A partir do ano de 1995, o grupo passa a publicar a série *Pensamento Negro em Educação*, com a contribuição de diferentes pesquisadores da área. Produzidos nove volumes entre o ano de 1995 e 2006, os cadernos abordavam diversos temas de intersecção entre a temática educacional, e a problematização étnico-racial. (*ibidem*, p. 254-259).

A produção teórica do grupo conta com a reflexão e o desenvolvimento de uma pedagogia multirracial popular. A professora Joana Célia Passos define tal pedagogia da seguinte forma:

É *Multirracial* porque considera as diferentes matrizes étnico-raciais que constituem a nação brasileira; problematiza as relações raciais existentes e aponta possibilidades para a superação da discriminação racial. É *Popular* porque tem as pessoas e suas trajetórias, vidas, sentimentos, alegrias, dores, gostos e desgostos, diversidade, como centro da relação pedagógica. Porque se compromete com a construção de uma escola pública que privilegia a história e as culturas das populações que constituem a sociedade brasileira, seus valores, formas de agir e sentir. Onde a vida cotidiana dos grupos étnicos, raciais e culturais seja a base do conhecimento curricular e das relações pedagógicas – Pedagogia da Vida. E também, porque dialoga com os princípios e metodologias da educação popular (PASSOS, 2004, p. 4).

Segundo Passos (2004), a construção de tal pedagogia seria um desafio, ao romper com o pensamento pedagógico clássico bem como com o sistema educacional brasileiro, que valorizam e reproduzem a visão da civilização ocidental, enquanto desvalorizam as contribuições das populações negras e indígenas (PASSOS, 2004, p. 5). A argumentação da autora vem ao encontro com as produções dos estudos pós-coloniais, e mais especificamente com as produções do grupo modernidade/colonialidade. Assim, fica evidente mais uma vez a afinidade – ainda que não citada de forma direta - entre o tema das relações étnico-raciais e as teorias que tem como foco a problematização da estruturação da chamada “modernidade”, e suas consequências nas relações econômicas, raciais, de gênero – entre tantas outras- que se depreendem de sua cara metade, a colonialidade.

A pedagogia multirracial e popular, desenvolvida pelo NEN tem como principal público alvo os professores. É através da problematização das relações raciais dentro da escola, do debate sobre o cotidiano na sala de aula, da discussão de conceitos como o de raça, discriminação, e preconceito, do desenvolvimento de pesquisa dos membros do grupo junto aos educadores que o NEN coloca em prática

ações para a superação do racismo nas escolas (PASSOS, 2004, p. 6-8). A autora detalha os processos de tal pedagogia, que tem na luta antirracista um princípio político pedagógico:

reordenar os processos formativos escolares na lógica do direito à cultura, tendo a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular; - explicitar as contradições sociais; - conversar muito acerca das relações raciais e das desigualdades na sociedade brasileira; - valorizar as atitudes, a estética, a corporeidade, a visão de mundo, a oralidade e a ancestralidade das várias matrizes culturais; - reapropriar-se da história do negro, desde a África até os dias atuais; - afirmar as identidades raciais; - destacar positividade em relação às culturas negras; - resgatar a autoimagem das crianças e adolescentes negros e negras; - dialogar com os processos pedagógicos que ocorrem nos movimentos populares; - utilizar material didático que apresente a formação social do povo brasileiro (cartazes, livros, revistas, vídeos, Cd room, músicas, etc) - construir espaços formativos coletivos com professores e professoras, equipe diretiva e comunidade; - superar a organização escolar seriada, os currículos gradeados e os processos de avaliação excludentes; - construir uma gestão participativa e democrática; estabelecer um diálogo multidisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento; ter as expressões artísticas como componente indispensável na materialização da proposta pedagógica multirracial e popular (PASSOS, 2004, p. 10-11).

O alcance e o prestígio conquistados pelo NEN e por seus membros, a partir de sua contribuição ao campo educacional pode ser demonstrada também a partir do trabalho da professora Jeruse Romão, que exibe em seu currículo uma trajetória profícua não somente na docência, mas também como colaboradora da UNESCO, do ministério

da educação e da secretaria de educação do estado de Santa Catarina.⁷⁰ Romão atuou ainda como organizadora do caderno *História da Educação do Negro e Outras Histórias*, publicado em 2005 pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, como parte da coleção Educação para Todos. No documento de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina, de 2014, também encontra-se o nome da professora Jeruse Romão como docente pertencente à ACAFE (Associação Catarinense das Fundações Educacionais), entidade executora do projeto.

O caderno referido anteriormente e organizado por Romão é tanto fruto quanto demanda da Lei de que trata esta pesquisa. A coleção de que o caderno faz parte é um recurso importante na formação de professores que, a partir de 2003, obrigatoriamente devem abordar as questões relativas à cultura e à história africana e afro-brasileira no seu cotidiano de trabalho na educação básica. Dos 33 volumes produzidos até o momento, pelo menos 6 deles contemplam a temática étnico-racial e a intersecção entre a população negra no Brasil e a educação⁷¹. Nesse sentido, é preciso reconhecer a qualidade dessas produções, que contam com a autoria e organização de diversos autores que se dedicam à temática étnico-racial, tais como a própria Jeruse Romão e Paulino de Jesus Francisco Cardoso, este último membro do NEAB/UDESC.

O NEAB (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros) da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) é outro universo de pesquisa sobre a população afrodescendente e sobre as relações étnico-raciais importante não somente no estado, como também em nível nacional. O professor Cardoso, junto aos demais membros do grupo são responsáveis por diversas pesquisas que abordam tanto a Lei 10.639/03, a vivência das populações afrodescendentes no estado, e o ensino de história da África no ensino superior em Santa Catarina. Este último tema de imprescindível importância no planejamento de ações e na

⁷⁰ As informações podem ser conferidas no Lattes da professora Jeruse Romão <http://lattes.cnpq.br/5982231007873322>

⁷¹ <http://portal.mec.gov.br/videos-em-exibicao/194-secretarias-étnico-racial>, é possível encontrar outros números que tratam de diversidade na educação.

avaliação das práticas construídas a partir da exigência jurídica imposta pela Lei acima citada.

No capítulo *A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afro-descendentes em Santa Catarina do século XX*, (2005), o professor Cardoso expõe de forma sucinta algo da abordagem e das temáticas investigadas no grupo de pesquisa *Multiculturalismo: História, Educação e populações de origem africana* em andamento no NEAB/UEDESC. Segundo ele, ao longo de dez anos quase quarenta pesquisas foram realizadas, em cinco eixos: “formação de professores, memória de professores afrodescendentes, organização de sociedades recreativas; movimentos anti-racistas no século XX, experiências das populações de origem africana no século XIX”. (CARDOSO, 2005, p. 171).

Sobre a escolha em trabalhar com elementos do “quotidiano” Cardoso remete ao historiador inglês Edward P. Thompson, e à necessidade de se apreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas ações (2005, p. 172). Sobre a emergência de tais estudos dentro do campo da história, Cardoso afirma:

Antes vistos por uma determinada literatura como lugar da “mesmice”, do repetitivo – em uma palavra, do a-histórico – os temas relativos à vida de todo dia foram recuperados pela historiografia como um lugar privilegiado para tornar visíveis, nos esforços para sobreviver da melhor maneira possível, nas condições mais adversas, os significados políticos, contra-hegemônicos, das pequenas lutas dos desclassificados urbanos e outros grupos tradicionalmente oprimidos (CARDOSO, 2005, p. 172).

Nesse sentido, é na história da “vida de todo dia” que a historiografia pode trazer contribuições sobre a vivência das populações afrodescendentes no Brasil, uma vez que a história política muitas vezes se limita a abordar a questão dos negros no país somente a partir dos episódios da escravidão, ou seja, negando a essas populações lugar de fala e a própria coetaneidade. As pesquisas do NEAB, assim como aquelas produzidas por membros do NEN transformam essa realidade,

ao valorizar a história de um segmento da população antes marginalizado e mesmo invisibilizado pela historiografia oficial – especialmente no estado de Santa Catarina. NEN e NEAB, assim como as diversas associações políticas, culturais e recreativas mantidas pela população afrodescendente no estado contribuem para a desconstrução do mito da “loira Catarina”, “pedaço da Europa no Brasil”.

No próximo tópico, será apresentada a proposta curricular de Santa Catarina, procurando inseri-la em um contexto histórico mais amplo de reformulação de políticas educacionais brasileiras, bem como de algumas de suas especificidades teóricas, antes da realização da análise propriamente dita dos documentos.

3.2 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A Proposta Curricular de Santa Catarina é um documento gestado e aprimorado ao longo das últimas três décadas, atualizada sempre a partir da colaboração de especialistas e professores da rede estadual, a proposta deve ser considerada a partir do contexto histórico em que foi – e é – desenvolvida, e de seus princípios norteadores. Neste tópico pretendo cobrir o assunto de forma superficial – à guisa de apresentação - dando alguma ênfase no processo histórico de formação dos principais documentos da proposta curricular de Santa Catarina, bem como discutir os princípios e orientações teóricas escolhidas para nortear a prática na educação básica no estado.

Segundo Coan e Almeida, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por mudanças no contexto educacional do estado: primeiro, quando seus governantes decidem colocar Santa Catarina na “rota de desenvolvimento que se expandia pelo país” a partir do desenvolvimentismo instaurado no período de governo de Juscelino Kubitschek (COAN e ALMEIDA, 2015, p. 252). Depois, a década seguinte teria sido marcada, segundo os autores, por certa alternância entre políticas autoritárias e conservadoras, devido ao contexto ditatorial experienciado pelo país. Tais décadas direcionam o debate educacional brasileiro para a “doutrina da interdependência” cuja principal característica seria “a imersão do Brasil nos planos capitalistas e

consequente reajuste de diferentes áreas sociais para se adequar aos interesses do capital, dentre elas a educação” (*ibidem*, p. 252).

A partir de tal doutrina, são adotados na educação brasileira princípios de produtividade, racionalidade e de eficiência, que são adotados também em Santa Catarina:

[...] para seguir o rumo nacional, tendo por base os preceitos da LDB nº 4.024/61, foi elaborado o Sistema Estadual de Educação, criado o Conselho Estadual de Educação para gerir o ensino catarinense e também a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC), além de iniciar mudanças em diferentes frentes no que trata da educação no estado. O Golpe Militar de 1964, responsável por contrair financiamentos estrangeiros para várias áreas sociais, dentre elas a educação, contribuiu para que Santa Catarina entrasse nesse sistema (COAN e ALMEIDA, 2015, p. 254).

Já na década de 1980 é elaborado o Plano Estadual de Educação, cuja meta de qualidade educacional tinha como um de seus elementos algo não considerado até o momento: a valorização dos professores enquanto elementos no processo de ensino. No mesmo plano são discutidas propostas de revitalização do magistério, e aberto espaço para a privatização do ensino médio. Os autores destacam ainda a primeira greve dos professores ocorrida no estado, também na década de 1980 e que teve como consequência a participação popular, em 1984, nas discussões sobre a educação estadual (COAN e ALMEIDA, 2015, p. 255). No final da década, a partir de 1987, começam a ser elaborados os planos para o desenvolvimento de uma proposta curricular no estado.

A Proposta Curricular de Santa Catarina começa a ser discutida em meio ao contexto histórico de efervescência política nacional, gerada pela reabertura democrática em meados dos anos 1980. Assim, a primeira proposta curricular de Santa Catarina é gestada entre 1988 e 1991, elaborada a partir da colaboração de técnicos da Secretaria de Educação do estado em parceria com consultores das instituições de

ensino superior. Segundo os autores, as características dessa primeira proposta estadual não podem se desvincular do contexto nacional, de demanda por uma educação menos tecnicista e mais “democrática”,⁷² desafios que o documento responde a partir de uma concepção histórico-cultural, de referência gramsciana (COAN e ALMEIDA, 2015, p. 255-257).

No entanto, para os autores, não é possível pensar nos direcionamentos da educação brasileira nos anos 1990 sem a referência ao Banco Mundial, grande financiador de programas de educação nos países “dependentes” (COAN e ALMEIRA, p. 260-263). Nesse sentido, é possível inferir a influência da colonialidade do poder, e de seus recursos econômicos, na determinação das políticas educacionais brasileiras, e conseqüentemente, de seus principais documentos. A colonialidade do saber, aquela relativa à epistemologia e à produção de conhecimentos que reproduzem regimes de pensamento “coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2007) definitivamente é um dos elementos principais a serem considerados na formação do currículo, ainda mais se considerarmos que são parte de programas financiados por agências estrangeiras, alinhadas aos interesses e aos discursos da modernidade/colonialidade.

Para os autores, a influência de organizações internacionais no desenvolvimento de políticas educacionais tem forte relação com os problemas que a educação brasileira enfrenta. Ainda assim, diversos outros fatores influenciam sobre a direção que tomam as políticas, como afirma o professor Juarez da Silva Thiesen:

Recorremos aos pressupostos de Ball e Bernstein para assumirmos que o campo da política curricular constitui uma arena de lutas onde se expressam

⁷² Interessante notar o paradoxo apontado por Thiesen, Staub e Maurício (2011 p. 123-126). Os autores e a autora apontam para a contradição entre o discurso veiculado dentro da própria PCSC, e o contexto mais específico em que ela surgiu. Ainda segundo os autores, a construção de uma proposta curricular no estado não era uma demanda “de primeira grandeza” no meio sindical, e foi gestada “de cima para baixo”, em uma gestão autoritária do governador “coronel” Pedro Ivo (1987-1990).

diferentes interesses, jogos de influência, relações de poder, afirmação de sentidos e significados, produção discursiva, formas de recontextualização, movimentos de tradução e tantas outras nuances de natureza política, cultural e histórica. Que essa arena de lutas vai sendo configurada pelos engendramentos e/ou conflitos produzidos em múltiplos contextos como tessitura de um complexo processo humano em que o novo reencontra o velho, o original se confunde com o híbrido e que as tensões cedem às negociações, num jogo que envolve atores políticos, formuladores, instituições a que se destinam e profissionais nelas envolvidos (THIESEN, 2011, p. 160).

Nesse sentido, para uma compreensão menos simplista do processo que se dá no campo das políticas curriculares, seria necessário ter em conta a relação de diversos sujeitos, e das diferentes configurações que suas relações podem assumir. Neste tópico, tem-se como objetivo uma breve apresentação do documento que será analisado no decorrer da pesquisa, sem, no entanto, um comprometimento com a análise do mesmo do ponto de vista de sua formulação. Assim, o assunto não será esgotado, uma vez que o objeto da pesquisa se dá sobre a relação entre o conteúdo explícito na PCSC e as determinações da Lei 10.639/03, e não especificamente sobre os diversos e complexos processos políticos, técnicos e burocráticos que dão origem a um documento oficial. Fechando tal parênteses, voltamos à discussão.

A proposta curricular de Santa Catarina emerge assim, entre o final dos anos 1980 e o começo dos anos 1990, sob a influência de contextos sociais que não necessariamente apontam em um mesmo sentido. Desde então, a proposta curricular de Santa Catarina é complementada e atualizada, sendo desenvolvida em etapas distintas. A primeira versão da PCSC é publicada em 1991 como resultado de textos publicados desde o ano de 1988, onde abordou seus pressupostos filosóficos e metodológicos, conteúdos programáticos, e concepção de avaliação. A segunda etapa, que tem início em 1995, tem como resultado a publicação de mais três cadernos, que tinham como objetivo

agregar novas contribuições aos seguintes temas: Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - disciplinas curriculares; Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio: formação docente para educação infantil e séries iniciais; Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - temas multidisciplinares (THIESEN et al. 2011, p. 116).

Três anos depois, no ano de 2001, a discussão é retomada e é publicado mais um caderno: Diretrizes 3: organização da prática escolar na Educação Básica, que segundo os autores, se resumia à sistematização dos conceitos dos componentes curriculares, e à definição de competências e habilidades para os respectivos anos escolares (THIESEN et al. 2011, p. 116). Em 2003 tem-se a publicação do caderno Estudos Temáticos, cuja contribuição teórico-metodológica se dava nos seguintes temas: educação e infância; alfabetização com letramento; educação e trabalho; educação de trabalhadores; ensino noturno e educação de jovens. Dez anos depois, a partir de novas demandas educacionais, a proposta é rediscutida e publicada em 2014 de forma atualizada.

De forma resumida, as cinco etapas se organizam respectivamente em: 1ª) Discussão de eixos norteadores para a PCSC sob a influência gramsciana e da teoria histórico-cultural; 2ª) Consolidação do marco teórico a partir da publicação de três volumes: Disciplinas Curriculares, Temas Multidisciplinares e Formação Docente; 3ª) Produção dos cadernos “tempo de aprender” e dos fascículos “Proposta Curricular de Santa Catarina: síntese teórica e práticas pedagógicas”; 4ª) produção de cadernos voltados à educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens”; 5ª) processo de atualização curricular frente às demandas das novas diretrizes nacionais⁷³. Assim, percebe-se que a PCSC permanece em constante construção e atualização, nos últimos trinta anos.

⁷³ Informações obtidas no site oficial da secretaria de educação de Santa Catarina:

<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/index.php?p=historico/breve-historico> acessado em 03/07/2017.

No intuito de apreensão de tais processos, pode-se recorrer às análises do professor Juarez da Silva Thiesen que, além de desenvolver projetos de pesquisa na área da educação e mais especificamente sobre políticas curriculares na Universidade Federal de Santa Catarina⁷⁴, trabalhou no desenvolvimento da PCSC, tendo atuado na revisão dos conteúdos, e como consultor adjunto da ACAFE, executora do projeto. A partir da perspectiva adotada por Thiesen, pretende-se compreender o processo de formulação da PCSC “como um processo que recontextualiza discursos, produz textos oficiais e recria contextos de práticas” (THIESEN, 2011, p. 159). Thiesen relaciona tal processo e a iniciativa de produção e sistematização de uma proposta curricular no estado, com uma tendência nacional:

Estimulados pelos movimentos políticos de democratização e impactados pelos baixos resultados educacionais de suas redes os Estados da Federação optam pela “formulação” de novas políticas curriculares produzindo com elas outros sentidos discursivos, num trabalho em que a produção de novos textos (oficiais) é, sobretudo, um movimento que interpreta, traduz e recria textos provenientes de outros contextos – processo que Bernstein (1996) denominou de “recontextualização” (THIESEN, 2011, p. 159).

Tais políticas curriculares, imbricadas em um contexto histórico de lutas político-ideológicas no campo da educação. De um lado, o liberalismo propagado via globalização e reconfiguração dos sistemas econômicos, cujas principais características de suas políticas educacionais tem como uma de suas palavras chave a eficiência; de outro lado o espectro de esquerda representado pelos movimentos sociais, defendendo a escola pública e uma orientação dos documentos voltada para as teorias críticas. Tendo em vista tal embate no contexto nacional, Thiesen afirma que os textos oficiais apresentam “tonalidades democráticas”, onde ambos os lados são, de certa forma, contemplados.

⁷⁴ <http://lattes.cnpq.br/0176543786942215> Mais sobre os projetos de pesquisa do professor Thiesen podem ser encontrados no seu Lattes.

Assim, a literatura de base crítica absorve princípios da democracia liberal, como liberdade, cidadania e direitos humanos (THIESEN, 2011, p. 163-164).

No caso da PCSC, no entanto, houve uma predileção para as teorias críticas do currículo, e o documento teve como princípio teórico e metodológico a concepção histórico-cultural de Gramsci, orientação que se mantém desde sua primeira versão, através das diversas etapas e reformulações do documento, apesar das mudanças de governo e alternância de partido. Thiesen destaca:

Os cadernos de 1991 e 1998 foram organizados e publicados sob o comando do Partido Democrático Brasileiro (PMDB); o caderno de 2001 foi elaborado no governo do Partido Progressista (PP); já o caderno de 2005 foi sistematizado durante o governo da chamada “tríplice aliança”, que reunia o PMDB, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e os Democratas (DEM). Como se pode perceber, uma mesma política curricular que, a princípio, é demarcada por uma mesma concepção filosófica vem sendo constituída sob a coordenação de diferentes filiações políticas. Interessante observar que, mesmo durante o governo do PP (de orientação conservadora), ainda que, no documento de 2001, tenham sido reduzidos os conceitos dos cadernos anteriores a um enfoque meramente técnico, a proposta não sofreu alteração no seu marco teórico de origem (THIESEN, 2011, 166).

Tal constatação parece ser positiva, uma vez que a PCSC foi aprofundada e atualizada a partir de um mesmo marco teórico, o que possibilita a manutenção e ampliação do escopo teórico utilizado. A escolha pela concepção histórico-cultural e pelo materialismo histórico-dialético, e a afinidade de boa parte dos colaboradores com as teorias críticas pode, no entanto, engessar certos componentes curriculares, invisibilizando temáticas marginais em tais teorias. Thiesen destaca que na seleção dos autores, dos colaboradores externos e dos coordenadores

da PCSC, era necessário atender à três critérios: a formação acadêmica, a afinidade com as áreas de conhecimento, e o alinhamento à perspectiva teórica da PCSC (THIESEN, 2012, p. 341).

Nesse sentido, encontramos Gramsci, mas também Paulo Freire, Demerval Saviani, Vygotsky e Marx, entre outros de afiliação crítica como suportes para a discussão político-pedagógica no âmbito da educação. Na análise empregada pelo autor, tais características denotam um processo de recontextualização de tal discurso, dito “progressista”, que na década de 1980 ganhou adeptos não só na academia, mas também nos setores de educação do Estado (THIESEN, 2012, p. 341). Apesar da predominância das perspectivas teóricas críticas, a PCSC pode ser entendida como um conjunto de documentos “híbridos”.

Além das concepções acima mencionadas, pode-se encontrar outras referências que poderiam ser consideradas contraditórias. O autor descreve o fenômeno como ‘essencialmente decorrente da necessidade de construção de “consensos”’ (THIESEN, 2011, p. 165). Denominando a aparição de diversos posicionamentos como uma “bricolagem” no interior da PCSC. A necessidade apontada por Thiesen, e a consequente negociação entre os interesses dos três principais atores de tal processo: O Estado, os professores da rede pública, e os autores do documento; em torno dos pressupostos teóricos a serem adotados leva à configuração híbrida do documento, ainda que fortemente alinhada à concepção histórico-crítica (*ibidem*, p. 165).

Nesse sentido, é possível afirmar que os documentos referentes à PCSC estão sempre e necessariamente imbricados ao contexto social, econômico e histórico de sua produção. Dessa forma, só é possível apreender os sentidos e intenções impressos nos documentos uma vez que tenhamos descortinado as relações e os embates que se constituem como seu cenário. As políticas educacionais são sempre um importante reflexo da conjuntura da sociedade que a produz, e assim pode-se inferir o grau de influência de determinados atores sociais a partir de suas conquistas no campo institucional. O conjunto de documentos da PCSC é, nesse sentido, um registro das demandas e dos debates que se impõe à área da educação no estado de Santa Catarina e no Brasil como um todo desde o final da década de 1980.

No próximo tópico darei continuidade ao debate a partir da análise de alguns desses documentos colocados à luz da Lei 10.639/03,

que tem como objetivo geral atuar como instrumento de combate ao racismo. Como apontado em outros momentos, a necessidade de formulação de políticas que levassem à superação do racismo foi debatida com mais intensidade a partir da redemocratização, e da efervescência e mobilização dos movimentos sociais a partir da década de 1980. As “festividades” e mobilizações a partir do centenário da abolição da escravatura em 1988, os trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares em 1995, e a ocorrência da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em 2001 marcam a emergência de um contexto social amplamente engajado em tal problemática.

Tais debates culminam na promulgação da Lei 10.639/03 e no acalorado debate acerca das políticas de cunho afirmativo no Brasil, principalmente a efetivação das cotas raciais nas universidades como mecanismo de acesso da população afrodescendente ao ensino superior. Segundo Rosana Heringer em *Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004*, o ano de 2001 marcou o início das ações afirmativas levadas a cabo pelo governo federal em vários âmbitos da sociedade, e em 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, que passa a trabalhar em articulação com outros ministérios, como o de educação e o de saúde, na definição de políticas públicas voltadas para a população negra (HERINGER, 2006, p. 84-88).

Nesse sentido, a reflexão acerca das formas de combate ao racismo, e da construção de relações étnico-raciais mais igualitárias faz parte do contexto de influências e interesses em jogo na década de 2000.

3.3 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INTEGRADOS À PCSC À LUZ DA LEI 10.639/03 E DA ABORDAGEM TEÓRICA DECOLONIAL

Na Lei 10.639/03 aparecem citadas nominalmente três disciplinas específicas que deveriam incorporar a história e cultura afro-brasileira e africana: a história brasileira, a literatura e a educação artística. A partir disso, elegi como princípio de realidade a ser analisado à luz dos referenciais teóricos, e da Lei supracitada, alguns dos documentos que compõe ou seguem as orientações da Proposta

Curricular de Santa Catarina (PCSC) tendo como foco os componentes curriculares das disciplinas nomeadas pela Lei. Nesse sentido, serão analisados documentos publicados em anos posteriores a 2003: A atualização da PCSC do ano de 2014; o 1º Caderno Pedagógico Educação e Diversidade, de 2016; e o Caderno Pedagógico de História, publicado em 2012.

O documento da PCSC atualizada abrange considerações divididas em dois grandes tópicos: A educação básica e a formação integral, e as contribuições das áreas do conhecimento à educação básica e formação integral. A PCSC foi atualizada em 2014 a partir do conceito de educação integral⁷⁵, que passa a valorizar a configuração de um currículo mais “orgânico”, que considera a educação humana “em sua múltipla dimensionalidade” (Santa Catarina, 2014, p. 26). Assim, o documento enfatiza uma proposta dialógica e transdisciplinar de educação, dividindo os componentes curriculares em três áreas do conhecimento: Linguagens, Humanidades, e Matemática e Ciências da Natureza. Como consequência de tal escolha, tem-se um documento normativamente poderoso que, no entanto, não se detém em conteúdos mínimos que possam orientar a prática cotidiana dos professores da educação básica.

Dentre as três disciplinas citadas nominalmente na Lei 10.639/03, somente a disciplina de história possui um caderno pedagógico publicado após a data da promulgação da mesma⁷⁶. Os últimos cadernos pedagógicos específicos das disciplinas de literatura e de educação artística haviam sido publicados em 1998, junto a versão mais atualizada da proposta curricular até então⁷⁷. Dessa forma, o caderno pedagógico de história publicado no ano de 2012 será analisado como documento complementar à PCSC, ao representar a reflexão mais atual sobre a disciplina, difundida já nove anos após a promulgação da referida Lei.

O Caderno Pedagógico Educação e Diversidade, publicado no ano de 2016, é um complemento ao projeto a que se propõe a versão de

⁷⁵ Ou “formação integral”, as duas formas são usadas no texto da PCSC 2014.

⁷⁶ <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-pedagogicos-2012-326>

⁷⁷ <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/1998-158/disciplinas-curriculares-232>

2014 da PCSC: A diversidade vista como um princípio educativo na educação básica. O documento contempla as seguintes leis: 10.639/03 que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica; 11.645/08⁷⁸ que complementa a Lei anterior ao incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas brasileiros; 11.525/07⁷⁹ que inclui o ensino sobre os direitos das crianças e dos adolescentes a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente no currículo da educação fundamental; e 9.795/99⁸⁰ que trata da educação ambiental na educação básica e em modalidades de ensino.

No caso presente, a ordem dos fatores pode afetar o produto. Portanto pretendo analisar os documentos em ordem cronológica, uma vez que, por exemplo, o Caderno Pedagógico de História é fruto de um debate anterior à última atualização da PCSC e não está fundamentada sob a premissa da diversidade como princípio educativo, mas aos princípios teóricos e metodológicos já discutidos no tópico anterior. A versão final da PCSC e o Caderno Educação e Diversidade serão considerados em suas especificidades, levando em consideração que surgem a partir de um mesmo debate e de uma mesma demanda social.

⁷⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

⁷⁹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111525.htm

⁸⁰ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

4.1 CADERNO PEDAGÓGICO HISTÓRIA – 2012

O Caderno Pedagógico de História é um documento publicado pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, desenvolvido a partir de encontros de educação continuada entre professores, gestores e demais profissionais da educação, entre os anos de 2004 e 2007. Como resultado de tais encontros, tem-se a produção de cadernos pedagógicos de diversas disciplinas, como história, sociologia, biologia, física, matemática e etc. Segundo Gilda Mara Marcondes Penha e Maíke Cristine Kretzschmar Ricci respectivamente a então Diretora de Educação Básica e Profissional, e o então Gerente de ensino médio, o documento é legitimado e validado como “fonte de reflexão e planejamento dos tempos e espaços curriculares voltados à educação integral dos adolescentes e jovens catarinenses do Ensino Médio” (SANTA CATARINA, 2012, p. 6) e pelos documentos anteriores, como as diretrizes de 1991, 1998, Diretrizes 3/2001 e Estudos temáticos 2000.

Nesse sentido, o documento é apresentado como um referencial a ser considerado pelos professores do ensino médio nos momentos de planejamento curricular, não de forma a normatizar o trabalho pedagógico, mas de contribuir com reflexões que somem ao conhecimento prévio dos professores. Sobre a necessidade de tal trabalho pedagógico, o documento aponta:

Faz-se essencial o trabalho de cada ente educativo no olhar pleno para a realidade que reveste cada meio, em suas especificidades humanas e culturais, que transforma Santa Catarina em modelo pluriétnico, garantindo-nos estar situados como exemplo para todos os que desejam uma educação centrada na formação humana e cidadã. Assim sonhamos a educação que nos transforme em sujeitos críticos e cientes de nosso papel na transformação do mundo (SANTA CATARINA, 2012, p. 6).

No trecho citado é possível perceber o alinhamento teórico do caderno pedagógico às demais versões da PCSC, ao enfatizar o objetivo da educação como a formação humana e cidadã. A centralidade e a importância do conceito de cidadania dentro das democracias ocidentais contemporâneas dispensam maiores argumentações, fazendo parte do universo semântico do discurso moderno/colonial e consequentemente das concepções de educação que permeiam tal universo⁸¹. Assim, o conceito de cidadania, ainda que em relativa disputa entre correntes liberais e “progressistas” de esquerda, é denominador comum em diversos documentos oficiais do âmbito da educação, sejam eles de abrangência nacional, estadual ou municipal.

Nesse sentido, a possibilidade de construção de consensos, apontado por Thiesen como um dos processos no interior da produção da PCSC, deve-se em parte ao compartilhamento de certos valores que são comuns ou, ao menos, comensuráveis, às diversas concepções teórico-metodológicas inseridas na proposta. Elisandra de Souza Peres e Patrícia Laura Torriglia refletem sobre as nuances nas concepções de cidadania na ótica liberal e de esquerda, enfatizando a inserção do conceito de cidadania na educação em *Análise dos princípios orientadores da proposta curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990*, (2012):

A cidadania constituiu um dos referenciais sociais no processo de reorganização política e econômica da sociedade capitalista. Ser cidadão, na perspectiva da educação significa se apropriar dos conhecimentos e desenvolver as aptidões e habilidades que correspondem as necessidades de reprodução do trabalho na lógica de mercado do capital, garantindo a sobrevivência do sistema.

⁸¹ Em *A sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos* (2017) Ana Martina Engerroff explora a veiculação entre ensino de sociologia e cidadania: A disciplina era considerada como instrumento de efetivação da mesma. Segundo a autora, principalmente na década de 1980 o debate educacional no Brasil foi permeado pela discussão acerca da ação política e, consequentemente, sobre a necessidade de efetivação da cidadania. (2017, p. 45; p. 62-64)

Esta constitui a principal função da educação e o papel do professor na perspectiva da educação para a cidadania. As novas formas de gestão dos anos de 1990, implementadas pelas reformas educacionais, se encarregaram de deixar claro o papel do professor no sentido da inclusão social, ou seja, a formação dos alunos para a “sociedade do conhecimento” garantindo a respectiva inclusão na sociedade do capital (PERES e TORRIGLIA, 2012, p. 11).

De acordo com as autoras, o conceito de cidadania interpretado a partir de uma matriz política liberal, surge dos princípios da liberdade e igualdade naturais aos homens⁸², e a conseqüente interpretação de que as desigualdades sociais seriam legítimas e inerentes às sociedades humanas. Como resultado, tem-se uma concepção de cidadania que estabelece direitos e deveres para os “homens-cidadãos”. Ainda segundo as autoras, no decorrer do processo histórico a cidadania de certa forma é entificada como instrumento não de erradicação, mas de equilibração das desigualdades sociais (PERES e TORRIGLIA, 2012, p. 10).

Por outro lado, tem-se a concepção de cidadania da “esquerda democrática”, que reivindica o argumento de que a cidadania é um princípio que extrapolaria a sociedade capitalista, podendo ser encontrada tanto na Grécia antiga quanto em algumas regiões da Europa no fim da idade média. A partir desta perspectiva, existe um confronto contínuo dentro da ordem capitalista, em que na construção da cidadania a classe trabalhadora força os limites da ordem estabelecida na luta pelo estabelecimento de direitos políticos, civis e sociais. Nesse sentido a cidadania nunca poderia encontrar sua “plenitude” dentro da ordem capitalista, e conseqüentemente o processo de efetivação da cidadania seria “um processo infinito para a realização da autêntica liberdade humana” (*ibidem*, p. 10).

⁸² O termo cunhado no masculino faz parte da história altamente masculina e sexista da filosofia e da ciência política ocidental moderna. Para uma discussão mais profunda sobre o assunto ver o livro da teórica política inglesa Carole Pateman: *O contrato sexual*, publicado em 1993 pela editora Paz e Terra.

A história é testemunha, no entanto, de que os do liberalismo (e mais tarde também do marxismo) como a liberdade e a igualdade, consequências de uma secularização da dignidade humana, atuaram de forma ambígua em um mundo dividido pela modernidade/colonialidade. Domenico Losurdo em *Contra-História do Liberalismo* (2015) explora circunstâncias que, em um primeiro momento parecem contradições e em seguida revelam-se como consequentes da lógica moderna/colonial – ainda que o autor não faça referência a tal sistema. Nesse sentido, a pergunta central da obra é a seguinte: seria possível a coexistência entre liberalismo e escravidão? Seria possível a conciliação entre reivindicações de liberdade e a justificação da escravatura?

A resposta para tais perguntas encontra na história de países europeus e dos Estados Unidos uma afirmativa. Losurdo expõe tais contradições tanto a partir das ideias dos “pais fundadores” do liberalismo, quanto a partir do exemplo dos “campeões da liberdade” estadunidenses que, apesar da alcunha, praticavam a escravidão. Segundo o autor “Em trinta e dois anos dos primeiros trinta e seis de vida dos Estados Unidos, quem ocupa o cargo de Presidente são os proprietários de escravos provenientes da Virgínia” (LOSURDO, 2015, p. 24). Sobre a relação entre o Liberalismo e a escravidão racial o autor forja a seguinte descrição: seriam resultado de um “singular parto gêmeo” (*ibidem*, p. 46), evidenciando assim a associação entre os dois fenômenos como particularmente intrínseca.

A argumentação sustentada por Losurdo é a de que a escravidão racial foi até certo ponto aceita dentro do liberalismo – corroborando para o desenvolvimento do capitalismo-, exatamente como forma de resguardar uma “comunidade dos livres” bastante específica. Segundo ele, a partir do ponto de vista das metrópoles europeias, que se constituía como o lugar da lei, da “modernidade” e da liberdade, a tal comunidade dos livres seria uma realidade tempo/espacial alheia às colônias, onde habitavam homens primitivos e “bestas ferozes”. Lugar onde a escravidão e o genocídio seriam legitimados com a benção de Deus. A metrópole como *lócus* privilegiado da liberdade será contestado, no entanto, pelos colonos brancos estadunidenses, que não admitiam ser “tratados como negros” (LOSURDO, 2015, p. 61). A comunidade dos livres passa então a ser delimitada não mais de forma espacial, mas étnico-racial, inaugurando a separação entre uma “raça

dos livres” e “raça de escravos”, delimitação determinada biologicamente e, portanto, intransponível (*ibidem*, p. 52-68).

Apesar da forma simplificada como expus o argumento neste espaço, é possível identificar os aspectos do padrão de relações que aqui denominamos modernidade/colonialidade. Assim, a reivindicação de liberdade e da dignidade provenientes de tal condição de liberdade e de igualdade não suprime a legitimação da negação desses mesmos princípios a outros seres humanos. Nesse sentido, entre o mundo moderno e o mundo colonial é estabelecida uma “linha abissal”, como caracteriza Boaventura de Souza Santos. “As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’, e o universo ‘do outro lado da linha’”. (SANTOS, 2010, p. 32)

Ainda sobre a construção de tais linhas como delimitadoras de uma realidade ambígua representada pela modernidade/colonialidade, o autor argumenta:

Existe, portanto, uma cartografia moderna dual: a cartografia jurídica e a cartografia epistemológica. O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade. Juntas, estas formas de negação radical produzem uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna. Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna (SANTOS, 2010, p. 38).

O que pretendo destacar a partir das contribuições de Losurso e de Souza Santos é que os discursos ocidentais modernos/coloniais baseados nos princípios do liberalismo, da democracia liberal e mesmo da esquerda democrática, colocam a instituição da cidadania como elemento universal, sem o questionamento dessas “linhas abissais” que distinguem a cidadania e a “sub-cidadania”, para fazer uma analogia aos termos de Souza Santos. Nesse sentido, o princípio teórico-

metodológico da PCSC que recorre à construção da cidadania como um dos principais objetivos da educação não coloca sob a crítica o conceito de cidadania, utilizando-o de forma naturalizada. No documento em questão, a cidadania aparece também como uma das finalidades do ensino de história:

Uma das funções da história é contribuir para a formação do cidadão. O processo de construção da cidadania através do ensino da História possibilitará a formação de sua identidade social, desmistificando um imaginário preconcebido, fazendo com que o conhecimento proporcione entendimento e domínios de linguagens diferentes (SANTA CATARINA, 2012, p. 46).

A partir de um enfoque crítico à modernidade/colonialidade, seria necessária uma revisão dos princípios teórico-metodológicos da PCSC, a fim de compreender sua adequação à realidade brasileira, bem como sua teia de significações à luz de uma teoria crítica a elementos eurocêntricos e, conseqüentemente racistas, que possam estar escamoteados em sua proposta “iluminista”. Nesse mesmo sentido, destaco a filiação ao materialismo histórico-dialético presente em todas as versões da PCSC, inclusive no caderno pedagógico de história.

Em toda a extensão do documento a adoção do princípio teórico-metodológico ligado ao marxismo é apresentada de forma explícita. Desde a Introdução, escrita por Paulo Hentz, que coloca a reflexão sobre o ensino de história e sobre a necessidade de consciência histórica nos termos da filosofia do escritor alemão. Hentz inicia a introdução da seguinte maneira:

Vivemos um tempo em que a memória histórica está sendo perigosamente esquecida pela população, principalmente pelos mais jovens. Eric Hobsbawm, em *A Era dos Extremos*, refere-se a esse fenômeno de forma dramática: “A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal às gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do Século XX”

(HOBSBAWM, 1995, p. 13). Se prestarmos atenção, podemos observar que nossos alunos, tanto crianças quanto adolescentes e mesmo jovens, quando se apresentam no início das atividades letivas, dizem apenas o pré-nome, como se não tivessem sobrenome. Também as pessoas de nossa geração, não raro, adotam prática semelhante. (SANTA CATARINA, 2012, p. 9)

Nos próximos parágrafos e nas páginas seguintes Hentz desenvolve uma linha de argumentação que desembocará na responsabilização do neoliberalismo pela perda de tal consciência histórica, ilustrada pelo autor pela recusa do nome familiar. Segundo ele, a geração atual “tende a não reagir se as conquistas sociais dos trabalhadores forem denominadas como privilégios, o que resulta numa tendência em aceitar a retirada dessas conquistas como um processo natural.” (SANTA CATARINA, 2012, p. 14). Nesse sentido, a consciência histórica está sobretudo ligada às conquistas da classe trabalhadora, e à capacidade de mobilização dos indivíduos frente aos avanços de um capitalismo neoliberal – pelo menos no que concerne ao ponto de vista de Hentz.

Longe de refutar a potencialidade crítica do materialismo histórico-dialético, cabe ressaltar um questionamento que levanto tanto em relação ao Caderno Pedagógico de História, quanto aos demais documentos que analisarei. Em primeiro lugar, e este ponto será explorado na próxima sessão relativa à PCSC de 2014: a estrita subordinação a tal princípio teórico metodológico tende a marginalizar outras formas de opressão e de desigualdades, não relacionadas à relação trabalho/propriedade, e da perda de importância de tais conteúdos no currículo. Dessa forma, a adoção do materialismo dialético como método primeiro de análise da nossa sociedade desconsidera a estrutura profundamente racista que ordena as relações sociais no Brasil, bem como os efeitos da colonialidade do poder, e sua influência sobre as relações de produção a partir da diferença colonial.

Aníbal Quijano aponta em *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina* (2005), como a colonialidade enquanto padrão hegemônico do poder teve como um de seus principais

elementos a classificação racial. Sem desconsiderar as relações de produção determinadas pelo capitalismo global, o autor complexifica a análise adicionando os elementos da divisão do trabalho nos termos da divisão modernidade/colonialidade:

O controle do trabalho no novo padrão de poder mundial constituiu-se, assim, articulando todas as formas históricas de controle do trabalho em torno da relação capital-trabalho assalariado, e desse modo sob o domínio desta. Mas tal articulação foi constitutivamente colonial, pois se baseou, primeiro, na adscrição de todas as formas de trabalho não remunerado às *raças* colonizadas, originalmente *índios*, *negros* e de modo mais complexo, os *mestiços*, na América e mais tarde às demais *raças* colonizadas no resto do mundo, *oliváceos* e *amarelos*. E, segundo, na adscrição do trabalho pago, assalariado, à *raça* colonizadora, os *brancos*.

Essa colonialidade do controle do trabalho determinou a distribuição geográfica de cada uma das formas integradas no capitalismo mundial. Em outras palavras, determinou a geografia social do capitalismo: o capital, na relação social de controle do trabalho assalariado, era o eixo em torno do qual se articulavam todas as demais formas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Isso o tornava dominante sobre todas elas e dava caráter capitalista ao conjunto de tal estrutura de controle do trabalho. Mas ao mesmo tempo, essa relação social específica foi geograficamente concentrada na Europa, sobretudo, e socialmente entre os europeus em todo o mundo do capitalismo. E nessa medida e dessa maneira, a Europa e o europeu se constituíram no centro do mundo capitalista [itálicos do autor] (QUIJANO, 2005, p. 110).

Dessa forma Quijano demonstra a necessidade de complexificação da análise materialista-dialética, tendo em vista o lugar

central que a categoria racial exerceu na organização do trabalho desde a invasão das Américas. Nesse sentido, as análises da PCSC e do Caderno Pedagógico de História, ao se limitarem à uma análise eurocêntrica do capitalismo, perde em potencial explicativo. Isso se dá em parte pela descontextualização geográfico-temporal sofrida pela teoria marxista, que surge a partir da observação do filósofo da realidade europeia; principalmente alemã, francesa, belga e inglesa, em seus processos iniciais de revolução industrial em meados do século XIX. É preciso destacar que Marx não leva em consideração a situação colonial como determinante em sua análise, tendo como objeto a parcela do trabalho relativa à “modernidade”.

Nesse ínterim, é impossível não fazer referência à pesquisadora nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí, que ao problematizar as insuficiências de determinadas vertentes do feminismo branco e ocidental, interroga o conceito de gênero definido a partir da experiência da família nuclear, segundo a autora especificamente europeia (OYÈWÙMÍ, 2004, p. 1). A crítica se dá a partir de uma pergunta: Por que gênero? E, em que medida as análises feministas que fundamentam-se unicamente na questão de gênero, encobrem outras dimensões de opressão? (*ibidem*, p. 2) Oyèrónké responde que isso se dá pois sendo a família nuclear a base de tais teorias feministas, o gênero aparece em tal contexto como “categoria natural e inevitável” de subordinação feminina, uma vez que na família não existiriam outras categorias transversais fora do gênero. Segundo a autora: “Assim, o gênero é o princípio organizador fundamental da família, e as distinções de gênero são a fonte primária de hierarquia e opressão dentro da família nuclear. Da mesma forma, a mesmice de gênero é a principal fonte de identificação e solidariedade neste tipo de família” (OYÈWÙMÍ, 2004, p. 4).

De forma semelhante, tem-se no princípio teórico-metodológico materialista-dialético a categoria de classe como elemento central de análise. Tal característica pode ser creditada à centralidade da categoria trabalho, apontada por Elisandra de Souza Peres (2008), ao se debruçar sobre os princípios teórico-metodológicos da PCSC. Apresentando o trabalho como categoria relacionada tanto à filogênese quanto à ontogênese humana, ela defende o argumento de Marx e Engels, de que o trabalho se identifica como o primeiro ato humano (PERES, 2008, p. 56). Assim, as noções de homem, de sociedade e de educação derivam

de certa forma da categoria acima referida, uma vez que ela seria a “forma fundante do agir humano”, responsável pelas transformações tanto físicas quanto comportamentais, que diferenciam os homens dos animais (*ibidem*, p. 57).

No entanto, é possível inferir que, para além da “natureza fundante” do trabalho para a condição humana, o contexto europeu representava um ambiente propício para o surgimento de uma narrativa explicativa que não precisou levar em consideração categorias interseccionais, como raça e gênero. Assim como dentro de uma família nuclear ocidental é o gênero que funciona como elemento de classificação e subordinação, em uma sociedade capitalista em que demandas por igualdade de gênero e questões relativas às relações étnico-raciais tem pouca visibilidade, é nas relações de classe que Marx encontrará sua maior fonte de preocupação. Uma vez que é no interior dessas relações que a desigualdade é mais gritante, sem possíveis explicações científicas que, como abordado no primeiro capítulo, apontariam a origem das desigualdades sociais em características biológicas.

O que sugiro aqui, é que as análises de Marx e Engels apesar de se estabelecerem como uma alternativa satisfatória em relação às teorias liberais, não são suficientes no contexto da modernidade/colonialidade, no sentido de explicar as contradições dentro de um capitalismo marcado pela diferença colonial e, em grande medida, pelas implicações da imposição de relações étnico-raciais que tinham como objetivo subordinar determinados grupos humanos. Do mesmo modo, os demais documentos vinculados à PCSC também apresentam seus conteúdos e preocupações tendo como centro de análise as relações de produção, e relegando à margem categorias como gênero e raça.

O Caderno Pedagógico tem boa parte de seu conteúdo dedicado a reflexões sobre as diversas concepções de história, e rumos que a historiografia ocidental tem tomado nos últimos dois séculos. Assim, as seis unidades nas quais são organizadas o documento, tratam respectivamente de: Caminhos metodológicos apontados pela PCSC, Definição de uma concepção de história, Historiografia nos séculos XIX e XX, Considerações sobre o ensino de história, Conteúdos programáticos e Sugestões de planos de aula. Nesse sentido, o documento se presta mais a uma compilação de alternativas teóricas e

seus desdobramentos no ensino de história, e menos – em termos de números de páginas e de desenvolvimento de conteúdo- a inovações na organização do currículo escolar, e mesmo em reflexões sobre outros possíveis modelos de historiografia para além daqueles já utilizados em larga escala nos documentos oficiais.

Dessa forma, ainda que haja uma preocupação explícita em adequar o caderno às demandas da Lei 10.639/03, dificilmente seria possível afirmar que tal preocupação vai além da superfície do conteúdo exposto, como pretendo demonstrar a seguir.

Ainda na primeira unidade do documento, em que são apresentados os caminhos metodológicos apontados pela PCSC⁸³, são identificadas “Categorias básicas para a abordagem dos temas”, definidas como categorias que “[...] devem estar presentes em cada projeto de estudo ou de pesquisa, bem como na abordagem de cada processo históricos junto aos alunos para que sua aprendizagem possa se dar de forma complexa.” (SANTA CATARINA, 2012, p. 22). Tais categorias são: Tempo, Espaço, Relações sociais, Relações de produção, Cotidiano, e Memória e identidade. Dessa forma, as relações étnico-raciais não são apresentadas como categorias estruturantes dos processos históricos, o que é confirmado a partir de uma leitura mais atenta do documento, que em nenhum momento rompe com tal modelo teórico-metodológico.

Na unidade II, denominada *Definindo uma concepção de história*, tem-se uma exposição sintética sobre a intencionalidade do conhecimento histórico, sendo este concebido como uma “reconstrução do passado” (SANTA CATARINA, 2012, p. 25), a partir de tal afirmativa há um tópico denominado *História e Diferenças* (*ibidem*, p. 26-28), que aborda a questão das “diferenças” a partir da pluralidade de identidades étnicas e culturais encontradas no território de Santa Catarina. A perspectiva é multiculturalista ao apontar que “Uma das principais tarefas da história no mundo contemporâneo é valorizar as diferenças, estimulando o convívio social mais rico e humano” (*ibidem*, p. 26). A referência aos processos de identidade e diferenciação

⁸³ Deve-se levar em consideração que a versão da PCSC a que o documento faz referência, não é a mesma versão atualizada de 2014, que será analisada em seguida.

utilizados na unidade é o livro organizado por Kathryn Woodward e Tomaz Tadeu da Silva (2000), este sendo um nome reconhecido nos estudos da intersecção entre identidade e currículo. Dessa forma, o caderno pedagógico de história bebe nos estudos culturais, e principalmente na influência do intelectual jamaicano Stuart Hall.⁸⁴

Ainda que a partir de referenciais teóricos críticos, ou seja, que entendem os processos de identificação e diferenciação como produtos de disputas de poder; o texto reproduz o modelo eurocêntrico que os estudos culturais questionam. A seguir reproduzo o trecho dedicado ao “mosaico cultural catarinense”:

É importante ressaltar que Santa Catarina é um estado que possui várias identidades. No planalto serrano é forte a presença do gauchismo nas diversas manifestações culturais. No vale do Rio do Peixe, existe uma forte identificação com a questão do Contestado. Ainda na região oeste se formou um dos polos agroindustriais mais importantes do país. Os migrantes das antigas colônias ítalo-germânicas do Rio Grande do Sul redefiniram sua cultura a partir das novas relações socioeconômicas estabelecidas após a instalação da agroindústria. No sul do Estado, a imigração italiana somou-se a diferentes grupos atraídos pela oferta de trabalho gerada pela extração mineral que acabou forjando a identidade local. Vale lembrar as diversas comunidades indígenas, bem como a contribuição dos afrodescendentes para a formação dessa identidade. Cabe aqui não esquecer das demais regiões que enriquecem o mosaico cultural do Estado (SANTA CATARINA, 2012, p. 28).

⁸⁴ Faço referência principalmente à obra *A identidade cultural na pós-modernidade* de 2005, onde Hall reflete sobre “o nascimento e a morte” do sujeito moderno. Reunindo considerações sobre os processos de descentramento do sujeito unitário moderno, globalização e hibridização das identidades. Stuart Hall é, junto com Paul Gilroy – autor de *O Atlântico Negro* – os principais nomes dos Estudos Culturais, e dos estudos sobre a Diáspora Africana.

Enquanto a presença euro-descendente no estado é situada reunindo informações geográficas e socioeconômicas, a participação de grupos não-brancos é descrita de forma genérica, sem nenhum detalhamento acerca das próprias “comunidades”, nem das regiões do estado em que se concentraram ou em que atividades. A apreciação ocupa apenas o pequeno espaço do politicamente correto, e não a profundidade e o comprometimento de uma abordagem crítica.

Nas unidades III e IV - as unidades mais teoricamente densas - o documento se propõe uma revisão das principais correntes historiográficas europeias nos séculos XIX e XX, e da chamada historiografia brasileira contemporânea; para, em seguida, dar prosseguimento a uma reflexão acerca da necessidade da história enquanto disciplina curricular, e de orientações referentes a que rumo tomar a partir das novas contribuições da historiografia, e da importância da história no mundo atual.

Nesse sentido são listadas e descritas como correntes historiográficas importantes o Positivismo (p. 31-32); O Historicismo Moderno (p. 32-33); a História Tradicional de Ranke (p. 33-34); o Marxismo (p. 35-37); o movimento da Escola dos Annales e da Nova História (p. 37-39); e o Neo Marxismo Inglês (p. 39-40). A historiografia brasileira contemporânea que, segundo o documento sofre um processo de renovação a partir da década de 1990, teria sido profundamente influenciada pela Nova História, pelo Neo Marxismo Inglês e pelos estudos de Michael Foucault, tendo produzido a partir desse período, pesquisas sobre a escravidão no Brasil. O documento afirma ainda que “Essas obras trouxeram uma visão completamente diferente sobre o período e sobre as pessoas que viviam nesse momento” (SANTA CATARINA, 2012, p. 40).

Assim como argumentado por Connel (2012), tem-se a produção de teorias sendo feitas e distribuídas a partir dos “centros” (CONNEL, 2012, p. 9), como a Inglaterra e a França, e consumidos na “periferia”, reproduzindo a desigualdade na “geopolítica do conhecimento”, como definido pela autora.

O parágrafo de fechamento da unidade III supõe uma consciência e necessidade de transformação:

Com as mudanças ocorridas na transição das décadas de 1980 e 1990, novas reflexões orientaram o meio acadêmico nas Ciências Sociais e tornou-se necessário recontextualizar a forma de pensar historicamente. Sendo assim, devemos repensar nossas práticas docentes, e principalmente o que queremos ensinar aos nossos alunos (p. 42).

A segunda parte do documento, no entanto, não apresenta nenhuma ruptura importante com o tipo de historiografia que a Lei 10.639/03 pretendeu modificar. O que o Caderno Pedagógico de História se propõe ensinar aos “nossos alunos” apresenta mudanças em relação às perspectivas positivista e tradicional, a partir da influência de correntes historiográficas “críticas”, no entanto não é capaz de colocar em questão o viés eurocêntrico das mesmas, ou suas limitações.

Como Anexo, constam os conteúdos programáticos sugeridos para o ensino médio, que constituem a parte majoritária da Unidade V do documento. A partir da leitura de tais conteúdos é possível constatar de forma concreta minhas últimas considerações. A configuração sugerida pelo documento não apresenta nenhuma novidade nem em relação aos temas, nem à forma de abordagem. Nesse sentido, os conteúdos permanecem fortemente eurocentrados, bem como sua proposta de apresentação.

Os conteúdos são divididos nas seguintes unidades – na ordem que se apresentam: 1) Pré-história, 2) Primeiras Civilizações (Mesopotâmia, Hebreus, Egito, Índia, China, África, América, etc.), 3) Grécia, 4) Roma, 5) Idade Média, 6) Estado Moderno, 7) Renascimento, 8) Reforma Religiosa, 9) Expansão Marítima, 10) Mercantilismo e sistema colonial, 11) Sociedade colonial Brasileira, 12) Iluminismo, 13) Revolução Inglesa, 14) Revolução Industrial, 15) Independência das treze colônias, 16) Revolução francesa, 17) Brasil Império, 18) Revoluções liberais e nacionalismo no século XIX, 19) A república velha, 20) Imperialismo, 21) A primeira guerra mundial, 22) Período entre guerras, 23) A segunda guerra mundial, 24) Período democrático, 25) Guerra fria, 26) A ditadura militar no Brasil, 27) Redemocratização, e 28) Tendências do mundo atual. Como um dos conteúdos do tópico 17

tem-se “A grande imigração alemã, italiana e dos escravos”⁸⁵, explicitando a falta de cuidado com que a temática étnico-racial é apresentada no documento.

Neste interim, cabe a apropriação da análise de Marcel Alves Martins (2012), sobre o caráter eurocêntrico das correntes historiográficas, bem como – e consequentemente – do eurocentrismo no ensino de história. Segundo o autor a disciplina de história, na forma como é apresentada nos currículos⁸⁶, é centrada na Europa, tendo suas noções de tempo, progresso e civilização como únicas chaves de leitura da história, vista como universal (MARTINS, 2012, p. 6). Nesse sentido, a construção de uma história de todos os povos, e de todas as épocas adquire um caráter linear, a partir da narrativa europeia. Ou seja, outros povos e trajetórias só são incorporados na narrativa da história universal na medida em que entram em contato – voluntariamente ou não – com a Europa. Segundo o autor: “Este caráter provincial e impositivo da história eurocêntrica é uma construção ideológica, fruto do domínio político-econômico europeu sobre os demais povos no século XIX, estendendo-se para o século seguinte” (*ibidem*, p. 22).

A argumentação de Martins, solidamente construída a partir da crítica à historiografia europeia e sobretudo à apropriação de tal historiografia pelos programas de ensino de história no Brasil; expõe elementos comuns, que inserem os conteúdos programáticos do Caderno Pedagógico de História de Santa Catarina na mesma lógica eurocêntrica descrita pelo autor. Para este, o eurocentrismo no ensino de história é reflexo de uma concepção de história ainda marcada por uma suposta superioridade europeia. Esta suposição é projetada para o passado, fazendo com que a História Geral, ou História Universal, seja na realidade uma narrativa teleológica da trajetória europeia e, consequentemente, uma história da cultura e dos valores europeus, bem como a história do desenvolvimento político e econômico dos Estados-Nação e do capitalismo globalizado (MARTINS, 2012, p. 10-27).

Nesse sentido, a própria ideia de uma narrativa linear acerca da História Universal, faria parte dos elementos de um “universalismo

⁸⁵ Ver Anexo

⁸⁶ A pesquisa de Martins se debruça sobre os currículos de História do estado de São Paulo, de 1942-2008.

européu”, como denomina Wallerstein (2007), uma vez que devemos reconhecer, como bem pontua Martins, que existem somente histórias parciais (MARTINS, 2012, p. 27). Como bem demonstrado anteriormente por Enrique Dussel no quadro explicativo sobre a invenção da Europa, também a História Universal é fruto da organização moderna/colonial, que joga luz somente sobre os “fatos históricos” relevantes na construção da cultura e dos valores da “moderna” Europa Ocidental. O anexo, com os conteúdos programáticos sugeridos no documento é um exemplo da tendência eurocêntrica analisada e criticada por Martins:

Esta forma de produzir a história apresenta uma organização temporal que lhe é peculiar, assim como delimita o que deve ser evidenciado: da Antiguidade estuda-se os povos dos quais a Europa seria a “herdeira”, ideia esta formada no Renascimento; do período medieval, o surgimento das cidades e da burguesia e a crise do sistema feudal, que dará origem ao capitalismo; da Idade Moderna e Contemporânea a forma como a Europa conduziu e difundiu sua cultura para os demais povos, que só “entram” na história à medida que estabelecem contato com a civilização europeia. (MARTINS, 2012, p. 18)

Os 28 tópicos sugeridos seguem a lógica apontada pelo autor, em que História Geral e História do Brasil são apresentados de forma linear, e de acordo com a sua importância e intersecção com a trajetória do capitalismo moderno/colonial. Desde a ruptura entre pré-história e a história, tendo como elemento diferenciador os aportes linguísticos e tecnológicos; passando pela noção arbitrária de “Primeiras Civilizações”, Roma, Grécia, Idade Média, Renascimento, Estado Moderno e etc. Interessante notar como a História do Brasil aparece a partir da trajetória europeia, como se todas as regiões do mundo mais do que serem “descobertas” teriam sido inventadas por esta tradição. Nesse sentido, não pode haver passado, presente ou futuro para os povos não-europeus, que não estejam diretamente atrelados à história moderna/colonial. Tal apresentação remete à argumentação de Fabian

(2013) sobre a negação da coetaneidade, uma vez que o “uso opressivo do Tempo” (FABIAN, 2013, p. 40) pode se referir também à necessidade de inclusão das histórias particulares à uma cronologia eurocêntrica pretensamente universal.

Dessa forma é possível dizer que o currículo proposto reproduz a mesma lógica eurocêntrica dos programas curriculares que suscitaram a necessidade da promulgação da Lei 10.639/03. Do ponto de vista do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira os conteúdos deixam a desejar, dando ênfase quase que exclusivamente na história da escravidão e negando o princípio da coetaneidade, não faz nenhuma menção a personalidades ou momentos históricos importantes para a população negra no país pós-abolição. Importante frisar também a virtual ausência de problematização acerca do racismo na sociedade brasileira, bem como a marginalização quase total das histórias situadas no continente africano. Nesse sentido, os conteúdos programáticos não contemplam as exigências da Lei 10.639/03.

Paradoxalmente, na Unidade VI do caderno é apresentada a sugestão de um plano de aula denominado *Desmi(s)tificando o Continente Africano*, cuja problematização se inicia da seguinte forma: “Esta proposta de trabalho tem como base, além da obrigatoriedade do ensino da história africana nas escolas, a necessidade de desconstruirmos visões preconcebidas e estereotipadas sobre este continente, os africanos e os afrodescendentes” (SANTA CATARINA, p. 68). O plano de aula sugere objetivos, conteúdos, materiais, abordagens, categorias-chave, questionamentos e formas de avaliação. O plano de aula reflete, no entanto, o problema geral do Caderno Pedagógico de História: um suposto engajamento com os problemas relativos aos processos de diferenciação e construção das identidades, bem como a utilização de referenciais teóricos críticos – como a influência dos estudos culturais na unidade II – sem, no entanto, romper com a lógica estrutural que mantém as desigualdades e a organização moderna/colonial dos programas de ensino.

Ainda que o plano de aula (p. 68-71) sugerido pelo documento apresente conteúdos e questionamentos relevantes a partir da Lei 10.639/03 bem como da necessidade de novas configurações das relações étnico-raciais em nosso país, o faz de forma a reproduzir muitos dos problemas de um currículo ainda bastante eurocêntrico e

embranquecido. Três questões principais me chamaram a atenção: A essencialização dos povos e das culturas Africanas, a partir da abordagem do tema sempre no singular “Conhecer a história e a geografia da África”, “Conhecer a história da África antes e depois de sua escravização no Brasil”, “Valorizar a cultura do afrodescendente” aparecem como objetivos do plano de aula. Nesse sentido, a imagem do continente africano como um bloco monolítico, e da possibilidade de uma história e uma cultura únicas que contemplem todos os seus povos não é problematizada. Como pode ser visualizado a seguir:

Nossa problemática parte dos seguintes questionamentos:

- 1- Como conhecer a história da África para além da visão europeia?
- 2- O que levou e leva à construção de estereótipos pejorativos com relação à África e ao povo africano?
- 3- Existem povos superiores?
- 4- O que é ser inferior?
- 5- A partir de que pressupostos foi construída a suposta superioridade europeia?

Relação de conteúdos a serem problematizados

A visão ocidental sobre a África

História da África: aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais

O continente africano sob o impacto da escravidão moderna

Escravidão Moderna: justificativas

Escravidão na América e no Brasil

Abolição da escravatura no Brasil e a condição atual dos afrodescendentes

Constituição de 1988: os afrodescendentes e os direitos humanos

Conferência mundial de Durban/2001

Objetivos do projeto

Desconstruir os estereótipos construídos ao longo da história.

Conhecer a história e a geografia da África.

Conhecer a história da África antes e depois de sua escravização no Brasil.

Reforçar que não existem grupos humanos superiores ou inferiores e sim que somos diferentes.

Valorizar a cultura do afrodescendente.

Descrição da forma de abordagem dos conteúdos

Uso de mapas antigos e atuais para mostrar a África antes e depois da intervenção europeia.

Pesquisar sobre a cultura africana.

Exibição do filme *O Jardineiro Fiel*.

Conhecer dentro da Constituição de 1988 o artigo que assegura os direitos humanos aos afrodescendentes.

Conhecer o conteúdo proposto na Conferência de Durban, África do Sul (2001) (SANTA CATARINA, 2012, p. 68-69).

Quanto à metodologia aplicada são sugeridas as seguintes produções audiovisuais: *O jardineiro fiel* (2005), *Lágrimas de sol* (2003), *Amistad* (1997), *Duelo de Titãs* (2000), *Mississippi em Chamas* (1988), e *Longe do Paraíso* (2002). Todas elas produções estadunidenses, 4 delas tendo sido dirigidas por homens brancos, e com atores brancos como protagonistas em pelo menos 4 deles. A leitura superficial da sinopse dos filmes⁸⁷ é suficiente para um diagnóstico comum: os filmes abordam o continente africano, as questões da escravidão e do racismo a partir do ponto de vista dos brancos, sendo os sujeitos africanos e afrodescendentes sendo representados como sujeitos

⁸⁷ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-28512/>
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-30472/>
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-27445/>
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-42137/>
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-56739/>

passivos frente às ações heroicas ou destrutivas de homens e países europeus. Nesse sentido, a narrativa dos filmes aborda ora o salvamento, ora o descaso das potências europeias e norte-americanas em relação ao continente africano. Dessa forma a representação de África e dos africanos e seus descendentes na diáspora continua a ser feita à revelia dos mesmos.

O terceiro ponto que desejo destacar é referente à ausência de referenciais bibliográficos de matrizes teóricas produzidas por africanos e afro-descendentes. O plano de aula pretende “desmistificar o continente africano”, sem, no entanto, romper com um modelo de historiografia que privilegia o conhecimento produzido a partir dos centros do poder-saber modernos/coloniais. Uma das obras citadas é *Casa Grande e Senzala*, do sociólogo Gilberto Freyre, conhecido por ter disseminado a ideia de que o Brasil constituiria exemplo de uma “democracia racial” (BERNARDINO, 2002, p. 251)⁸⁸.

Em vista de tais elementos, não é possível afirmar que o documento, que data do ano de 2012, satisfaça as prerrogativas da Lei 10.639/03. A partir de uma crítica ligada à perspectiva da modernidade/colonialidade, é possível dizer que o caderno reproduz a lógica eurocêntrica que uma educação antirracista precisa superar.

4.2 PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA – FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2014)

Atualmente a versão mais atualizada da PCSC é o documento referente à formação integral na educação básica, datado do ano de

⁸⁸ Devo salientar, no entanto, que Gilberto Freyre jamais cunhou a expressão “democracia racial”, sendo que interpretações de seu trabalho sobre as relações étnico-raciais no Brasil teriam contribuído para a disseminação de tal ideia. Segundo Bernardino (2002, p. 251) a obra de Freyre trataria as relações étnico-raciais a partir de uma perspectiva otimista, em que descreve um ambiente social que possibilitaria a ascensão social do “mulato”, que representaria um “equilíbrio de antagonismos” dentro da cultura. Para uma análise aprofundada sobre o mito da democracia racial, seus fundamentos, características e efeitos na sociedade brasileira ver: FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. (1º Volume). São Paulo. Globo, 2008. (p. 304-326).

2014. Já na apresentação (SANTA CATARINA, 2014, p. 3-5), assinada pelo secretário de educação de Santa Catarina à época, Eduardo Deschamps, bem como nas Considerações Iniciais (*ibidem*, p. 19-21), tem-se que um dos propósitos da atualização da PCSC é responder às “novas” demandas sociais, que serão trabalhadas a partir de três fios condutores do documento:

- 1) perspectiva de formação integral, referenciada numa concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades da educação (SANTA CATARINA, 2014, p. 20).

O trecho acima sintetiza também a forma como o documento é organizado. A primeira Unidade da PCSC reúne as reflexões e orientações acerca dos três eixos condutores da proposta: a apresentação da perspectiva da educação integral, as contribuições acerca do percurso formativo, e a introdução da diversidade enquanto princípio formativo. A unidade apresenta a contribuição das três áreas do conhecimento - linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática - para a educação básica e para a formação integral. Diferentemente do Caderno Pedagógico de História ou de outros documentos diretivos, esta versão atualizada da PCSC tem como foco principal discussões teóricas que visam orientar o trabalho pedagógico, e não a sistematização de conteúdos programáticos.

Dessa forma é um instrumento que apesar das características de normatividade, ou seja, ainda que a teorização apresentada no documento tenha função de direcionar o trabalho docente a partir de determinados princípios, supõe a manutenção da autonomia do professor enquanto agente reflexivo da educação, e não mero reprodutor de políticas e currículos pré-formulados, a despeito das demandas e necessidades de cada contexto escolar específico.

Ainda em relação às características gerais do documento, é importante destacar o processo de desenvolvimento do mesmo, que se

deu a partir da participação de profissionais da educação básica e superior, bem como de representantes de movimentos sociais. O documento é fruto de um conjunto de reuniões realizadas entre a equipe técnica da Secretária de estado de Educação e professores das áreas de conhecimento que compõe a proposta, e de cinco seminários compostos pelo “grupo de produção” formado via processo seletivo por cerca de 200 profissionais da educação considerando sua “representatividade em termos de áreas de conhecimento, regiões do estado, modalidades de educação, redes e níveis de ensino e etapas da Educação Básica” (SANTA CATARINA, 2014, p. 21). De forma complementar aos encontros presenciais foi desenvolvida uma plataforma virtual em que os professores da rede estadual puderam acompanhar e contribuir com o desenvolvimento do projeto. Cerca de 8 mil profissionais teriam interagido na plataforma (*ibidem*, p. 21).

A PCSC de 2014 incorpora, dessa forma, diferentes perspectivas teórico-metodológicas, correspondendo à pluralidade de visões de mundo e de sujeitos participantes da autoria do documento. Tal característica é facilmente observada em relação às três áreas do conhecimento, e da forma com que contemplam a perspectiva da formação integral e da diversidade enquanto princípio formativo. Este é um dos elementos que pretendo destacar, relativo à desigual apropriação das áreas dos eixos norteadores da PCSC. Nesse sentido, enquanto parte do documento parece “engajada” no projeto e na visão de educação proposta no documento e em certo sentido ir além da concepção histórico-crítica/ histórico-cultural que estruturava as versões anteriores da PCSC, outras permanecem no mesmo paradigma, aparentemente resistindo em incorporar outros instrumentos teórico-metodológicos de análise da realidade.

As três primeiras sessões da PCSC e, particularmente, as sessões que abordam as concepções de educação integral e de diversidade podem ser analisadas como proposições ambíguas, uma vez que apresentam tanto elementos comuns aos discursos político e epistemológico moderno/colonial, quanto elementos de “desestabilização” do mesmo. Dessa forma é possível dizer que o documento apresenta rupturas tanto em relação à concepção de diversidade apresentada na versão de 1998, quanto da perspectiva adotada pelo Caderno Pedagógico de História, publicado em 2012, nove

anos após a promulgação da Lei 10.639/03. Nesta mesma direção é constituído o 1º Caderno Educação e Diversidade, em 2016, que traz tanto a reflexão sobre o tema da diversidade, quanto aspectos da aplicabilidade dos temas e conceitos em sala de aula.

No documento Temas Disciplinares, da PCSC de 1998, o tópico *Abordagem às diversidades no processo pedagógico* apresenta a diversidade a partir da perspectiva da história-cultural. Tendo em consideração a visibilidade que o tema passa a ter a partir do início do século XXI no Brasil, principalmente com a propagação da literatura sobre o multiculturalismo, as demandas dos movimentos sociais, e as políticas públicas dirigidas aos grupos “minoritários”; é surpreendente constatar que o problema de certa forma desaparece mesmo em tópico específico. O documento apresenta a matéria a partir do conceito de estigma, do interacionista simbólico Irving Goffman, e propõe a seguinte consideração acerca da escola:

Partindo da concepção de que as instituições sociais estabelecem categorias de pessoas que têm probabilidade de serem por elas aceitas, situamos a instituição escolar enquanto agência de cristalização dos estigmas com uma enorme dificuldade de acolher a diversidade. Mesmo aqueles que não apresentam sinais físicos de “anormalidade” são estigmatizados por não apresentarem um perfil acadêmico considerado normal.

A escola, ao longo da história, vem pontuando seus critérios de seleção na busca da homogeneidade, traduzindo em suas propostas teórico-metodológicas e em suas relações inter-subjetivas a incapacidade de trabalhar com a diferença.

Apesar de assimilado o princípio constitucional da “Educação para todos”, a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaço para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com

conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogêneos (SANTA CATARINA, 1998, p. 72-73).

Ainda que dentre as referências bibliográficas do tópico seja possível encontrar duas obras de Tomaz Tadeu da Silva, a temática é abordada sem qualquer menção as relações de gênero, sexualidade ou étnico-raciais. Nesse sentido a ênfase do documento é dada na heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, o que leva à orientação referente ao serviço de apoio pedagógico para aqueles alunos fora do perfil acadêmico padrão (SANTA CATARINA, 1998, p. 77-80). Em tal cenário a diversidade é lida através do binômio normal/patológico, onde a diversidade tem como elementos principais características biológicas e psicológicas, e a superação do estigma dá-se pelas práticas pedagógicas e pela valorização das possibilidades abertas pelas relações não homogêneas dentro da sala de aula.

Interessante perceber como a concepção de diversidade ou, mais especificamente, como os problemas que orbitam em torno da questão se ampliam nos documentos posteriores. A diversidade enquanto princípio formativo, enunciada na PCSC de 2014 abrange principalmente os problemas ligados à valorização das diferenças étnicas e culturais e ao respeito aos direitos humanos. Nesse sentido é possível dizer que nos últimos vinte anos as discussões acerca do reconhecimento das identidades, do multiculturalismo no currículo, e da necessidade de reparação de desigualdades históricas tem adquirido protagonismo no debate educacional, que se traduz na atualização de documentos normativos e diretivos, como é o caso da PCSC.

A proposta da educação integral, eixo norteador do documento, compreende elementos de desestabilização do discurso hegemônico moderno/colonial, ao apresentar uma concepção de educação que pretende romper com a compartimentalização do conhecimento via disciplinas, tornando o currículo mais integrado, orgânico. O documento expressa a intencionalidade da proposta da seguinte forma:

Contudo, vale ressaltar que a Educação Integral, embora tendo no projeto escolar moderno seu *locus* privilegiado de realização, não se restringe a

essa instituição social, uma vez que ela pressupõe o reconhecimento de outras demandas como o acesso à saúde, ao esporte, à inclusão digital e à cultura, setores com os quais a instituição escolar pode estabelecer diálogos enriquecedores. A grande questão em pauta, então, não é a validade ou a importância da formação integral como projeto educacional, mas a (re)configuração da escola e do currículo escolar necessária para sua materialização. Esse, sim, é o grande desafio educacional contemporâneo. A educação integral é, nesse sentido, uma estratégia histórica que visa desenvolver percursos formativos mais integrados, complexos e completos, que considerem a educabilidade humana em sua múltipla dimensionalidade (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

Na página 27 encontramos, sobre os sujeitos da educação:

Esse sujeito tem o direito a uma formação que tome como parâmetro todas as dimensões que constituem o humano. Uma formação que reconheça e ensine a reconhecer o direito a diferença, a diversidade cultural e identitária; que contemple as dimensões ética, estética, política, espiritual, socioambiental, técnica e profissional. As propostas pedagógicas das escolas, organizadas na perspectiva da Educação Integral, devem considerar a possibilidade concreta de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes (SANTA CATARINA, 2014, p. 25-26).

A perspectiva da educação integral apresentada na PCSC compreende, dessa forma, elementos do universo político e epistêmico moderno/colonial, como fica evidenciado de forma explícita no trecho a seguir:

Desta forma, quando tomamos a educação integral desde uma perspectiva histórico-cultural, torna-se

evidente a busca por uma formação que considere a emancipação, a autonomia e a liberdade como pressupostos para uma cidadania ativa e crítica, que possibilite o desenvolvimento humano pleno e a apropriação crítica do conhecimento e da cultura (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

A referência à perspectiva teórica da história-cultural, e os conceitos-chave emancipação, liberdade, autonomia, cidadania crítica, refletem a subscrição do documento a um horizonte filosófico que “harmoniza” democracia liberal e materialismo histórico dialético. Nesse sentido, tem-se que o documento visa a efetivação de direitos, dentro de uma relação entre Estado e sujeitos consolidada a partir da influência do direito estadunidense e europeu⁸⁹. Dessa forma não é perceptível qualquer tentativa de desnaturalização ou problematização dessas premissas.

Por outro lado, há a incorporação de elementos alienígenas a tal vocabulário. Na página 27, entre os fundamentos de um currículo mais integrados, consta “exploração das interfaces entre os saberes, dos *entre-lugares*, das redes, das coletividades como *lôcus* geradores de conhecimento”.

O conceito de entre-lugar, operacionalizado teoricamente pelo crítico literário brasileiro Silviano Santiago, tem como suas principais influências a obra de Michel Foucault e Jacques Derrida, representantes do pós-estruturalismo francês. Segundo Rita Schmidt (2011) o conceito de entre-lugar, e o que ele traduz, pode ser encontrado em outros contextos e obras, como nos conceitos de “heterogeneidade cultural” de Cornejo Polar, “hibridismo cultural” de Homi Bhabha, “transculturização” de Fernando Ortiz, entre outros. O que tais conceitos trazem a tona é a possibilidade de transgressão através da apropriação e ou autoria de um texto. No cerne da noção de entre-lugar estariam as possibilidades de deslocamento, de desconstrução, Santos Souza (2008) define o conceito

⁸⁹ No artigo *A influência estrangeira na construção da jurisdição constitucional brasileira* (2008), CASTRO e CAMARGO discute as influências tanto dos sistemas anglo-saxões quanto kelsiano-europeu sobre o sistema jurídico e constitucional no Brasil.

como um “operador de leitura ou resposta estratégica ao pensamento colonizador” (SOUZA, 2008, p. 7).

Na reflexão de Santiago sobre o papel do “autor latino-americano” é possível intuir o potencial criador e desestabilizador do entre-lugar:

A maior contribuição da América Latina para a cultura ocidental vem da destruição sistemática dos conceitos de *unidade* e de *pureza*: estes dois conceitos perdem o contorno exato de seu significado, perdem seu peso esmagador, seu sinal de superioridade cultural, à medida que o trabalho de contaminação dos latino-americanos se afirma, se mostra mais e mais eficaz. A América Latina institui seu lugar no mapa da civilização ocidental graças ao movimento de desvio da norma, ativo e destruidor, que transfigura os elementos feitos e imutáveis que os europeus exportavam para o Novo Mundo (SANTIAGO, 2000, p.16).

Santiago continua: “Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra.” (SANTIAGO, 2000, p. 17). Falar contra, escrever contra, pensar contra. O entre-lugar enquanto possibilidade de contaminação dos discursos de pureza modernos/coloniais, de desestabilização dos binarismos dicotômicos tão característicos de tal universo simbólico. Não se trata de um essencialismo conservador de valorização de uma identidade do oprimido *versus* a identidade do opressor. Mas de um movimento de ruptura e de transgressão frente a essas possibilidades.

A sessão da PCSC referente à *Diversidade como Princípio Formativo* abre com uma citação de Homi Bhabha acerca da problemática entre Diferença e Desigualdade. O autor, um dos principais representantes dos estudos pós-coloniais sul-asiáticos, tem como uma das características de seu trabalho a crítica ao discurso moderno/colonial, através do conceito acima referido, do “hibridismo cultural”. Dessa forma o documento continua sua trajetória ambígua, entre a subscrição às premissas da perspectiva da história-cultural e, de forma mais geral, aos discursos políticos hegemônicos na

modernidade/colonialidade; e a inserção de autores e elementos críticos a tal posicionamento. A reconciliação entre os posicionamentos se dá através de uma perspectiva que se aproxima ao multiculturalismo:

Nas últimas décadas, consolidou-se como resultado de movimentos sociais, o direito à diferença. Grupos específicos veem atendidas suas demandas, não apenas de natureza social e política, como também individual. Esse direito se fundamenta na ideia de que devem ser consideradas e respeitadas as diferenças que fazem parte do humano e assegurado lugar a sua expressão na sociedade. O direito à diferença, no espaço público, significa não apenas a tolerância com o outro, *aquele que é diferente de nós*, mas implica a revisão do conjunto dos padrões sociais de relações na sociedade, exigindo uma mudança que afeta a todos. Isso significa que a questão da identidade e da diferença tem caráter político. O direito à diferença se manifesta por meio da afirmação dos direitos de crianças, mulheres, jovens, idosos, homossexuais, negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros, que, para de fato se efetivarem, necessitam ser socialmente reconhecidos. Trata-se, portanto, de compreender como as identidades e as diferenças são construídas e que mecanismos e instituições estão implicados na construção das identidades, determinando a valorização de uns e o desprestígio de outros. É nesse contexto que emerge a defesa de uma educação multicultural [itálicos no original] (SANTA CATARINA, 2014, p. 55).

Nesse sentido reivindica-se o universal, e a igualdade de direitos, ao mesmo tempo enfatizando a necessidade de reconhecimento

das identidades antes marginalizadas.⁹⁰ Tal reconhecimento, no entanto, não pressupõe a problematização ou a ruptura com o sistema político e epistêmico moderno/colonial. O multiculturalismo, enquanto conjunto de “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (nota de rodapé da página 55 do documento), é uma tentativa de adiar o conflito que existe intrinsecamente ao modelo moderno/colonial de produção de alteridades. O documento afirma:

Ao abordar o tema diversidade não se pode restringi-lo aos grupos considerados excluídos, caracterizados como “os diferentes”, “os diversos”, ou seja, como aqueles que não atendem à norma ou ao padrão estabelecido a partir de uma identidade hegemônica como referência. A diferença está em todos nós! Somos pessoas únicas e em constante transformação num ambiente, também, em constantes transformações (SANTA CATARINA, 2014, p. 54-55).

A afirmação acima, nos remete à ênfase dada por Grada Kilomba aos lugares de poder que, produzidos enquanto “norma e normalidade”, permanecem não nomeados. Enquanto os conhecimentos e culturas de matriz europeia constituem-se enquanto centro não problematizado do currículo, a vivência de povos não-brancos e, neste contexto de pesquisa, mais especificamente de origens africanas, aparece marcado a partir do adjetivo diversidade. A relação entre branquitude e norma é apresentada pela autora através de uma anedota:

Há esta anedota: uma mulher Negra diz que é uma mulher Negra, uma mulher branca diz que é uma mulher, um homem branco diz que é uma pessoa. A branquitude, como outras identidades no poder, permanece não nomeada. É um centro ausente, uma identidade que se coloca no centro de tudo,

⁹⁰ Para uma discussão mais aprofundada sobre as “políticas da diferença” ver *La justicia y la política de la diferencia*, de YOUNG (2000).

mas tal centralidade não é reconhecida como relevante, porque é apresentada como sinônimo de humano. Em geral, pessoas brancas não se veem como brancas, mas sim como pessoas. A branquitude é sentida como a condição humana. No entanto, é justamente esta equação que assegura que a mesma continue sendo uma identidade que marca outras, permanecendo não marcada. E acreditem em mim, não existe uma posição mais privilegiada do que ser apenas a norma e a normalidade (KILOMBA, 2016, p.17-18).

O que pretendo enfatizar a partir da citação é que, apesar da proposta curricular afirmar a necessidade de se repensar a relação entre o diverso e o hegemônico, a partir do reconhecimento da diferença enquanto elemento que “está em todos nós”, é difícil conceber tal possibilidade transformadora em um documento que mantém a centralidade silenciosa de um modelo político e epistêmico que não é universal, mas se apresenta a partir de tal premissa. A universalidade no documento manifesta-se enquanto estrutura e enquanto teleologia: ou seja, enquanto linguagem científica e enquanto instrumento de efetivação de direitos educacionais para todos.

Em tal perspectiva, no entanto, o que sustenta a integração de temáticas e conteúdos referentes à “diversidade”⁹¹ são aportes jurídicos específicos.⁹² O documento assinala:

⁹¹ O que neste documento trata-se especificamente dos seguintes temas: educação para as relações de gênero, educação para diversidade sexual, educação ambiental formal, e a educação das relações étnico-raciais. Bem como as modalidades de ensino: educação especial, educação escolar indígena, educação do campo e a educação escolar quilombola.

⁹² Respectivamente aos tópicos da nota anterior, são citados: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), a Resolução No 132 de 15 de Dezembro de 2009 do conselho de educação de Santa Catarina, a Lei 14.408/2008 que institui a Política de Prevenção à violência, o Estatuto do Idoso, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o Decreto No 6.949/2009, o Artigo 2008, inciso III da

Assim, podemos afirmar que os sujeitos da diversidade somos todos nós, mas há que destacar os grupos que vivenciaram processos de preconceito e discriminação, principalmente, no percurso formativo. É para aqueles que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996) diz ser obrigatório o ensino de seus conteúdos históricos nas escolas, quais sejam, os afro-brasileiros e indígenas; é para aqueles que as diretrizes encaminham formas específicas de ensinar, aprender e de organizar a escola, como é o caso dos indígenas, dos quilombolas, sujeitos do campo, sujeitos da educação especial que têm garantido o seu direito à educação e à acessibilidade por meio de atendimento educacional especializado as suas necessidades específicas; e também para aqueles que se reconstruem em seus direitos, em suas identidades, nos movimentos de direitos humanos, nas relações de gênero e na diversidade sexual. Para combater as inúmeras formas de discriminação ainda existentes, faz-se necessário combinar os pactos nacionais e internacionais de proteção aos direitos humanos com medidas e políticas que acelerem a construção de uma cultura de direitos em que se reconheçam as diferentes identidades, como processo de inclusão de grupos socialmente vulneráveis (SANTA CATARINA, 2014, p. 57).

Constituição brasileira, o Decreto No 7.612/2011, os Artigos 231 e 232 da Constituição brasileira, o Artigo 27 da 19º Convenção da Organização Internacional do Trabalho, a Resolução No 182 de 19 de Novembro de 2013, do Conselho Estadual de Educação, o Parecer No 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, o Decreto No 6.861/2009, a Resolução No 05 do Conselho Nacional de Educação em 2012, a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o Decreto No 7.352 de 04 de Novembro de 2010, o Parecer No 263 de 21 de Setembro de 2004 (SC), o Parecer Nacional 07/2010, e a Resolução Nacional CNE/CEB No 4/2010. (SANTA CATARINA, 2014, p. 59 -80)

Nesse sentido pretendo enfatizar que, ainda que a permanência dessas temáticas nos currículos educacionais da educação básica esteja – na maior parte dos casos – amparada legalmente, elas são em grande parte consequências das pressões e reivindicações tanto da sociedade civil quanto dos movimentos sociais, que muitas vezes entram em disputa com os interesses de parte da classe política brasileira.⁹³ Dessa forma é possível afirmar que os “sujeitos da diversidade”, permanecem em uma situação em que as conquistas devem ser reafirmadas a todo momento, uma vez que a legitimidade de suas reivindicações estão sempre sendo colocadas à prova.

Semelhante cenário de incertezas não pode ser considerado frequente em relação à matriz de conhecimento eurocêntrica. Ainda que algumas disciplinas, como o ensino de sociologia,⁹⁴ sejam ameaçados por grupos político-sociais análogos, no caso dos “sujeitos da diversidade”, são suas próprias existências ameaçadas através de tais movimentos conservadores. A retirada da discussão de gênero na escola, por exemplo, é uma tentativa de naturalização da relação entre sexo biológico e gênero, uma forma de evitar a problematização acerca das identidades de gênero, e das relações que se configuram neste âmbito da vida.

Assim, ainda que “todos nós sejamos sujeitos da diversidade”, como o documento afirma, as identidades hegemônicas permanecem não marcadas, uma estrutura “transparente” à qual são acrescentadas as “especificidades” de outros sujeitos. Nesse sentido a lógica

⁹³ Haja vista, por exemplo, o movimento “escola sem partido”, e as consequentes ações que vem acontecendo nos últimos anos em diversas cidades brasileiras, com o objetivo de tirar as discussões sobre gênero dos currículos das escolas. Os termos foram retirados também da versão final da Base Nacional Comum Curricular. Para mais sobre o assunto ver <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>

⁹⁴ A partir da reforma do Ensino Médio sancionada pela Medida Provisória No 746/2016, ficam obrigatórios os estudos e práticas de filosofia, sociologia, educação física e artes. O texto dá margem para que os conteúdos sejam diluídos em outras disciplinas.

moderna/colonial não é problematizada ou desestabilizada, e os elementos que não se referem à matriz de conhecimento eurocentrado são adicionados à estrutura tradicional, e não repensados de forma a reestruturar as bases do currículo. Assim, o eixo referente à diferença enquanto princípio formativo pode ser interpretada no documento como uma tentativa de pluralização de vozes, de representação dos sujeitos oprimidos⁹⁵ ou de democratização do ensino formal, mas não como uma ruptura com o paradigma epistêmico e político hegemônico na modernidade/colonialidade.

A parte da discussão referente à educação das relações étnico-raciais, que compreende as Leis 10.639/03 e 11.645/08 contempla os conteúdos das DCNs para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Coloca ênfase no papel dos movimentos sociais – negros e indígenas- enquanto responsáveis por tais conquistas de direitos, e reconhece o papel do eurocentrismo enquanto obstáculo para a igualdade:

Muitos são os estudos que analisam as transformações capazes de serem alçadas quando tratamos da escolha dos conteúdos e saberes sobre parte da população que nos conformou brasileiros. Contudo, ainda precisamos afirmar lugares positivos para as temáticas que nos trazem a EREER em nossa prática e reflexão pedagógicas. Precisamos refletir sobre o que ensinamos e sabemos sobre nossa matriz de base histórico-cultural africana. A EREER propõe a *reeducação* dos sujeitos sociais e da escola. Reeducação tendo como referência os estudos das populações africanas e indígenas, seu legado, suas influências e suas contribuições às formas de ser da população brasileira e catarinense. Indica (re)conhecer que a perspectiva

⁹⁵ Sigo aqui a concepção de opressão operacionalizada por YOUNG (2000), que conceitualiza a opressão sofrida por grupos sociais específicos como sendo sentida de cinco formas distintas, que podem atuar conjuntamente ou de forma isolada: As “cinco faces da opressão” seriam: A exploração, a marginalização, a carência de poder, o imperialismo cultural e a violência (p. 86-110).

eurocêntrica da escola não favorece a presença e a contribuição de outros sujeitos étnicos na intencionalidade do fazer pedagógico. Que sendo pública, a escola é de todos e para todos e o eurocentrismo é um obstáculo para a igualdade (SANTA CATARINA, 2014, p. 68).

A única referência que sustenta a discussão é o documento das diretrizes nacionais. Nesse sentido a PCSC só vai até aonde o marco legal estabelece, atendendo à demanda por atualização curricular pertinente à diversidade estritamente de acordo com as reivindicações e ações pedagógicas orientadas oficialmente. Dessa forma é possível dizer que no que concerne à introdução da Lei 10.639/03, o documento se furta à uma reflexão mais autônoma, que pudesse trazer contribuições para a questão, ou novos direcionamentos para os profissionais da educação catarinenses.

Figura 2 – Mapa Conceitual Eixos Norteadores da PCSC



(SANTA CATARINA, 2014, p. 85)

Ainda no escopo temático dos princípios da diversidade, tem-se tópico específico referente às suas dimensões pedagógicas (p. 84-90), onde nos é apresentado o mapa conceitual que reproduz acima, representativo dos eixos norteadores da proposta, quais sejam a educação integral e a diversidade como princípio formativo. Dos conceitos que orbitam o centro do mapa, chama a atenção o *slogan* “Direito à diferença na igualdade de direitos” que, de certa forma, resume a posição político-epistemológica do documento. As “diferenças” dizem respeito aos elementos “específicos”, que se encontram fora da universalidade pressuposta na cidadania moderna/colonial, e que deve ser incorporada à linguagem jurídico-democrática dos direitos e da igualdade.

Por outro lado, o documento explicita o objetivo de ruptura com o modelo de educação que não contempla tal diversidade:

Para as políticas públicas educacionais, o reconhecimento e a acolhida da “Diversidade” podem ser vistos, num primeiro momento, como uma indiscutível questão de direito e de cidadania plena. No entanto, definir a “diversidade como princípio formativo” significa redefinir o modo pelo qual a Educação e as instituições escolares são significadas, pensadas, organizadas e planejadas. A “diversidade como princípio formativo” repercute, necessariamente, nos conteúdos, na organização curricular, nos tempos e espaços escolares, no modelo de gestão e avaliação, nos materiais didáticos, na formação inicial e continuada, nas relações humanas, no sujeito da educação e no modelo de sociedade que a Escola ajuda a construir (SANTA CATARINA, 2014, p. 84).

O posicionamento acima é representativo dos elementos constitutivos da dimensão pedagógica da diversidade como apresentada no documento, e refletem a tentativa ambígua de continuar em um mesmo paradigma político-epistemológico e, ao mesmo tempo, ressignificar e reestruturar os vários âmbitos da educação.

Das sessões seguintes, dedicadas às contribuições das áreas – linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática – duas delas contemplam as disciplinas citadas nominalmente na Lei 10.639/03. Enquanto a área de linguagens abrange duas delas, quais sejam educação artística e literatura, a disciplina de história encontra-se na sub-área das ciências humanas.

A sessão referente às ciências da natureza e matemática (p.155-172) apresenta, assim como as demais, eixos de articulação que funcionam como chaves de conexão entre as diferentes disciplinas e componentes curriculares que constituem a área, fundamentalmente alicerçados sobre os pressupostos histórico-culturais do conhecimento (SANTA CATARINA, 2014, p. 172). Ainda que seja explícita a preocupação com o princípio da educação integral, o texto aborda a questão da diversidade de forma alusiva, ou a partir de afirmações de cunho abstrato:

Aliás, a área de Ciências da Natureza e Matemática pode promover uma melhor compreensão da diversidade humana. Há, por exemplo, características culturais das comunidades indígenas, quilombolas e do campo, que podem ser tratadas com a atenção merecida, com uma abordagem que reconheça saberes e fazeres e sua relação com o espaço, tempo e territorialidade, e faça uso das diferentes linguagens. Assim, ao longo da Educação Básica, com base nos conceitos da área Ciências da Natureza e Matemática, pode-se, efetivamente, problematizar as muitas formas de exclusão, violências, preconceitos e discriminações, possibilitando o enfrentamento do machismo, do sexismo, do racismo, da homofobia e da xenofobia. A escola será, dessa maneira, um espaço democrático de debate, transformação social e minimização das desigualdades (SANTA CATARINA, 2014, p. 157).

O parágrafo é representativo, uma vez que em todo o texto referente à área das Ciências da Natureza e Matemática é possível

perceber o intuito de adequação aos princípios formativos da proposta, incluso o princípio da diversidade. No entanto a abordagem carece de substância, e em nenhum momento fornece instrumental teórico ou metodológico para a concretização desse princípio. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 não é contemplada.

Já no texto da área de Ciências Humanas é possível perceber a predominância, - e quiçá monopólio – da história-cultural e do materialismo histórico-dialético como recursos teórico- metodológicos a estruturar o texto. Aqui retomo a crítica ao documento anterior, o Caderno Pedagógico de História (2012), que se mostrava igualmente inadequado para a compreensão e superação de outros tipos de desigualdade, além daquelas derivadas das relações de trabalho e distribuição de riqueza nas sociedades capitalistas. Assim como no texto referente à área de Ciências da Natureza e Matemática, as contribuições das Ciências Humanas enfatizam uma série de conceitos, relações e questões comuns às disciplinas contempladas.

A predominância de uma perspectiva que privilegia as relações de trabalho, no entanto, mais uma vez resulta em obstáculo para a abordagem de outros temas. Na página 147 o texto apresenta os seguintes conceitos sociológicos como instrumentos de análise e compreensão de mundo:

Para tanto, conceitos como ideologia, cultura, relações sociais e modos de produção, meios de comunicação, tecnologias, massificação, alienação, produção de cultura, cultura popular e erudita, material e imaterial, indústria cultural (cultura/contracultura/subcultura), etnias, diversidade cultural, lideranças, sociedade de consumo, estado, poder e governo, cidadania e democracia, instituições sociais, classes sociais, desigualdades, movimentos sociais, neoliberalismo, globalização, relações de gênero, diversidades, virtualização das relações sociais, trabalho humano, inovação industrial, tecnológica e científica, sociedade industrial, desenvolvimento regional, economia e mercado, meios de produção e divisão do trabalho, meio ambiente e sustentabilidade auxiliam os estudantes nesse

processo de elaboração conceitual (SANTA CATARINA, 2014, p. 147-148).

Dentre os mais de quarenta conceitos elencados, os termos racismo ou relações étnico-raciais não são mencionados. Em outro momento do texto os conceitos estruturantes da área -e não somente da sociologia como no parágrafo anterior- são citados:

Na perspectiva do processo de elaboração conceitual, que ampara a Proposta Curricular de Santa Catarina, a área de Ciências Humanas se organiza em torno dos conceitos estruturantes: tempo, espaço e relações sociais, que se desdobram em outros conceitos, tais como ser humano, relações socioambientais, relações sociais de produção, conhecimento, território, ambiente, natureza, redes, transformações sociais, cultura, identidade, memória, temporalidade, imaginário, ideologia, alteridade, indivíduo, sociedade, poder, trabalho, tecnologia, economia, linguagem, ética, estética, epistemologia, política, Estado, direitos humanos, imanência, transcendência, patrimônio, corporeidade, sociabilidade, convivência, cooperação, solidariedade, autonomia e coletividade, que permeiam por todo o percurso formativo (SANTA CATARINA, 2014, p. 142).

Mais uma vez, as relações étnico-raciais como estruturantes das relações sociais na sociedade brasileira são virtualmente ignoradas. Quando o texto faz referência direta às Leis 10.639/03 e 11.645/08, o faz de forma superficial, enfatizando a normatividade da lei, sem nenhuma problematização mais aprofundada sobre a questão:

Neste aspecto, por exemplo, é obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (BRASIL, 2003b, 2008b) em seus diversos aspectos históricos e culturais que caracterizam a formação da população brasileira.

Isso inclui o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (SANTA CATARINA, 2014, p. 140-141).

De forma geral, portanto, é possível dizer que o texto da área das Ciências Humanas negligencia as reivindicações da Lei 10.639/03 e ainda que, assim como a área de Ciências da Natureza e Matemática, explicitamente tencione suprir as demandas propostas pelo próprio documento no que diz respeito à diversidade, não apresenta elementos de superação nem do racismo e nem do eurocentrismo no currículo. Sobre a necessidade de aproximação entre os conhecimentos escolares, e aqueles anteriormente excluídos de tais espaços, vivenciados pelos alunos, o texto aponta:

O desafio posto é a proposição de currículos de perspectiva intercultural, que articulem experiências e saberes da vida cotidiana aos conhecimentos que integram os patrimônios culturais, sociais, ambientais e científicos da humanidade, reconhecendo que há diferentes saberes e que todos são considerados legítimos no contexto do processo formativo da Educação Básica, como ponto de partida para a elaboração dos conceitos científicos (SANTA CATARINA, 2014, p. 148-149).

O que o trecho acima parece implicar é que a validade dos saberes não científicos está necessariamente ligada a possibilidade de que este possa estar à serviço de um processo pedagógico que tem como “estágio final” a construção de conceitos científicos. Nesse sentido todas as lógicas contempladas em uma perspectiva intercultural seriam absorvidas pelo saber hegemônico na modernidade/colonialidade, tendo como resultado a consolidação da ciência como único saber legítimo no espaço escolar. A colonialidade do saber aqui se expressa através da

própria ambiguidade da proposição que apresenta a perspectiva de um currículo intercultural, ao mesmo tempo em que reafirma o imaginário moderno/colonial segundo o qual o conhecimento científico seria a última etapa em um longo percurso de construção do conhecimento.

O texto da área de Linguagens, por outro lado, apresenta possibilidades de deslocamento de alguns elementos do imaginário hegemônico na modernidade/colonialidade⁹⁶ a partir da discussão levantada pela disciplina de educação física. As disciplinas - línguas, artes e educação física – são apresentadas como “[...] manifestações semióticas cultural e historicamente organizadas na e para a sociointeração [...]” (SANTA CATARINA, 2014, p. 136), e assim como as demais áreas do conhecimento são organizadas a partir de eixos articuladores, em sintonia com a paradigma da história cultural.

As disciplinas citadas nominalmente na Lei 10.639/03, artes e literatura, perpassam a questão da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira a partir da abordagem acerca da diversidade. Em relação à abordagem que deve ser feita a partir da literatura o documento destaca:

Não se trata, aqui, de retomar uma abordagem que sacralizou o livro e que tinha trechos de obras literárias, tomados avulsamente, como enfoque em propostas de compreensão leitora focadas na estrutura dos textos. Trata-se de conceber o campo da Literatura como uma esfera da atividade humana, com sua lógica constitutiva, com suas demandas interacionais, com suas especificidades histórico-culturais, sociais, políticas, étnico-raciais e econômicas (SANTA CATARINA, 2014, p. 122).

O trecho parece indicar a necessidade de problematização e de contextualização das obras literárias trabalhadas em sala de aula. Sem, no entanto, trazer orientações acerca da necessidade de pluralização dos textos abordados, ou reflexões acerca de que tipos de texto vem sendo trabalhados nas salas de aula. Os trechos referentes ao ensino de artes

⁹⁶ Imaginário discutido anteriormente no capítulo 1

tratam a questão de forma mais direta, como exemplificado no parágrafo a seguir:

De fato, observa-se que, por muito tempo, artefatos de diversos tipos de Arte não circulavam ou não eram reconhecidos como Arte. Percebe-se isso nos recortes de muitos livros de História das diversas linguagens artísticas que marcam uma produção por vezes eurocêntrica. Pensá-la articulada à vida dos sujeitos é possibilitar-lhes conhecer os diversos tipos de Arte e trazer para a discussão as relações estabelecidas nos mais variados contextos articulados às suas vidas.

Na seleção dos conteúdos, professores precisam dar vozes aos diversos grupos artísticos que constituem os contextos brasileiro e internacional. Como exemplo disso, as artes indígenas, quilombola, afro-brasileiras, africanas e a arte do cotidiano, assim como as manifestações eruditas, devem compor o cenário das escolhas de tais profissionais. Na *dança* é possível estudar diversas manifestações para se pensar a Arte como artefato histórico e cultural. Pode-se, por exemplo, estudar *congada*, *folgado* afro-brasileiro, entre outros [itálicos no original] (SANTA CATARINA, 2014, p. 100).

O reconhecimento da ênfase eurocêntrica dada no ensino das diversas linguagens artísticas, e a relação entre esse fenômeno e a necessidade de inserção de componentes curriculares que tratem formas de arte de outros contextos culturais atende às demandas da Lei 10.639/03 e de suas respectivas DCNs.

Já a contribuição da disciplina de educação física é a que mais tem a contribuir para a superação de um currículo eurocêntrico, uma vez que toca em premissas estruturais do modelo de pensamento moderno/colonial. Nesse sentido é preciso apreciar a contribuição da disciplina, que através do conceito de “cultura corporal de movimento” (SANTA CATARINA, 2014, p. 103) apresenta as práticas corporais como tipos de linguagem e de racionalidade específicas (*ibidem*). Tal

enfoque coloca em xeque a concepção binária moderna/colonial, que constrói uma oposição ontológica entre corpo e razão, como podemos observar no trecho a seguir:

À medida que novas correntes surgem no âmbito dessa prática corporal, o conceito se alarga e deixa de ser restrito à dimensão técnica. Dessa forma, passa-se a enfatizar a *dança* como uma prática corporal na qual o elemento central é a veiculação de ideias e sentimentos na linguagem corporal. A produção de sentidos na *dança* acontece à medida que se supera uma concepção dualista de ser humano, assumindo que o corpo expressa aquilo que somos. Na produção de uma coreografia de *dança* ou em uma atividade de improvisação, o que está em jogo é um modo particular de ver e dizer o mundo, para cuja produção a música e os movimentos ritmados podem ser um recurso importante (porém não imprescindível) (SANTA CATARINA, 2014, p. 134).

Este tipo de abordagem é fundamental para a superação de um discurso que hierarquiza linguagens e racionalidades, colocando sempre a cultura letrada como símbolo civilizatório, e as práticas corporais como elementos que fariam oposição ao uso da razão.⁹⁷ Quando, por outro lado, tais práticas são contextualizadas e ressignificadas a partir de uma abordagem que as qualifica enquanto um tipo de linguagem entre outras, abre-se uma brecha para a inclusão não só de componentes curriculares menos eurocentrados, mas também de linguagens e racionalidades mais plurais. Aqui, pela primeira vez na análise dos documentos é possível entrever a possibilidade de uma verdadeira “ecologia de saberes” (SANTOS, 2010), onde a ciência enquanto saber hegemônico na modernidade/colonialidade possa coexistir com outras formas de compreender e representar o mundo.

⁹⁷ Não por acaso, as culturas africanas são sempre lembradas a partir de tais elementos. Todo o imaginário nacional em torno do samba e do carnaval nos contextualiza a esse respeito.

De modo geral, no entanto, as pequenas brechas abertas no interior do saber moderno/colonial, como o trecho mencionado a cima, não são suficientes para a superação das colonialidades do ser e do saber. É preciso destacar, do conjunto do documento, a referência a alguns autores como Stuart Hall e Boaventura de Souza Santos, e ao conceito de “entrelugar” desenvolvido por Silviano Santiago. Ainda que a inserção de autores críticos à modernidade/colonialidade possa ser interpretada como um sintoma da insuficiência de outros paradigmas em tratar das questões da “diversidade”⁹⁸, a bibliografia que predomina no documento ainda é moderna/colonial, com destaque para o materialismo dialético e a história cultural. Volto a enfatizar o engessamento estrutural do documento que, mesmo partindo da premissa do engajamento à Lei 10.639/03, não parece conseguir levar sua proposta para além da superfície.

A intrínseca relação entre epistemologia e ontologia dá conta do igualmente inseparável imbricamento entre colonialidade do ser e colonialidade do saber. A separação de ambas se dá a partir da necessidade de recorte, uma necessidade de organização que beneficia a nós, pesquisadoras e pesquisadores em nosso trabalho analítico. No entanto, os documentos apresentados anteriormente são um exemplo da forma como os aspectos ontológico e epistemológico se articulam na conformação das subjetividades. Maldonado-Torres afirma:

Tanto la epistemología cartesiana, como la ontología de Heidegger presuponen, pues, en sus fundamentos, la colonialidad del conocimiento y la colonialidad del ser. En lo que fue presupuesto pero no hecho explícito en la formulación cartesiana encontramos el lazo fundamental entre la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. La ausencia de la racionalidad está vinculada en la modernidad con la idea de la ausencia de “ser” en sujetos racializados (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 145).

⁹⁸ E quem sabe, sinalizar uma tendência de aproximação entre estudos culturais e estudos do currículo, e as matrizes de conhecimento “decoloniais”.

Em contraposição à existência ontológica dos sujeitos europeus não colonizados e não racializados, o autor reflete:

El condenado es para la colonialidad del ser lo que el *Dasein* es para la ontología fundamental, pero, quizás podría decirse, algo en reversa. El condenado (*damné*) es para el *Dasein* (ser-ahí) europeo un ser que “no está ahí”. Estos conceptos no son independientes el uno del otro. Por esto la ausencia de una reflexión sobre la colonialidad lleva a que las ideas sobre el *Dasein* se hagan a costa del olvido del condenado y de la colonialidad del ser (MALDONADO TORRES, 2007, p. 146).

Ao contrastar a ontologia Heideggeriana do ser a partir da figura do *Dasein*, ou seja, do “ser aqui” referente aos sujeitos europeus, à experiência dos sujeitos racializados representada na obra de Frantz Fanon pela figura do condenado, ou do *Dammé*, que inversamente é um ser que não está, Maldonado-Torres (2007) sugere a colonialidade do ser como a invisibilização da experiência dos sujeitos racializados na ontologia moderna/colonial. Aqui colonialidade do saber e colonialidade do ser se constituem como processos que se retroalimentam: a epistemologia moderna/colonial baseada em uma ontologia exclusiva e eurocentrada.

Nesse sentido a reivindicação do universal, premissa de ambos os documentos, revela-se como um mecanismo de reprodução das colonialidades do ser e do saber, uma vez que compreende o “problema da diversidade” a partir de um paradigma que, apesar de eurocentrado, apresenta-se como desconectado de qualquer lugar de enunciação específico. Apropriando-me da expressão de Porto-Golçalves (2005, p. 3), é a parte que se identifica com o todo. Um conceito que ao arrogar-se uma pretensão totalizadora, só pode, ao contrário, ser a manifestação de uma especificidade hegemônica e normatizadora – e normalizadora, que concebe as demais experiências como manifestações da “diversidade”.

Assim é possível dizer que a manutenção de uma estrutura epistemológica assentada na ideia do universal é bastante problemática,

principalmente se temos como objetivo uma descolonização do ser e do saber.

4.3 1º CADERNO PEDAGÓGICO EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE (2016)

O último documento a ser analisado é o mais recente dos três. Produzido no ano de 2016, o Caderno Pedagógico Educação e Diversidade tem como focos a implantação e implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08, 11.525/07 e 9.795/99 na educação básica e nas modalidades de ensino⁹⁹. O documento é “resultado da sistematização dos planos de ação elaborados pelos profissionais da educação, participantes do Curso de formação continuada: diversidade, educação ambiental no currículo da educação básica: princípios da Proposta Curricular de Santa Catarina [...]” (SANTA CATARINA, 2016, p. 6), realizado pela secretaria de educação em 2014:

Participaram do curso os técnicos da Diretoria de Gestão da Rede Estadual, da Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional, da Diretoria de Recursos Humanos, das 36 Gerências de Educação e professores da educação básica e das modalidades de ensino das diferentes áreas do conhecimento, envolvendo aproximadamente 1.133 profissionais da educação (SANTA CATARINA, 2016, p. 8).

O Caderno Pedagógico Educação e Diversidade, diferentemente da PCSC e em grande medida também do Caderno Pedagógico de História de 2012, tem como enfoque ações pedagógicas, e não discussões teórico-metodológicas ou mesmo filosófico-sociológicas. A concepção de diversidade, por exemplo, segue a mesma linha da reflexão desenvolvida na PCSC de 2014. Nesse sentido o documento

⁹⁹ A Lei 11.645/08 complementa a Lei 10.639/03 ao postular a obrigatoriedade do Ensino de história e de cultura indígena nas instituições da rede pública e privada. As leis 9.795/09 e 11.525/07 tratam respectivamente da instituição da educação ambiental no Brasil, e do estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na escola.

apresenta-se como um plano de ação, fundamentado na necessidade de implementação das Leis no “chão da escola”, e no diagnóstico apontado a partir do curso de formação continuada realizado em 2014. As dificuldades na implementação das leis, segundo os cursistas podem ser verificadas em vários âmbitos. Desde a falta de disponibilidade de material didático-pedagógico para a abordagem dos temas, engessamento dos calendários escolares, a não continuidade de ações voltadas para implantação das leis, e a deficiente articulação entre as instâncias responsáveis por tais planejamentos – desde a secretaria de educação até as universidades (SANTA CATARINA, 2016, p. 14).

Dessa forma o documento tem como objetivo preencher uma lacuna, instrumentalizando equipe pedagógica e professores com ações prioritárias – no campo do planejamento pedagógico -, mapas conceituais, e sugestões de sites, práticas pedagógicas, conteúdo audiovisual e bibliografia.

Sobre as Leis 10.639/03 e 11.645/08 o documento elucida:

Já as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 dispõem sobre as questões étnico-raciais, necessitando serem interpretadas a partir de dois pontos importantes: como necessidade e conquista do movimento negro em representação às populações de origem africana, afro-brasileira, e como necessidade de reconhecer as populações indígenas como coletivos aliados dos mecanismos de ascensão social e cidadania e, que de igual forma às populações afro-brasileira e africana, devem estar contempladas no currículo escolar. O contexto dentro do qual essa legislação surge é o do tardio reconhecimento pelo Estado de que as desigualdades sociais e étnicas são uma realidade construída historicamente no Brasil. Além disso, os diversos equívocos produzidos (principalmente nos meios intelectualizados) sobre as populações negras e indígenas têm gerado sucessivos e duradouros mecanismos de exclusão social, econômica, política e cultural. O papel estratégico da escola, dentro das políticas de ações afirmativas, é promover, por meio do

exercício pleno das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, a reorganização do currículo escolar de toda a educação básica, nos diversos componentes curriculares (disciplinas), de maneira a “descolonizar” o conhecimento escolar. Assim como, rever as práticas pedagógicas, a produção de materiais didático-pedagógicos e fomentar permanentemente a formação docente, orientando para a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no Brasil. Essas questões, institucionalizadas inicialmente através da lei nº 10.639/03, que alterou a lei nº 9.394/96 da LDB, é resultado de um longo e árduo processo de articulação política do movimento negro no Brasil (SANTA CATARINA, 2016, p. 16-17).

Dois pontos no trecho chamam especial atenção: o reconhecimento do papel dos “equivocos” produzidos pelos “meios intelectualizados” como produtores de mecanismos de exclusão social, e a utilização – ainda que genérica – da expressão “descolonizar” o conhecimento escolar”. Ambas afirmações trazem à superfície a premente necessidade de revisão epistemológica dos currículos escolares e, mesmo que de forma sutil, evidenciam a possível disseminação de uma bibliografia e de um debate que pensam o currículo a partir de uma crítica ao conhecimento e à sua produção para além das questões levantadas a partir do materialismo dialético e da história cultural.

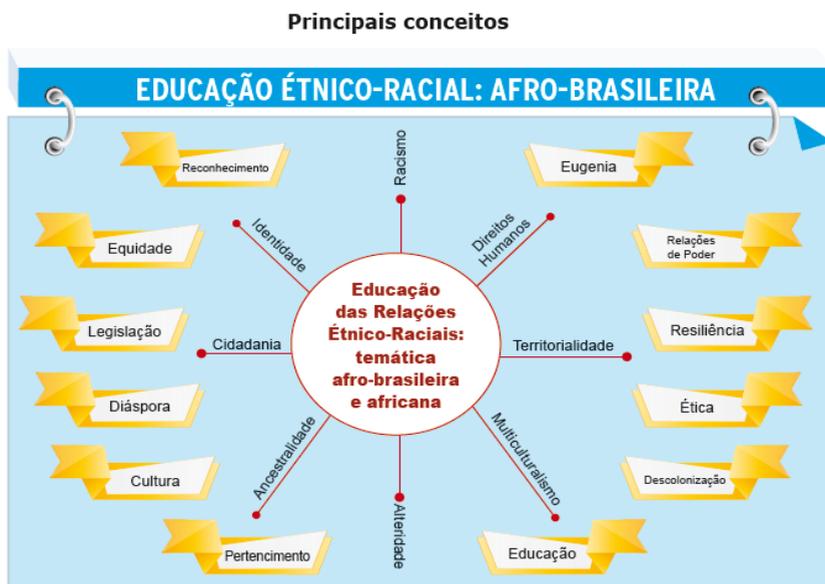
Na seção referente às Prioridades, o documento orienta uma série de ações que visam a efetiva implementação das leis no currículo e no cotidiano escolar. São elencadas seis prioridades com seus respectivos tópicos de ações a serem desenvolvidas. As “prioridades” giram em torno das seguintes proposições: formação continuada e sistemática para os professores sobre as leis em questão, planejamento de ações para trabalhar as resoluções 07/2010 e 02/2012 referente às leis, identificação de professores com afinidade com os temas para coordenação de núcleos, coleta de material didático-pedagógico, avaliação sistemática nas unidades escolares com o intuito de acompanhar a implementação das leis, e garantia de que as gerências

regionais incluem os temas em seus planejamentos (SANTA CATARINA, p. 22-23).

A pragmática das prioridades, como plano de ação, desloca a obrigatoriedade de implementação das leis do campo normativo, trazendo as temáticas da diversidade para a materialidade do projeto político pedagógico, para os cursos de formação continuada e para a criação de mecanismos de avaliação. Nesse sentido o documento se torna de fato um instrumento que pode auxiliar professores e equipe pedagógica a desenvolver estratégias para a efetiva implementação das leis.

Em seguida o documento apresenta as potencialidades pedagógicas dos mapas conceituais, trazendo um exemplo de mapa para cada uma das leis trabalhadas no caderno. O mapa construído para trabalhar os elementos referentes à Lei 10.639/03 é o seguinte:

Figura 3 – Mapa Conceitual para a Educação das Relações Étnico-Raciais



(SANTA CATARINA, 2016, p. 27)

O mapa conceitual contempla elementos de universos semânticos e políticos diversos, abrangendo desde termos como “cidadania” e “equidade”¹⁰⁰, comuns no discurso liberal democrático, até “descolonização” e “ancestralidade”, elementos estranhos ao repertório moderno/colonial. O mapa conceitual enquanto ação pedagógica é interessante porque promove um modelo de articulação de ideias que não se limita a hierarquização de conceitos, ao promover um tipo de “paisagem conceitual” que permite a percepção das múltiplas relações entre os conceitos. Ainda que o mapa seja majoritariamente composto por conceitos dos discursos políticos e epistemológicos hegemônicos na modernidade/colonialidade, a dinâmica proporcionada pelo mapa conceitual permite a reflexão sobre os mesmos. O documento enfatiza a necessidade de construção de metodologias problematizadoras e participativas, criando a possibilidade de reflexão e crítica por parte dos estudantes (SANTA CATARINA, 2016, p. 24).

Das sugestões de práticas pedagógicas, três são relacionadas à Lei 10.639/03 direta ou indiretamente (SANTA CATARINA, 2016, p. 31 e 32): “Discutindo a questão das cotas raciais nas Universidades”, “Desigualdade X Diversidade” e “Quem é diferente na escola? Trabalhando a diversidade”. Cada um dos três tópicos contém um objetivo, apresentado de forma sintética, e o *link* para uma página na internet onde, em tese, deveríamos encontrar o material didático pedagógico. Nenhum dos três endereços, no entanto, pode ser encontrado, o que sugere que as páginas foram tiradas do ar.¹⁰¹

Das sugestões de material audiovisual é preciso enfatizar a preocupação que o documento demonstra em apresentar materiais

¹⁰⁰ O termo equidade passa a constar de forma recorrente no vocabulário da filosofia política principalmente a partir de 1971, ano em que o filósofo estadunidense John Rawls publica sua mais famosa obra: *Justice as Fairness*, traduzido posteriormente como “Justiça como equidade”. Desde então grande parte dos debates sobre a questão da justiça no âmbito do liberalismo não puderam prescindir do termo.

¹⁰¹ Os endereços indicados são: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58451>
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21771>
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=55547>
 Ambos indisponíveis no dia 01/07/2018.

diversos tanto em sua forma – vídeos, filmes e documentários - quanto em seu conteúdo. As sugestões que se referem direta ou indiretamente à Lei 10.639/03 são os seguintes: “Olhos Azuis”, “Atlântico Negro: na rota dos Orixás”, “Vista a minha pele”, “A negação do Brasil”, “Preciosa”¹⁰², “Uma onda do ar”¹⁰³, “Besouro”¹⁰⁴, “Ao mestre com carinho”¹⁰⁵, “Mãos talentosas”¹⁰⁶, “Encontrando Forrester”¹⁰⁷, “Hotel Ruanda”¹⁰⁸ e “Amistad”. Destes três são documentários, oito são filmes e um deles um vídeo ficcional-educativo.

Os três documentários abordam contextos e temporalidades diversas. “Olhos azuis” é um documentário de 1996, que acompanha um experimento realizado pela socióloga estadunidense Jane Elliot, que procura replicar situações de discriminação em um ambiente controlado¹⁰⁹. “Atlântico Negro: na rota dos Orixás”, documentário de 1998 apresenta as diversas contribuições das culturas africanas na sociedade brasileira. Reconhecendo a história dos povos escravizados no Brasil, o filme aborda relatos tanto de autoridades acadêmicas como religiosas, no Brasil e em países africanos como o Benin¹¹⁰, articulando passado e presente, e destacando a diversidade de culturas e histórias africanas. “A negação do Brasil” é uma produção do ano 2000, e analisa as telenovelas brasileiras, com foco nos papéis representados pelos atores e atrizes negros.¹¹¹ Dirigido por Joel Zito Araújo, um homem negro que, através de sua narração, compartilha com o público suas

¹⁰² <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-132242/> acessado em 02/07/2018.

¹⁰³ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-52194/> acessado em 02/07/2018.

¹⁰⁴ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-177506/> acessado em 02/07/2018.

¹⁰⁵ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-82072/> acessado em 02/07/2018.

¹⁰⁶ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-189146/> acessado em 02/07/2018.

¹⁰⁷ <http://www.adorocinema.com/busca/?q=encontrando+forrester> acessado em 02/07/2018.

¹⁰⁸ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-55666/> acessado em 02/07/2018.

¹⁰⁹ <https://www.geledes.org.br/olhos-azuis-por-jane-elliott/> acessado em 02/07/2018.

¹¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=5h55TyNcGiY> acessado em 02/07/2018.

¹¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M> acessado em 02/07/2018.

impressões e memórias das telenovelas brasileiras, além de depoimentos de grandes nomes da dramaturgia como Milton Gonçalves e Ruth de Souza, problematizando questões como representatividade e a perpetuação de estereótipos¹¹².

Os demais materiais, todos obras de ficção¹¹³ – ainda que em alguns casos baseados em situações e personagens reais – exploram uma gama vasta de experiências relacionadas às questões raciais. Dois deles: “Besouro” e “Uma onda do ar”, retratam experiências afro-brasileiras, sendo o primeiro a história - real - do mestre capoeirista Manuel Henrique Pereira, e o segundo uma narrativa ambientada em uma comunidade de Belo Horizonte. Dos outros seis filmes três deles tem com protagonistas homens negros: “Mãos talentosas”, “Ao mestre com carinho” e “Hotel Ruanda”, e um com uma protagonista negra: “Preciosa”. Dois deles – “Preciosa” e “Mãos talentosas”, dirigidos por homens negros, respectivamente Lee Daniels e Thomas Carter. Dos seis filmes apenas dois não são ambientados nos Estados Unidos: “Hotel Ruanda” e “Ao mestre com carinho”, este último ambientado em Londres, Inglaterra.

Obviamente seria um equívoco afirmar que tal escopo de sugestões contempla a multiplicidade de realidades e de experiências africanas e afro-diaspóricas. A ausência de produções africanas, faladas em línguas do continente africano, é uma das ausências que poderiam ser criticadas, bem como a super-representação de experiências afro-americanas dos Estados Unidos. No entanto, é possível apreciar o trabalho apresentado no documento, na tentativa de abarcar experiências diversas, em todo diferente das precárias sugestões do Caderno Pedagógico de História.

Das sugestões bibliográficas encontram-se os títulos *Superando o racismo na escola*, organizado por Kabengele Munanga, *Africanidades catarinenses* da coleção *A África está em nós e*

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M> acessado em 02/07/2018.

¹¹³ “Vista a minha pele” é um curta ficcional- educativo, também dirigido por Joel Zito Araújo, que apresenta uma “realidade invertida”, onde negros e brancos trocam de papel na sociedade brasileira. <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM> acessado em 02/07/2018.

organizado por Jeruse Romão, e *História e cultura afro-brasileira e africana: repensando as práticas pedagógicas em contos, lendas e mitos* de Célia Torkaski.

A obra *Superando o racismo na escola* foi publicada pela primeira vez no ano de 1999, editada pelo Ministério da Educação, mais especificamente pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Segundo Paulo Renato Souza, então Ministro de Estado de Educação, a obra seria fruto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) adotados em 1997, e de sua preocupação com os chamados “Temas Transversais” (BRASIL, 2005, p. 7). O livro conta com onze artigos que abordam tópicos relacionados à educação, às relações étnico-raciais e à superação do racismo¹¹⁴; além de uma apresentação de Munanga, o organizador do volume. A produção traz contribuições de intelectuais negros e negras, pesquisadores das relações étnico-raciais em diversas áreas do conhecimento como a educação, a antropologia, a linguística e a geografia.

A obra *Africanidades Catarinenses*, de Jeruse Romão – já citada no capítulo anterior como uma das integrantes do NEN -, faz parte da coleção *A África está em nós*, da editora Grafset¹¹⁵ que atua no mercado educacional e desenvolve materiais didáticos que atendem as demandas das Leis 10.639/03 e 11.645/08. A obra, editada pela primeira vez em 2009, trata das contribuições dos povos africanos e de seus descendentes na formação do estado de Santa Catarina, em seus elementos culturais, religiosos, artísticos e etc. Também aborda a

¹¹⁴ *A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático* de Ana Célia da Silva, *História e Conceitos Básicos Sobre o Racismo e seus Derivados* de Antônio Olímpio de Sant’ana, *O direito à Diferença* de Glória Moura, *Buscando Caminhos nas Tradições* de Helena Theodoro, *Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil* de Heloisa Pires Lima, *Construindo a Auto-Estima da Criança Negra* de Inaldete Pinheiro de Andrade, *As Artes e a Diversidade Étnico-Cultural na Escola Básica* de Maria José Lopes da Silva, *Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação* de Nilma Lino Gomes, *Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras* de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, *A Geografia, a África e os Negros Brasileiros* de Rafael Sanzio Araújo dos Anjos, e *Racismo, Preconceito e Discriminação* de Vera Neusa Lopes.

¹¹⁵ <https://editoragrafset.com/institucional/> acessado em 03/07/2018.

formação dos quilombos e as conquistas dos atuais movimentos sociais¹¹⁶. A última obra *História e cultura afro-brasileira e africana: repensando as práticas pedagógicas em contos, lendas e mitos*, também foi publicada em 2009, editada pela Base Editorial, e segundo o Caderno Pedagógico “apresenta uma antologia de contos, lendas e mitos africanos que objetiva apresentar pedagogicamente as questões da pluralidade cultural e os valores étnicos e raciais de nossa sociedade [...]” (SANTA CATARINA, 2016, p. 39).

Interessante notar que duas das três publicações sugeridas pelo caderno pedagógico tem sua primeira publicação em data posterior à promulgação da Lei 10.639/03, o que poderia indicar dois fatores: a insuficiência de material didático produzido sobre o tema antes da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; e a consecutiva demanda e incentivo para a produção de tais materiais a partir de 2003. Nesse sentido, as sugestões do Caderno Pedagógico são de certa forma, produtos da referida Lei e da necessidade de desenvolvimento de material didático-pedagógico que corresponda à sua demanda.

A predominância de pesquisadores negros e negras abordando a questão étnico-racial nas sugestões do caderno apresenta uma possibilidade de que as representações sejam mais que discursos sobre “o Outro”. Ainda no primeiro capítulo discutiu-se como a questão da representação é um problema complexo, que implica na possibilidade de dominação daquele que representa sobre aquele que é representado, ou seja, que detém o poder/conhecimento sobre este “Outro” (SAID, 2007). A colonialidade do ser e a colonialidade do saber são padrões de derivam em parte dessa usurpação de autoridade, e da preponderância de um tipo de relação epistemológica que transforma sujeitos do conhecimento em objetos do conhecimento.

Assim, a estanke relação que se configura entre sujeito e objeto do conhecimento, e que se remete à “divisão imperial do trabalho” (CONNEL, 2012), pode ser superada nos momentos em que os próprios sujeitos representados são os mesmos que produzem conhecimentos acerca de si mesmos. Nesse sentido é possível inferir que

¹¹⁶ <https://editoragrafset.com/produto/africanidades-catarinenses/> acessado em 03/07/2018.

a obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira é duplamente importante para a questão da representatividade das populações negras no país. Uma vez que o “produto final”, ou seja, a inclusão da temática nos currículos da educação básica é tão importante quanto à valorização do trabalho de pesquisa dos intelectuais que se dedicam a esta temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ora, a 'Etnologia - como toda a ciência – surge no elemento do discurso. E é em primeiro lugar uma ciência européia, utilizando, embora defendendo-se contra eles, os conceitos da tradição. Conseqüentemente, quer o queira quer não, e isso depende de uma decisão do etnólogo, este acolhe no seu discurso as premissas do etnocentrismo no próprio momento em que o denuncia. Esta necessidade é irreduzível, não é uma contingência histórica; seria necessário meditar todas as suas implicações. Mas se ninguém lhe pode escapar, se por tanto ninguém é responsável por ceder a ela, por pouco que seja, isto não quer dizer que todas as maneiras de o fazer sejam de igual pertinência. A qualidade e a fecundidade de um discurso medem-se talvez pelo rigor crítico com que é pensada essa relação com a história da Metafísica e aos conceitos herdados. Trata-se aí de uma relação crítica à linguagem das ciências humanas e de uma responsabilidade crítica do discurso. Trata-se de colocar expressa e sistematicamente o problema do estatuto de um discurso que vai buscar a uma herança os recursos necessários para a des-construção dessa mesma herança (DERRIDA, 2014, p. 412).

A reflexão de Derrida (2014) sobre a etnologia e de forma geral às ciências humanas tem como referência a impossibilidade de se estar fora da Metafísica, mas ao mesmo tempo, a necessidade de uma “responsabilidade crítica do discurso”. A passagem ilustra bem a intencionalidade e as limitações – pelo menos uma categoria delas – desta pesquisa. A crítica a essas “heranças” é tão importante quando o reconhecimento da utilização das mesmas. A própria diferença colonial, e o desenvolvimento e desvelamento do que Walter Mignolo denomina “pensamento liminar”, apontam para a característica flexível, híbrida, de um pensamento que pretende ir além do que se legitima na superfície do conhecimento moderno/colonial:

Já não estamos obviamente no início da era cristã e salvação não é um termo adequado para definir o caráter prático do conhecimento, o mesmo se podendo dizer de sua pretensão à verdade. Mas precisamos abrir o espaço que a epistemologia roubou à gnosiologia e tomar como seu objetivo não Deus, mas as incertezas das margens. Nossos objetivos não são a salvação, mas a descolonização e a transformação da rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder, durante o processo de construção do sistema mundo colonial/moderno (MIGNOLO, 2003, p. 35).

A salvação e a verdade não são reivindicadas, mas as “incertezas das margens”. Contra a pureza, a higiene e a sanitização da epistemologia moderna/colonial, a contaminação dos discursos, a proliferação dos saberes contra-hegemônicos. A responsabilidade crítica do discurso, apontada por Derrida como o caminho possível dentro das ciências humanas – uma vez que a saída da metafísica seria, nesse momento, impossível – é levada a cabo não a partir da negação absoluta das heranças da modernidade/colonialidade, e de uma tentativa de retorno às origens repleta de contradições, mas a partir da problematização e do diálogo com essas heranças: “(...) a gnose liminar constrói-se em diálogo com a epistemologia a partir de saberes que foram subalternizados nos processos imperiais coloniais” (MIGNOLO, 2003, p. 34).

Das análises realizadas no capítulo anterior é importante destacar as especificidades de cada documento, bem como sua relação com o eurocentrismo através da respectiva adesão à Lei 10.639/03. Tendo me debruçado sobre três documentos distintos, porém de certa forma complementares, é possível traçar algumas comparações.

O Caderno Pedagógico de História produzido no ano de 2012 aparece como o mais problemático, uma vez que explicita uma forma de organização e apresentação dos conteúdos que reitera o eurocentrismo curricular na escola básica, explora a matriz teórico-metodológica da história cultural sem problematização de seus limites e, mesmo admitindo a necessidade de adequação à Lei 10.639/03, não o faz

satisfatoriamente. No último capítulo demonstrei através da análise a falta de referências teóricas, de abordagens e sugestões pedagógicas que contemplem a Lei ao mesmo tempo em que abrem brechas no eurocentrismo curricular. A revisão teórica, da mesma forma, retoma correntes historiográficas hegemônicas na modernidade/colonialidade, ignorando a necessidade de incluir outras possibilidades epistemológicas não-eurocêtricas.

É preciso destacar que o material analisado não se encontra mais disponível no site oficial da secretaria estadual de educação, onde tive acesso a ele pela primeira vez há cerca de dois anos, nos primeiros passos da pesquisa.¹¹⁷ O que aponta para um possível reconhecimento da insuficiência da série de cadernos pedagógicos produzidos na ocasião. A hipótese, no entanto, é mero palpite, uma vez que as motivações que levaram ao “apagamento” dos cadernos pedagógicos de 2012 não foram analisadas.

Em comparação, a atualização da PCSC publicada em 2014 apresenta uma sensibilidade muito mais concreta para as questões da “diversidade”. Ainda que o termo diversidade possa ser problematizado, uma vez que parece reiterar o discurso dicotômico que expressa tudo aquilo que não é o normativo como “diverso”, pode-se dizer que o tópico sobre a diversidade enquanto princípio formativo trata a questão de forma a dar relevo a temáticas importantes. Entre elas a educação para as relações de gênero, educação para a diversidade sexual, educação especial, educação para as relações étnico-raciais e etc. Importante destacar também, no entanto, que fora do tópico específico da PCSC o princípio formativo não parece ter sido absorvido da mesma forma pelas três áreas do conhecimento (linguagens, ciências humanas e ciências da natureza e matemática).

Enquanto o texto da área de linguagens é o mais interessante do ponto de vista das conjunções/injunções com o eurocentrismo, principalmente ao explorar outros tipos de racionalidade a partir da “cultura corporal do movimento”, as demais áreas não incorporam o princípio da diversidade de forma orgânica, ainda que fazendo alusões à

¹¹⁷ Ele continua disponível no endereço <https://pt.scribd.com/document/369480707/4-historia12-pdf> Tendo sido visualizado pela última vez em 26/07/2018.

Lei 10.639/03 e às suas demandas. A área das ciências humanas reproduz sua familiar adesão à história cultural e ao materialismo dialético, enquanto a ênfase é dada sobre as relações de produção, as relações étnico-raciais são mencionadas apenas superficialmente.

No geral é possível destacar um movimento, algo de novo que se percebe, por exemplo, na utilização do conceito de *entre-lugar*, de Silviano Santiago e da referência a autores como Stuart Hall e Homi Bhabha. O que demonstra a necessidade de distanciamento de um repertório eurocentrado que não pode falar de si próprio, e a insuficiência desses discursos para dar conta dos saberes e vivências dos sujeitos não hegemônicos na modernidade/colonialidade. A possibilidade de reflexão acerca do conceito de diversidade a partir de autores que colocam sob a crítica os discursos hegemônicos modernos/coloniais aponta para uma direção interessante e, quem sabe, transgressora. No entanto, é preciso destacar a profunda ambiguidade que marca o documento como um todo: pretende ressignificar o conceito de diversidade sem, no entanto, superar uma estrutura epistemológica e política que se baseia em uma noção de universal que é eurocêntrica.

O 1º Caderno Pedagógico Educação e Diversidade, do ano de 2016, tem sua concepção de diversidade baseada no documento anterior, e se destaca pelas sugestões de ações didático-pedagógicas. Assim, mais do que um documento prescritivo do ponto de vista teórico, é um instrumento de implementação das Leis 10.639/03, 11.645/08, 11.525/07 e 9.795/99. As sugestões bibliográficas e audiovisuais referentes à Lei 10.639/03 e à educação para as relações étnico-raciais são plurais e dão conta de experiências diversas. Nesse sentido o documento se apresenta como uma fonte interessante para que professores e professoras da educação básica possam trabalhar as temáticas da “diversidade” em seus planos de aula.

As DCNs que regulamentam a implementação da Lei 10.639/03 bem como a educação para as relações étnico-raciais são material de referência para a PCSC (2014) e para o Caderno Pedagógico (2016), o Caderno Pedagógico de História (2012), no entanto, não faz menção ao documento, o que talvez ajude a explicar a insuficiência do documento em relação ao tema.

Dos três outros critérios de análise que discuti no segundo capítulo: a questão da coetaneidade, da pluralização das histórias e da geopolítica do conhecimento, os documentos respondem a eles de formas diversas. Apesar de suas particularidades, no entanto, é possível dizer que o problema da geopolítica do conhecimento é o mais visível nos três documentos: as matrizes teórico-metodológicas e as demais bibliografias continuam fortemente eurocentradas, e em nenhum dos três documentos analisados é possível constatar um movimento relevante de pluralização dos lugares de produção do conhecimento. O que tem como consequência direta a reprodução de abordagens que não colocam o problema do racismo –social, cultural e epistêmico - e das relações étnico-raciais como estruturas importantes para a compreensão da sociedade brasileira.

As duas outras questões aparecem interligadas: quanto menos essencializados são os povos africanos e afro-diaspóricos nos documentos, ou seja, quanto maior a variedade de histórias e culturas que aparecem, por exemplo, como sugestões de filmes e documentários, menos o problema da negação da coetaneidade se faz presente. O Caderno Pedagógico de História (2012), diferentemente dos outros dois documentos, apresenta essas populações sobretudo a partir da escravidão¹¹⁸ reforçando uma narrativa em que africanos e afro-brasileiros só existem na história brasileira como vítimas, e onde suas histórias se perdem no período pós-abolição. A PCSC (2014) e o Caderno Pedagógico Educação e Diversidade (2016) não explicitam conteúdos específicos a serem contemplados pelas áreas do conhecimento, tendo como foco principalmente conceitos articuladores. Ainda assim, ao abordarem a questão da diversidade ambos os documentos colocam ênfase no protagonismo do movimento negro na conquista da Lei 10.639/03, o que faz com que as populações negras sejam representadas como sujeitos de suas histórias, e não única e exclusivamente vítimas.

De forma geral, é possível dizer que a PCSC (2014) tem como uma de suas temáticas principais, para além da educação integral, a diversidade enquanto princípio formativo. Nesse sentido, a Lei

¹¹⁸ Como pode ser observado no anexo, que apresenta os conteúdos programáticos sugeridos pelo Caderno Pedagógico.

10.639/03 é contemplada conforme as orientações de suas DCNs, o que se manifesta também no Caderno Pedagógico Educação e Diversidade (2016). No entanto, ao fazer a análise dos documentos em articulação com a matriz teórica da modernidade/colonialidade, outras considerações podem ser exploradas.

Nesse sentido, percebe-se que as colonialidades do saber e do ser fazem parte da estrutura e da linguagem que constitui esses documentos. Esta constatação traz as ambiguidades citadas anteriormente: ao mesmo tempo em que os documentos explicitam textualmente um comprometimento com as chamadas “diversidades”, em que reconhecem o tempo/ espaço da educação como lócus privilegiado de transformação das relações sociais, e de valorização de sujeitos e saberes não hegemônicos na modernidade/colonialidade, o fazem sobre uma superfície que não se transforma.

A partir da linguagem do universal e do universalismo, que não podem e nunca puderam ser universais, abstratos ou atópicos. Ou seja, um texto que pretende ao universalismo sem dar nome e endereço a si mesmo. Segundo a PCSC “a diferença está em todos nós!” (SANTA CATARINA, 2014, p. 55) e, portanto, a diversidade não deveria ser interpretada a partir de uma norma, ou de uma identidade hegemônica. No entanto, o discurso da diversidade que sustenta sua origem e seu fim em uma reivindicação de universal não pode ser outra coisa se não um instrumento de tais identidades hegemônicas. As colonialidades do ser e do saber – enquanto dois processos que não podem prescindir um do outro – compõe a tessitura dos documentos, sua estrutura mais elementar.

O resultado das colonialidades do ser e do saber em tais documentos se apresenta através de uma dicotomia velada entre universal/diverso. Nesse sentido fica muito explícito o que é considerado conteúdo estrutural no documento, e o que são os resultados da Lei 10.639/03: os conteúdos e temáticas que respondem às demandas da Lei são marcados como elementos da “diversidade”, em contraposição ao quadro geral dos documentos. A constante referência a ações pedagógicas que trabalhem o conteúdo da Lei¹¹⁹ mostra que, antes

¹¹⁹ O Caderno Pedagógico Educação e Diversidade (2016) é inteiramente baseado em tal lógica.

e acima de tudo o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica é absorvido nos documentos como uma demanda legal para o reconhecimento e valorização da “diversidade”, e não como patrimônios do universal.

Essa impressão é reforçada pela reprodução de uma matriz teórico-metodológica eurocêntrica: a história cultural de base marxiana. Os limites de tal abordagem ficam evidentes principalmente no Caderno Pedagógico de História (2012) e na contribuição da área de ciências humanas da PCSC (2014). Onde é possível perceber a centralidade de categorias como trabalho e relações sociais de produção, e onde – consequentemente – os problemas estruturais do racismo na sociedade brasileira e da urgência de problematização de nossos padrões de relações étnico-raciais são marginalizados – quando aparecem.

Nesse sentido é que argumento que as “questões de fundo” que se apresentam a partir de tal abordagem não consideram o racismo como parte de uma rede complexa que abrange toda a sociedade brasileira, e todos os âmbitos da sociedade, especialmente o âmbito da educação e da produção de conhecimento. A relação entre eurocentrismo e racismo (mais uma vez: social, cultural e epistêmico) não aparece de forma explícita, como se fossem fenômenos independentes em nosso contexto. A consequência disso é a forma superficial como ambos os assuntos são apresentados¹²⁰ nos documentos.

As consequências da diferença colonial, e os efeitos das diversas modalidades de “colonialidade” são ontológicos e epistêmicos, e só poderão começar a ser superados a partir de uma crítica igualmente profunda. Não podemos negar o peso da conquista da promulgação da Lei 10.639/03, e tudo o que ela representa. No entanto, as modificações nos termos da lei e das respectivas DCNs, fazem referência, sobretudo, à inclusão de temáticas e conteúdos, mas não necessariamente colocam em xeque a própria lógica moderna/colonial que exclui os sujeitos e experiências não brancas dos currículos da educação básica. É um efeito importante porém superficial que não produz outras lógicas, outras estruturas que comportem – para além dos rótulos da diversidade –

¹²⁰ Interessante notar que o termo “eurocentrismo” só é mencionado somente duas vezes na PCSC (2014): quando da discussão das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

saberes contra-hegemônicos, não legitimados pelos discursos modernos/coloniais.

Desejo reiterar, ainda assim, a importância da Lei 10.639/03 como instrumento de combate ao racismo dentro e fora da escola, especialmente no contexto social e político vigente. A importância de tais instrumentos apresenta-se de forma ainda mais manifesta em tais cenários de recrudescimento de posições conservadoras e autoritárias, representadas, por exemplo, pelos projetos de lei derivados da “escola sem partido” que tem se disseminado por várias regiões do Brasil. É a partir da apropriação e valorização de instrumentos como a Lei, ao mesmo tempo conquista dos movimentos sociais negros, e promotora de direitos sociais, que podemos fazer frente a tais processos social e politicamente perigosos para a existência dos sujeitos subalternizados.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ADICHIE, Chimamanda N. **The danger of a single story**. Fala em TEDGlobal, 2009. Disponível em https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br Visualizado em 13/11/2016.

APIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BERNARDINO, Joaze. “Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil”. In: **Estudo afro-asiáticos.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 2004.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil. In: **Educação em revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01. Abril de 2010.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro, 2014.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Negros em Florianópolis: relações sociais e econômicas**. Florianópolis: Insular, 2000.

CARDOSO, Paulino J. F. A vida na escola e a escola da vida: experiências educativas de afrodescendentes em Santa Catarina no século XX. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

CARVALHO, Rosana A. de; MACHADO, Raphael R. Educação intelectual, moral e física: as influências de Herbert Spencer na criação do programa de ensino primário mineiro de 1906. In: **VI Congresso Brasileiro de História da Educação – Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil**. Vitória, 2011.

CASTRO e CAMARGO, Maria Auxiliadora . A influência estrangeira na construção da jurisdição constitucional brasileira. **Revista da AGU** , v. 79, p. 79, 2008.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

CASTRO-GOMEZ, Santiago e GROSGOUEL, Ramon. Giro decolonial, teoria crítica y pensamiento heterárquico. In: **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

COAN, I.B.F e ALMEILDA, M.L.P. Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005). In: **HOLOS**. Ano 31, volume 6, 2015.

CONNEL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol 27 No 80, Outubro/2012.

CUNHA JR, Henrique. Nós afro-descendentes: história africana e afro-descendente na cultura brasileira. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura – Política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DELLA PORTA, Donatella, KEATING, Michael (2008). “How many approaches in the social sciences? An epistemological introduction” In: DELLA PORTA, D., KEATING, M. **Approaches and Methodologies in the Social Sciences. A Pluralist Perspective**. Cambridge: Cambridge University Pres.

DIAS, Adriana A. M. **Os anacronautas do teutonismo virtual: Uma etnografia do neonazismo na Internet**. Dissertação apresentada ao curso de pós-graduação em Antropologia Social da Universidade Estadual de Campinas, 2007.

DERRIDA, Jacques. A estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas. In: **Escritura e Diferença**. Trad.: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. São Paulo:Perspectiva, 2014, p.407-426.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da Negritude: Uma breve reconstrução histórica. In: **Mediações** – Revista de Ciências Sociais, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005.

DU BOIS, W.E.B. **As almas do povo negro**. Tradução e notas: José Luiz Pereira da Costa. 1998.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

ENGERROFF, Ana Martina B. **A sociologia no ensino médio: a produção de sentidos para a disciplina através dos livros didáticos**. Dissertação – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de filosofia e ciências humanas, Programa de pós-graduação em Sociologia Política. Florianópolis, 2017.

FABIAN, Johannes. O Tempo e o Outro: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. In: **BAKHTINIANA**, São Paulo, v.1, n.1, p. 115-126, 1º sem. 2009.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª edição: Liber Livro Editora, 2008.

FRASER, Nancy. “Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça em uma era pós-socialista” In: Jessé Souza (org.) **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991. – (Biblioteca Básica)

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988b, p. 69-82.

GROSGOUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

HALL, Stuart. The west and the rest: Discourse and Power. In: Hall and Gieben (eds.), **Formations of Modernity**. London: Polity Press. 1992.

HALL, Stuart. “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”. In: _____. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. p. 335-349.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço no período 2001-2004. In: *Ação afirmativa e universidade – experiências nacionais comparadas*. João Feres Junior e Jonas Zoninsein (orgs.). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

KILOMBA, Grada. *“Descolonizando o Conhecimento”* (palestra performance). Tradução por Jéssica Oliveira, 2016.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LEITE, Ilka Boaventura. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade e segregação. In: LEITE, Ilka Boaventura. **Negros no Sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade**. Letras Contemporâneas, Santa Catarina, 1996.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): Implicações teóricas e políticas para a educação brasileira**. Tese de doutorado apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em Educação à comissão Avaliadora da Universidade Federal do Ceará, 2009.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-moderna**. 12ª ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do Liberalismo**. Ed. Idéias & Letras, 2015.

MACEDO, José Rivair. “Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: as contribuições de Paulin Hountondji, Valentim Mudimbe e Achille Mbembe”. In: MACEDO, José Rivair (org.). **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016. P. 313-337.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones as desarrollo de un concepto. In: **El giro decolonial – Reflexiones para um diversidadepistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março 2008: 71-114.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann. Uma história diversa de Florianópolis. In: (orgs.) MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; VIDAL, Joseane Zimmermann **História diversa: africanos e afrodescendentes na ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

MARTINS, Marcel Alves. **O eurocentrismo nos programas curriculares de história do estado de São Paulo: 1942-2008**. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de pós-graduação em educação da Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MATOS, H. A. **Uma introdução à Filosofia da Libertação latino-americana de Enrique Dussel**. Livro eletrônico gerado a partir do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Metodista de São Paulo, sob a orientação de Daniel Pansarelli. São Paulo, 2008.

MARX, Karl. **A revolução antes da revolução/ Karl Marx**- 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidades, 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: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

MOORE, Carlos. “‘Negro sou, negro ficarei!’ A negritude segundo Aimé Césaire”. In: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 9-40.

MUDIMBE, V. Y. **The invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the order of knowlegde**. Indiana University Press, 1988.

MUNANGA. Kabengele. Prefácio. In: **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. Organizado por Ana Rita Santiago... [et al.]. – Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Entre máscaras e espelhos: reflexões sobre a identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. **Revista História Hoje**, São Paulo, vol.1, n.1, pp. 29-44, 2012.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. Tradução para uso didático de: OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. **CODESRIA Gender Series**. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.

PASSOS, Joana Célia. **A formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros para a superação do racismo nas escolas brasileiras**. Trabalho apresentado em VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra – Setembro 2004.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: O que dizem os currículos anunciados: In: **Poiésis**- Revista do programa de pós-graduação em educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. V.8, n.13, p.172-188. Jan/Jun 2014.

PEDRO, Joana Maria et al. **Negro em terra de branco: escravidão e preconceito em Santa Catarina no século XIX**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

PEDRO, Joana Maria et al. Escravidão e preconceito em Santa Catarina: história e historiografia. In: **Negros no Sul do Brasil –Invisibilidade e Territorialidade**.Org. LEITE, Ilka Boaventura. Letras Contemporâneas. Florianópolis, 1996.

PERES, Elisandra de Souza; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Análise dos princípios orientadores da proposta curricular de Santa Catarina no contexto das reformas educacionais de 1990.In: **IX ANPED SUL** (Seminário de pesquisa em educação da região sul), 2012.

PERES, Elisandra de Souza. **Limites e possibilidades da proposta curricular de Santa Catarina: Uma análise histórico-filosófica**. Dissertação apresentada ao Programa de pós Graduação em Educação – Mestrado em Educação em cumprimento aos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Educação (UNESC), 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

RAMOS, Albenides. **Metodologia da Pesquisa Científica: como uma monografia pode abrir o horizonte do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2009.

REINHARDT, Bruno. Poder, história e coetaneidade: os lugares do colonialismo na antropologia sobre a África. In: **Revista de antropologia**, São Paulo, USP, 2014, V. 57, No 2.

RIBEIRO, Betânia O. L, SILVA, Elizabeth F. Educação e domínio: escola como ilusão de inclusão social do “negro” no Brasil da década de 1930. In: **Cadernos de História da Educação** - v.9, n.2 – jul/dez. 2010.

SAID, Edward W. **Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares**. - - Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Caderno Pedagógico de História. 2012

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Estado de Santa Catarina, Secretaria de estado da Educação, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Gestão da Rede Estadual. Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional. **I Caderno pedagógico: educação e diversidade** / Diretoria de Gestão da Rede Estadual, Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional. – Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTANA, Jair. **A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. Tese (doutorado

em educação) – Setor de educação, Universidade Federal do Paraná, 2010.

SANTIAGO, Silvano. **Uma literatura nos trópicos – Ensaio sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12ª Ed. Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Epistemologias do Sul**. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses (orgs.). – São Paulo: Cortez, 2010.

SCHMIDT, Rita T. O pensamento-compromisso de Homi Bhabha: notas para uma introdução. In: **O bazar Global e o clube dos cavalheiros ingleses**. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói : PENESEB, 2003.

SOUZA, M. A. S. O entre-lugar e os estudos culturais. In: **Travessias** (UNIOESTE. Online) , v.01, 2008.

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e crítica da modernidade**. Ijuí: UNIJUÍ Ed., 1991. 2ª edição – (Coleção ensaios. Política e filosofia; 4).

THIESEN, Juares da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. In: **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, jul./set., 2011.

THIESEN, Juares da Silva. Análise da Constituição da Proposta Curricular de Santa Catarina pela Perspectiva do Ciclo de Políticas. In: **Cadernos de Educação**. UFPel. Pelotas, 2011.

THIESEN, Juares da Silva. Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. In: **Espaço do currículo**. v.4, n.2, pp.337-348, Setembro de 2011 a Março de 2012.

VIANA, Larissa. **O idioma da mestiçagem: as irmandades de pardos na América Portuguesa**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

VICENZI, Renilda. Presença negra no planalto catarinense. In: **Revista Latino-Americana de História**. Vol.1, No 4 – Dezembro, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. O universalismo europeu – A retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALZER, Michael. **Da tolerância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 13ª edição – São Paulo: Pioneira, 1999. (Biblioteca pioneira de ciências sociais. Sociologia).

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

YOUNG, Iris Marion. **La justicia y la política de la diferencia**. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000. Introdução, e Capítulos 2 e 6.

Entrevista com Grada Kilomba disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/201co-racismo-e-uma-problemativa-branca201d-uma-conversa-com-grada-kilomba> Acessado em 03/08/2018

<http://dc.clicrbs.com.br/sc/nos/noticia/2017/12/nazismo-em-sc-investigacao-aperta-cerco-a-extremistas-10057585.html> Visualizado em 11/12/2017

<http://www.paiquere.com.br/homem-e-presos-com-produtos-para-explosivos-e-material-de-cunho-nazista-em-londrina/> visualizado em 13/12/2017

http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Sintese_dos_Indicadores_Sociais_do_IBGE_2010.pdf Tabela 8.1
Visualizado em 11/12/2017

ANEXO:

1. PRÉ-HISTÓRIA

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Tensões entre as teorias explicativas da origem do homem: - Criacionismo e Evolucionismo. - Problemas na conservação dos sítios arqueológicos e sua implicação na reconstrução do passado. - Amor e ódio através da história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tempo - Espaço - Relações sociais - Relações de gênero - Identidade - Cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceito de História - História familiar - Fontes históricas - Teorias sobre a origem do Homem: Criacionismo x Evolucionismo - Religiosidade - Tipos de comunicação - Ferramentas utilizadas pelo Homem - Nomadismo e mobilidade no espaço - Hábitos alimentares

**2. PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES (MESOPOTÂMIA,
HEBREUS, EGITO, ÍNDIA, CHINA, ÁFRICA,
AMÉRICA, ETC.)**

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos

<p>- A Guerra do Iraque: o saque e a destruição do Museu de Bagdá.</p>	<p>- Relações de poder - Cultura - Relações sociais - Relações de produção</p>	<p>- Revolução agropastoril - Sedentarismo - Invenção da escrita - Monoteísmo x politeísmo - Surgimento do Estado e da legislação - Formas de organização política na Antiguidade Oriental - Posse da terra - Povos pré-colombianos</p>
--	--	---

3. GRÉCIA

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<p>- A democracia é apenas o voto? - Jogos Olímpicos: competição ou rito religioso? - Democracia escolar - os limites da participação (Grémio Estudantil).</p>	<p>- Relações sociais - Ideologia (?) - Cultura - Imaginário - Gênero</p>	<p>- A invenção da democracia e a “democracia” ateniense - Cidadania (relação entre os grupos sociais) - Cultura grega - O papel da mulher grega - Educação grega - Mito e memória - Os gregos e a alteridade: os bárbaros</p>

4. ROMA

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A luta pela terra. - Pão e circo no Brasil atual. - Arquitetura greco-romana presente em templos e prédios públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações de produção - Relações de poder 	<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos e expansão territorial - Pão e circo - Direito romano - Relações entre grupos sociais - Cristianização de Roma ou romanização do Cristianismo? - Política interna romana - Escravidão e latifúndio - A vida cotidiana - Arte romana

5. IDADE MÉDIA

Tema Problemizador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - As charges de Maomé: conflitos entre Cristianismo e Islamismo. - Agiotagem: forma de se ganhar dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de poder - Imaginário - Religiosidade - Relações sociais - Gênero - Relações de produção 	<ul style="list-style-type: none"> - Os Humanistas e o conceito de Idade Média - Invasões no Império Romano - Características do Feudalismo - O Cristianismo Católico: a instituição religiosa da sociedade. - Trabalhar, rezar, guerrear e viver nos tempos medievais

		<ul style="list-style-type: none"> - As Cruzadas e a relação com o outro - Intolerância religiosa e as heresias - Corporações de ofícios - Cidades e comércio (nascimento da burguesia)
--	--	---

6. ESTADO MODERNO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Globalização x Nacionalismo: as fronteiras culturais.	<ul style="list-style-type: none"> - Identidade - Relação de poder - Cultura - Fronteiras 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação do Estado Moderno - Monarquias absolutistas - Teóricos do Estado Moderno - Conflitos sociais e centralização política

7. RENASCIMENTO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Ciência x Religião: clonagem, anticonceptivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura - Mentalidade - Processo civilizador 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência e fé - A arte como expressão do humanismo - Ressurgimento das cidades e da burguesia

8. REFORMA RELIGIOSA

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Intolerância e guerras religiosas hoje.	- Cotidiano - Cultura - Identidade - Relações de poder	- A inquisição moderna: a demonização da diferença - Líderes religiosos - Processo de reforma - Reação católica: a companhia de Jesus

9. EXPANSÃO MARÍTIMA

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Conquista do espaço e a conquista do novo mundo: o desconhecido.	- Imaginário - Etnocentrismo - Espaço	- Tecnologia da navegação - Imaginário europeu e o medo do mar - Conquistas europeias: Ásia, África e América - A Cruz e a Espada - As grandes navegações e a ocidentalização do mundo

10. MERCANTILISMO E SISTEMA COLONIAL

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- A tensão entre o Estado Neoliberal e o Estado Intervencionista.	- Relações de poder - Produção e	- Mercantilismo e unificação de mercados - Características do

	acumulação de riqueza	sistema colonial - Formas de colonização: exploração e povoamento
--	-----------------------	--

11. SOCIEDADE COLONIAL BRASILEIRA

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - MST: conflitos agrários no Brasil. - Desconstrução do mito – Democracia racial: cotas 	<ul style="list-style-type: none"> - Gênero - Sexualidade - Relações sociais - Identidade - Relações de poder 	<ul style="list-style-type: none"> - As culturas indígenas antes da chegada dos portugueses - Empresa colonial: latifúndio, escravidão, monocultura - Escravidão indígena e escravidão africana - Africanidade e miscigenação - Mito da democracia racial - Mulheres na colônia: escravas, sinhás, religiosas e índias - Família e infância no Brasil colonial - Pluralidade cultural - Religiosidade - Início da colonização em Santa Catarina - Rebeliões coloniais: santidades, quilombos e revoltas anticoloniais.

12. ILUMINISMO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Direitos humanos: a quem a lei serve?	- Relações de poder - Cotidiano - Relações sociais	- Filósofos iluministas - Ideais iluministas - Liberalismo econômico e político

13. REVOLUÇÃO INGLESA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Presidencialismo e parlamentarismo: um debate. - Composição e representatividade do parlamento brasileiro.	- Relações de poder - Relações sociais - Ideologia	- Conflito entre o rei e o parlamento - O parlamentarismo como ideal político burguês

14. REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Leis trabalhistas: conquistas e perdas. - Urbanização: periferia e favelização. - Exploração do trabalho infantil.	- Relações de poder - Relações sociais - Relações de produção - Cotidiano - Gênero	- Pioneirismo inglês - Disciplinarização da mão de obra - Produção: artesanal, manufatureira, mecanizada - Cercamentos - Nova percepção de tempo

		<ul style="list-style-type: none"> - As três fases da revolução - Fontes de energia
--	--	---

15. INDEPENDÊNCIA DAS TREZE COLÔNIAS

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Democracia da intolerância.	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de poder - Relações sociais - Cultura 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de colonização - Rivalidade entre França e Inglaterra - Leis intoleráveis: metrópole e colônia

16. REVOLUÇÃO FRANCESA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
- Ser cidadão: inclusão e exclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de poder - Relações sociais - Gênero - Cotidiano 	<ul style="list-style-type: none"> - França pré-revolucionária - Ascensão da burguesia ao poder político - Partido: Direita e Esquerda - Mulheres nos movimentos sociais - Império Napoleônico

17. BRASIL IMPÉRIO

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Escândalo na política brasileira: mensalão e anões do orçamento e lutas político-partidárias no Império. - A questão do gás (Brasil x Bolívia): as questões sociopolítico-econômicas entre o Brasil e seus vizinhos no século XIX. - A legitimidade política do Brasil. - O descaso com o homem do campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações políticas - Relações de poder - Relações econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Vinda da Família Real - Transformações sociais na cidade do Rio de Janeiro - Império das elites, exclusão social - A Constituição de 1824 - A Confederação do Equador - A Guerra da Cisplatina - A abdicação de Dom Pedro I

		<ul style="list-style-type: none">- Escravidão rural e escravidão urbana- O tráfico proibido de escravos- O fim do tráfico negreiro e o tráfico interno- O movimento abolicionista e a condenação da escravidão- As leis escravistas: Lei do Ventre Livre e Lei dos Sexagenários.- A luta dos escravos e a abolição da escravatura- Guerra do Paraguai e a crise da monarquia- A emergência do Movimento Republicano- A crise da mão-de-obra e a política imigrantista- Políticas de branqueamento e ideal de civilização- A primeira fase da colonização alemã em Santa Catarina- A situação política e econômica brasileira- Etapas do Período Regencial- As Revoltas Regências- A primeira leva de imigrantes italianos em Santa Catarina (1836)
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"> - A República Juliana - O golpe da maioria - A política do Segundo Reinado - A Revolução Praieira - A política do café e a escravidão - A Guerra do Paraguai - O advento da República - A grande imigração alemã, italiana e dos escravos
--	--	--

18. REVOLUÇÕES LIBERAIS E NACIONALISMO NO SÉCULO XIX

Tema Problemizador	Abordagem	Conteúdos
--------------------	-----------	-----------

(Século XXI)	Teórica	
<ul style="list-style-type: none"> - A busca pela cidadania. - Brasil: a pátria de chuteiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações políticas - Relações étnicas 	<ul style="list-style-type: none"> - A unificação italiana - A unificação alemã - As revoluções liberais na França

19. A REPÚBLICA VELHA

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - As oligarquias no poder, os caciques na política brasileira. - O poder do dinheiro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações políticas - Relações económicas 	<ul style="list-style-type: none"> - A Constituição Republicana e a elitização do voto - O nascimento da indústria e da classe operária brasileira - O jogo dos interesses políticos e o voto do cabresto

20. IMPERIALISMO

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - O Brasil na guerra Civil Angolana. - Os paradoxos indiano e chinês. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações económicas - Relações étnicas - Relações sociais - Relações estruturais 	<ul style="list-style-type: none"> - A estrutura de uma etnia em contraponto à descentralização de outras - O fortalecimento e a hegemonia europeia

21. A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A desagregação do Leste Europeu. - A nova questão política boliviana. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações étnicas - Relações económicas - Relações sociais - Relações ideológicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Disputas imperiais - Nacionalismo exacerbado - Confrontos ideológicos - A reestruturação geopolítica europeia - Desigualdades sociais pré-guerra

22. PERÍODO ENTRE GUERRAS

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - O Neonazismo. - A xenofobia nos dias de hoje. - A questão da terra na Amazônia: o caso da irmã Doroty Stang. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de género - Relações sociais - Relações económicas - Relações estruturais - Relações políticas - Relações de poder 	<ul style="list-style-type: none"> - A Revolução Russa - O Nazifascismo - A crise do capitalismo - O gosto amargo do café - A Era Vargas - A nova dinâmica económica brasileira - A organização operária e suas lutas

23. A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Tema Problemático (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A questão do armamento nuclear e a guerra química. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais 	<ul style="list-style-type: none"> - A mundialização do conflito

<ul style="list-style-type: none"> - A luta pelo petróleo. - Condolessa Rice: a mulher ajudando a decidir os rumos do mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações étnicas - Relações ideológicas - Relações de poder - Relações de gênero 	<ul style="list-style-type: none"> - O papel feminino na guerra - Interesses capitalistas e socialistas - Os pracinhas e a FEB na guerra
--	---	---

24. PERÍODO DEMOCRÁTICO

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - O ressurgimento do populismo na América Latina - Michele Bachelet: a mulher no poder. - Rede Globo: mocinha ou vilã? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações políticas - Relações sociais - Relações econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - A Constituição de 1946 - Os governos - O golpe militar - A chegada da TV no Brasil

25. GUERRA FRIA

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - A queda do comunismo. - O “Eixo do Mal”. - China: governo comunista – economia capitalista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de poder - Relações políticas - Relações ideológicas - Estruturas e etnias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bipolarização - A ameaça nuclear - A descolonização afro-asiática

26. A DITADURA MILITAR NO BRASIL

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Os arquivos da Ditadura. - O Movimento Hip-Hop, o Rap e o Funk na periferia. - Greve: um direito respeitado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações sociais - Relações políticas - Relações econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Tropicalismo - A censura - Obras faraônicas: dependência do FMI - Movimento estudantil - A Novembrada em Santa Catarina - Liberdade de expressão: é possível na prática?

27. REDEMOCRATIZAÇÃO

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de ética no parlamento: anões, mensalão, valerioduto, sanguessugas, dossiê. - Greve de fome de Anthony Garotinho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações políticas - Relações sociais - Relações econômicas - Relações institucionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento das Diretas Já - A transição - O impeachment - Os planos econômicos - Ausência de memória política

28. TENDÊNCIAS DO MUNDO ATUAL

Tema Problematicador (Século XXI)	Abordagem Teórica	Conteúdos
--	--------------------------	------------------

<ul style="list-style-type: none"> - Conflito Árabe-Israelense. - A invasão do Iraque. - Fórum Social Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações de gênero - Relações étnicas - Relações econômicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Globalização - Conflitos regionais - Globalização: reflexos no cotidiano
---	---	--

<ul style="list-style-type: none"> - Crise nuclear: Irã e Coreia do Norte. - Cuba sem Fidel: qual o caminho? - Divisa México x Estados Unidos: a construção do muro. - O 11 de Setembro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações religiosas - Relações políticas - Tempo - Espaço - Mídia 	<ul style="list-style-type: none"> - Brasil: Mercosul e Alca - Nova Ordem Mundial: queda do Muro de Berlim - A transição do Leste Europeu para o capitalismo - Fronteira entre o primeiro e o terceiro mundo. - Terrorismo
--	---	--