



DOSSIÊ TEMÁTICO: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NOS 20 ANOS DA LEI 10.639/03

Relações étnico-raciais: o que aborda o material didático no Novo Ensino Médio?¹

Ethnic-racial relations: what does the teaching material in the new high school cover?

Renilda Vicenzi²

orcid.org/0000-0002-1304-573X
rebyvicenzi@gmail.com

Maicong Fernando

Guarese³

orcid.org/0009-0008-1855-2301
maiconguarese25@gmail.com

Recebido: 20 out. 2023.

Aprovado: 24 jun. 2024.

Publicado: 10 set. 2024.

Resumo: O ensino de educação para as relações étnico-raciais na educação básica pode promover acolhimento, positividade de identidades e compor a luta contra silenciamentos, preconceitos e racismo. Ainda, a presença e o diálogo sobre relações raciais auxiliam para termos uma sociedade mais igualitária e democrática, visto que não há "democracia com racismo". O objetivo deste texto é analisar a presença da educação para as relações étnico-raciais em imagens e textos tendo como referência a história, a cultura afro-brasileira e indígena em materiais didáticos na área de Ciências Humanas disponibilizados aos alunos da rede estadual catarinense no novo ensino médio. A pergunta de pesquisa que nos guia é esta: como os temas referentes a essas temáticas por meio de imagens e textos são abordados nos materiais didáticos disponibilizados para o novo ensino médio? A fonte de análise é o livro didático *Moderna em Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020). Trata-se de material didático que integra os demais distribuídos e utilizados em escolas públicas de Santa Catarina, e que enfatiza uma metodologia de aprendizagem baseada em problemas (ABP). A perspectiva teórico-metodológica usada para análise é a da decolonialidade, uma alternativa à razão moderna-ocidental-cristã-colonial, que luta contra a desumanização do Outro, sobremaneira dos afrodescendentes e indígenas na interlocução com referenciais bibliográficos que abordam a temática de relações raciais. A evidência preliminar indica uma abordagem superficial que pode ensejar processos de exclusão e racismo.

Palavras-chave: educação para as relações étnico-raciais; novo ensino médio; livro didático; decolonial.

Abstract: Teaching education for ethnic-racial relations in basic education can promote acceptance, positive identities and contribute to the fight against silencing, prejudice and racism. Furthermore, presence and dialogue on race relations help us to have a more egalitarian and democratic society, since there is no 'democracy with racism'. The objective of this text is to analyze the presence of education for ethnic-racial relations in images and texts with reference to history, Afro-Brazilian and indigenous culture in teaching materials in the area of Human Sciences made available to students in the Santa Catarina state network in the new high school. The research question that guides us is: how are themes relating to these themes through images and texts addressed in the teaching materials available for the new secondary education? The source of analysis is the textbook *Moderna em Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020). A teaching material that integrates the others distributed and used in public schools in Santa Catarina, and that emphasizes a problem-based learning methodology (PBL). The theoretical-methodological perspective used for analysis is that of decoloniality, an alternative to the modern-western-Christian-colonial reason, which fights against the dehumanization of the Other, especially of afro-descendants and indigenous people in dialogue with bibliographical references



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ O texto é parte da pesquisa de mestrado em andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/campus Chapecó-SC, e compõe o projeto "Formação de professores/as para Educação das relações étnico-raciais e Educação antirracista".

² Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

³ Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), Santa Catarina, Brasil.

that address the theme of racial relations. Preliminary evidence indicates a superficial approach that can give rise to processes of exclusion and racism.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations; New High School; Textbook; Decolonial.

Introdução

A indicação para inclusão da educação para relações raciais em currículos escolares está associada aos longos processos de lutas de profissionais da educação e de movimentos sociais – negro e indígena –, o que ensejou que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996⁴, se abrisse o debate que resultou na Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004⁵ e nas Leis 10.639 de 2003⁶ e 11.645 de 2008⁷. Especificamente, a abordagem neste texto diz respeito às últimas duas legislações, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, se esses temas não são contemplados em materiais didáticos, não há como garantir que cheguem às salas de aula.

Nos dados citados pela reportagem sobre o descumprimento da legislação⁸, verifica-se que somente 29% das secretarias municipais de educação pesquisadas possuem programas estruturados sobre história e cultura afro-brasileira no currículo; as demais fazem ações pontuais, ou desenvolvem projetos esporádicos. Sobre a temática indígena, incide que estas ações são construídas por pessoas brancas, evidenciando-se o distanciamento entre o mundo vivido e o mundo criado/inventado.

Este texto analisa como as populações negra e indígena são ou não apresentadas em materiais didáticos do novo ensino médio (NEM). O recorte

é a partir do livro *Moderna em Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), publicado pela editora Moderna. O objetivo é analisar a presença da educação para as relações étnico-raciais em imagens e textos tendo como referência a história, as culturas afro-brasileira e indígena. A pergunta é esta: como os temas referentes a essas temáticas por meio de imagens e textos são abordados nos materiais didáticos disponibilizados para o novo ensino médio?

O objetivo e a pergunta surgem para pensarmos o ensino e a aprendizagem dos anos finais da educação básica e como está sendo a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 após duas décadas de sua institucionalização legal. A escolha por esse material didático se justifica pelo fato de que desde 2021 ele compõe o material de apoio aos professores da área de Ciências Humanas e é de uso dos alunos do novo ensino médio em escolas de educação básica pública em Santa Catarina.

Este texto divide-se de modo que no primeiro momento trata da educação das relações étnico-raciais (ERER) em consonância com novo ensino médio (NEM). Contextualiza-se a fonte de pesquisa e a metodologia de ensino nela proposta aos alunos. Para a segunda parte, selecionamos e apresentamos imagens com a presença de pessoas negras e indígenas; e o conteúdo a partir de palavras-chave [etnia (s), raça (s), indígena (s), afrodescendente (s), negro (as), quilombola (s), pardos (as), pretos (as)] dispostas no livro *Moderna em Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020), analisando como se reportam as pessoas negras e indígenas, em diálogo com perspectiva teórica da decolonialidade. Por fim,

⁴ BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁵ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁶ BRASIL. Lei 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁷ BRASIL. Lei 11.645 de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/l11645.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

⁸ Reportagem: SETE em cada 10 secretarias municipais de educação descumprem lei que obriga ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas escolas. Jornal Nacional, 13 maio 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/05/13/sete-em-cada-10-secretarias-municipais-de-educacao-descumprem-lei-que-obriga-ensino-sobre-historia-e-cultura-afro-brasileira-nas-escolas.ghtml>. Acesso em: 26 jul. 2023.

algumas considerações sobre o material didático abordado e as (não) possibilidades de educação das relações raciais.

Livro didático no novo ensino médio: o lugar da educação das relações raciais

A educação básica nacional, com a implementação do novo ensino médio, reforma mas não avança na inclusão para reflexão e ação crítica mediante as demandas sociais, como o debate acerca da diversidade e pluralidade de corpos e saberes dos jovens que cursam o ensino médio⁹.

Em Santa Catarina, aprovou-se, no ano de 2020, o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM), que objetivou responder às demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Assim, instituem-se: uma nova arquitetura curricular (formação geral básica¹⁰, com no máximo 60% da grade curricular e a parte flexível/itinerários formativos¹¹); a necessidade de se trabalhar por competências e habilidades; a ampliação da carga horária, nessa etapa da educação, de 2.400 horas para, no mínimo, 3.000 horas.

A Base Comum se articula na ideia de competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes. Existem 10 competências gerais, competências específicas por área de conhecimento e por componente curricular – este último, sobretudo, no Ensino Fundamental. Igualmente, há as habilidades: as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada componente curricular/área do conhecimento, para determinado ano/série. Nessa lógica, que nem sempre se efetiva na prática, mobilizamos as habilidades para desenvolver as competências. No novo ensino médio, das 32 habilidades específicas da área de Ciências Humanas, determinadas pela BNCC,

apenas duas habilidades citam especificamente os indígenas, afrodescendentes e quilombolas:

EM13CHS302 – Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

EM13CHS601 – Identificar e analisar as demandas e os antagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país (Brasil, 2018, p. 575, 577).

Na BNCC, a ERER encontra-se em temas contemporâneos transversais, quantificados em quinze, dentre eles estão: direitos da criança e do adolescentes; educação para o trânsito; educação ambiental; educação ambiental e nutricional; processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; educação em direitos humanos; educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena¹²; saúde, vida familiar e social; educação para o consumo; educação financeira e fiscal; trabalho, ciência e tecnologia; e diversidade cultural (Brasil, 2018, p. 19-20).

Para situar a análise da temática proposta, seguem considerações sobre o livro didático *Moderna em Projetos: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (2020). É um volume único destinado a trabalhar, através da aprendizagem baseada em projetos (ABP ou PBL – *Project Based Learning*), os quatro componentes (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) da área de Ciências Humanas, para

⁹ Destacamos que, enquanto escrevamos o texto, circula a minuta de Projeto de Lei (PL) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n. 13.415/1996. O documento recompõe a carga horária destinada à Formação Geral Básica do ensino médio para 2.400 horas, vedada a oferta desses conteúdos de forma remota ou híbrida. Ver matéria em: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2023/09/5127709-mec-envia-a-casa-civil-pl-de-alteracao-do-novo-ensino-medio.html?fbclid=Iw>. Acesso em: 23 set. 2023.

¹⁰ A formação geral básica no NEM passou a ser dividida em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) (Brasil, 2018).

¹¹ Em Santa Catarina, a parte flexível/itinerários formativos é composta pelo Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componentes Curriculares Eletivos e Trilhas de Aprofundamento.

¹² Grifo nosso.

os três anos do novo ensino médio.

O livro divide-se em seis projetos: Tecnologia e transformação; Transformar a realidade: nós podemos!; Se recebi por mensagem, é verdade?; Semelhanças que nos aproximam e diferenças que não nos distanciam; Comunicação e consumo consciente da informação; Justiça, a condição da vida em sociedade. Cada projeto é subdividido em seções: Conhecendo o projeto; Quatro etapas de desenvolvimento; Retomando as etapas; Produzindo; Avaliando. São 208 páginas, tendo-se como editor responsável o geógrafo Cesar Brumini Dellore, auxiliado por oito pesquisadoras¹³; cinco têm como formação inicial a Geografia¹⁴; três, a História¹⁵.

Esse material didático indica o uso da metodologia de ABP (aprendizagem baseada em problemas), referência de instrumento de ensino que pode propiciar uma aprendizagem significativa aos estudantes. Traz que seu diferencial é dar maior centralidade aos alunos, à medida que estes participam mais ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

No Caderno 4, que trata sobre os 25 Componentes Curriculares Eletivos do CBTCEM (2020), ressalta-se a importância da ABP, pela qual

[...] os (as) estudantes identificam um tema de interesse ou configuram um problema; levantam questões sobre o tema ou investigam quais são as possíveis causas do problema (elaboração das hipóteses); planejam e definem os métodos científicos para realização da pesquisa; executam a pesquisa, que é quando ocorre a coleta de dados; registram, sistematizam e analisam os dados, e organizam os resultados para possíveis compartilhamentos. O (A) professor (a) orienta e apoia os grupos em cada etapa, procurando não apresentar respostas prontas para os (as) estudantes, mas instigá-los (as) a buscarem e construir o conhecimento e o percurso contando com a colaboração dos (as) colegas (Santa Catarina, 2020, p. 286).

Com esse modelo de ensino, de acordo com

o editor da obra, espera-se "possibilitar aos estudantes identificar problemas significativos para seu contexto, determinar como abordá-los e agir de forma cooperativa para solucioná-los". Nesse processo, são descritas cinco etapas: definir uma questão-problema; decidir o que será feito; planejar as etapas e dividir as tarefas; criar um cronograma; estabelecer os critérios de avaliação (Dellore, 2020, p. XVI-XVII).

No intuito de verificar se a educação das relações raciais está sendo contemplada e abordada na relação com a metodologia proposta, a seguir procede-se à análise do livro didático utilizado pelos estudantes.

O livro didático e as imagens

Optou-se por folhear cada uma das páginas do livro para verificar em quais fotos, ilustrações e charges estão presentes povos indígenas e pessoas negras brasileiras, ou quais nos remetem a eles. À vista disso, encontraram-se treze fotos e seis ilustrações: onze fotos e quatro ilustrações de negros, duas fotos e uma ilustração de indígenas, uma ilustração que possui negros e indígenas. Quanto à cor/raça predominante numericamente nas fotos: seis são de negros, três são de brancos, duas têm números proporcionais, duas são de indígenas; nas ilustrações, três são proporcionais e três são de brancos.

Ao longo da obra, são 76 imagens: 51 de brancos (30 de nacionais e 21 de estrangeiros); 17 com mais de um grupo racial (11 de nacionais e 6 de estrangeiros); 6 de negros (4 de nacionais e 2 de estrangeiros); 2 de indígenas. Dessa forma, notamos que em 89,47% das imagens há brancos; 30,26% têm negros; apenas 3,94%, indígenas. Destaca-se, ainda, que apenas quatro fotos são exclusivamente de negros brasileiros e duas de indígenas na totalidade¹⁶.

¹³ Optamos por referenciar a obra neste texto somente com o editor responsável Cesar Brumini Dellore, uma vez que os demais constam como auxiliares na elaboração e não é possível identificar quando escrevem.

¹⁴ Cintia Fontes, Franci Alves, Helena Morita, Lina Youssef Jomaa e Maira Fernandes.

¹⁵ Anna Cristina Figueiredo (Anna Barreto), Leticia de Oliveira Raymundo e Maria Clara Antonelli.

¹⁶ No Brasil, conforme os dados do IBGE (2022), são autodeclarados 45,3% pardos, 10,6% negros e 0,83% indígenas. Os números indicam que a amostragem no material didático, mesmo que realizada antes da divulgação oficial deste censo, não condiz com a realidade da composição étnica racial no País. Fonte: BELANDI, Caio; GOMES, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE Notícias. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em 10 jun. 2024.

Constata-se que há a manutenção positivada de pessoas brancas nesse livro.

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo acumulado, mas têm que se comprometer "tacitamente" a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, transmitido como se fosse exclusivamente mérito (Bento, 2022, p. 25).

Conforme Bento, no processo da colonização, os brancos europeus criaram sua identidade em

oposição aos negros africanos. Essa história tem a violência extrema contra os indígenas e negros como uma de suas marcas no passado, mas que na contemporaneidade se efetiva ainda: como presente no livro didático, com a incidência de imagens em que brancos possuem lugar de privilégio.

As imagens a seguir são a amostragem do que incide na manutenção do racismo ao propagandear-se o branco privilegiado, impactando, portanto, em fortalecer preconceitos e práticas discriminatórias contra os não brancos, associando seus corpos negros às periferias urbanas, à violência.

Imagem 1 – Bairro periférico



Fonte: Dellore (2020, p. 53)¹⁷.

Essa foto, nominada "Plataforma, bairro que integra o município de Salvador (BA)", está inserida no projeto 2 "Transformar a realidade: nós podemos!", no subtítulo "O que é o bairro, afinal", contemplando 14 parágrafos. Sobre as habitações, há uma "desvalorização social desse tipo de habitação e culpabilizando moralmente quem faz e habita tal tipo de casa" (Oliveira, 2017, p. 19). Há uma intencionalidade direta em associar a população negra como sendo de poder aquisitivo menor, já que observamos apenas elementos de

classes sociais empobrecidas.

O bairro Plataforma se apresenta como espaço periférico e precário, em que a população negra passou a residir na capital soteropolitana; ele fica a aproximadamente 13 km do centro. O bairro é cercado pela Baía de Todos-os-Santos, localizando-se no Subúrbio Ferroviário, à margem da Avenida Suburbana¹⁸. Nesses espaços de subúrbio, onde o Estado não exerce seu compromisso de cuidar de seus cidadãos, as mulheres e crianças negras são as maiores vítimas de violências.

¹⁷ Nessa página, aparecem ainda duas fotos: Retiro, bairro de Virgínia (MG), e a vista aérea da comunidade de Cantagalo e do bairro de Ipanema (RJ). A do bairro Retiro evidenciando a exclusão; a de Ipanema, o lugar de pessoas brancas.

¹⁸ O nome do bairro se deve ao fato de que havia uma balsa no formato de "plataforma flutuante" que ligava a localidade à Ribeira. O bairro foi fundado em 1638, por Maurício de Nassau. Seu maior desenvolvimento se deu a partir de 1875, com a instalação da fábrica têxtil São Brás. Para mais detalhes sobre o bairro, acesse o *site* da prefeitura de Salvador: <https://www.salvadorbahia.com/experiencias/historias-dos-bairros-de-salvador-plataforma/>. Acesso em: 30 jul. 2023.

Mulheres subalternas, discriminadas em razão da etnia, da classe social, de gênero, elas sofrem todo tipo de desprezo da sociedade, mas resistem, cuidando sozinhas de sua prole, porque seus homens morrem ou desaparecem. Forçadas a viver numa sociedade que as descrimina, sem conseguir se inserir de maneira adequada, elas se tornam migrantes, tentando sobreviver, em condições miseráveis, nos guetos urbanos (Figueiredo, 2018, p. 294).

Temos uma intersecção entre raça, classe e gênero¹⁹ na foto. Para pensar uma ERER, precisamos nos apropriar de uma educação antirracista, problematizando os lugares sociais construídos historicamente para pessoas negras. Para falar de diversidade no ambiente escolar, temos que falar dos privilégios dos brancos e de como excluimos os não brancos, possibilitar as diferenças e a possibilidade de uma educação intercultural que acolha e dialogue na intersecção; esta

[...] aponta para à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (Candau, 2012, p. 244).

São sujeitos que, apesar da opressão sofrida, ainda resistem, com histórias que necessitam ser consideradas a fim de que possamos avançar para além do pensamento euro-ocidental da dicotomia pobres (negros) e ricos (brancos) na constituição de territórios. Esse viés ocidental-cêntrico silenciou e considera como sujeitos, ou homens racionais, aqueles que se enquadram neste padrão: "branco, homem, casado, heterossexual, disciplinado, trabalhador, dono de si mesmo" (Castro-Gómez, 2005, p. 85). O padrão normativo descrito embasa-se no que Quijano chama de "colonialidade":

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de

poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social (2007, p. 93).

Quijano esclarece que a colonialidade é diferente do colonialismo, embora estejam ligados: enquanto este está fixado em um dado período histórico (colonial), reportando-se à estrutura de exploração e dominação, que nem sempre implica relações racistas de poder, por outro lado, aquele está engendrado dentro do colonialismo, prolongando-se até os dias atuais, de modo a afetar a intersubjetividade do mundo. Assim, perpetua-se uma classificação racial/étnica, pela qual os não brancos e os brancos são medidos entre "*inferiores y superiores, irracionales y racionales, primitivos y civilizados, tradicionales y modernos*" (Quijano, 2007, p. 95). É uma concepção em que povos não brancos são menosprezados, desqualificados e, como na imagem anterior, colocados em lugares sociais e econômicos de exclusão.

Segundo bell hooks (2019), nós também herdamos do colonialismo a supremacia branca ou cultura supremacista branca²⁰. A autora defende que a supremacia branca e o racismo influenciam fortemente nossas psiques, moldando como falamos, andamos, sonhamos e olhamos uns para os outros. Assim, para haver uma transformação radical, é necessário que haja mudanças na criação de imagens. Estas afetam como vemos o mundo: somos colonizados com imagens que internalizam em nós o racismo.

Percebe-se que, no material didático, em nenhum momento há preocupação em mostrar a trajetória da constituição do bairro Plataforma e de elementos propositivos seus; ou, ainda, em indicar que a mulher fotografada de costas está indo ou retornando do trabalho, que ela é carregada de sonhos, desejos e que sua vida é permeada pela luta diária em sobreviver e, quiçá, acolher e cuidar dos seus. A imagem não

¹⁹ Sobre interseccionalidade, indicamos: CRENSHAW, Kimberlé. Desmarginalizando a intersecção entre raça e sexo: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, da teoria feminista e da política antirracista. In: BAPTISTA, Maria Manuel; CASTRO, Fernanda de (org.). Gênero e Performance: textos essenciais 2. Coimbra: Grácio, 2019. p. 53-89. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/27705/1/GECE-Vol2.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2023.

²⁰ Esses conceitos não estão ligados à pureza racial, mas a ideologias racistas e ao colonialismo, ao vermos que as narrativas culturais e a produção de conhecimento são originárias dos brancos.

é problematizada para ações propositivas dos alunos, induzindo a uma vala comum o lugar de pessoas negras.

Essa narrativa do livro corresponde ao que Oliveira (2017, p. 16) chama de "o discurso politicamente correto dos livros – que apenas insere no campo visual pessoas brancas e não brancas, mas não problematiza os modos de produção do racismo continua a perpetuar a ordem racista vigente". Ao não problematizarmos a imagem,

mantemos ilesas as estruturas de poder e privilégio estabelecidas historicamente em nosso país. A autora vai além ao afirmar que, para enfrentarmos o racismo, é vital sairmos da "correção colorida", para buscarmos uma densidade transformadora.

A seguir, a imagem propõe o protagonismo indígena, ao apresentar esses indivíduos como sujeitos de suas próprias histórias, no entanto carece de contextualização, o que impossibilita visibilidade, sendo mais ilustrativa que dialógica.

Imagem 2 – Audiovisual indígena



Fonte: Dellore (2020, p. 197).

A imagem está inserida no projeto 6 "Justiça, a condição da vida em sociedade", no subtítulo "O cinema como elemento de transformação social", que possui quatro parágrafos, e é intitulada "Takumã Kuikuro durante a gravação de documentário patrocinado pelo projeto "Vídeo nas aldeias". Ressalta-se que, em toda a obra didática, essa é a única página dedicada aos indígenas, um fato grave, já que condena esses sujeitos à invisibilidade, ou somente liga-os ao passado distante. Ao encontro disso, "o contexto que dá mais visibilidade aos povos indígenas no Brasil é a ameaça e a vulnerabilidade" (Moreira, 2022, p. 7). Assistimos e constatamos isso quando da crise humanitária pela qual passam os Yanomamis desde 2019.

Além disso, as legendas não identificam territorialmente a etnia à qual pertencem esses indivíduos. A não indicação do pertencimento étnico pode induzir ao pensamento anacrônico de que os diferentes e diversos povos indígenas

são iguais, um erro grotesco. A promoção de documentários feitos pelos próprios indígenas é algo muito importante para nossa sociedade, visto que podem nos apresentar "sua cultura e seu cotidiano, filmando festas, rituais, danças" (Dellore, 2020, p. 197). Porém, o editor do livro didático não problematiza sua fala, não explica, por exemplo, vestimentas, grafismos e pinturas presentes nas pessoas. Dellore segue a narrativa eurocentrada, reproduzindo-a em pleno século XXI: "[...] um cânone eurocêntrico não problematizado. Mesmo quando apresenta outros povos, a narrativa ora os situa em uma lógica eurocolonial, ora como grupos homogêneos da diferença, ora despolitizando as histórias de expropriação e genocídio" (Oliveira, 2017, p. 25).

A partir da leitura decolonial, não é possível o uso de minorias para ilustração, são pessoas em movimento, vivas, e a defesa de um projeto da modernidade assume o compromisso de "estabelecer as condições para a 'liberdade' e

a 'ordem' implicava a submissão dos instintos, a supressão da espontaneidade, o controle sobre as diferenças" (Castro-Gómez, 2005, p. 82). Suprir as diferenças entre esses povos, classificando-os como o mesmo grupo étnico, retira suas identidades díspares e inviabiliza que eles possam finalmente

[...] assumir, de fato, a sua representação política dentro do tabuleiro institucional, dentro do poder político, da mesma maneira que em outros lugares do mundo minorias étnicas ou minorias religiosas assumiram os lugares que eles querem ocupar na tomada de decisões, nos mecanismos de escolha, de indicação, de representação (Moreira, 2022, p. 15).

Imagens como as apresentadas podem influenciar visões de mundo anacrônicas aos estudantes, incidindo para permanência de preconceitos e racismo. Não se trata de apresentar imagens propositivas, todas deveriam ser. Assim, percebe-se nas imagens aqui apresentadas, que a obrigatoriedade do ensino de cultura afro-brasileira torna-se lei morta, pois não visibiliza, incluiu e positiva as contribuições na formação histórica do Brasil.

O livro didático e o conteúdo escrito

Para análise dos textos no material didático, realizamos busca por palavras-chave: etnia (s), raça (s), indígena (s), afrodescendente (s), negro (as), quilombola (s), pardos (as), pretos (as). Foram encontradas sete menções às referidas palavras, sendo quatro relacionadas à população negra (afrodescendentes, negros, quilombolas, pardos, pretos), duas aos povos indígenas e uma a ambos – abarcando população negra e indígena. O termo "raça" teve três ocorrências e a palavra "etnia (s)" não foi encontrada no livro.

A primeira menção está no subtítulo "Pensando a juventude": o texto possuiu quatro parágrafos, distribuídos em duas páginas do livro; apresenta os estudos sobre as juventudes no mundo ocidental, em especial durante a Guerra Fria. Ali há o termo "quilombola": "Ser jovem no meio

urbano é diferente de o ser no meio rural ou em comunidades tradicionais, como as ribeirinhas e as quilombolas" (Dellore, 2020, p. 50). Dellore busca comparar a vida dos jovens em diferentes locais: no meio urbano, no rural e em comunidades tradicionais.

A menção a "quilombolas" está descontextualizada, o que induz os estudantes ao estereótipo do que é uma comunidade quilombola, visto que ela pode tanto ser rural quanto urbana, pois ser quilombola está associado à ancestralidade e à territorialidade. Além de estar em um conteúdo – Guerra Fria – cujos fatos dificultam a compreensão das identidades, um exemplo deslocado de ser quilombola no Brasil.

A segunda ocorrência aparece em um box do material: "A tragédia de Guarujá". O trecho de um parágrafo explica o caso envolvendo *fake news*: em maio de 2014, uma dona de casa foi morta no litoral paulista ao ser confundida como uma suposta sequestradora. A passagem que usa os termos pesquisados é esta: "De acordo com boatos divulgados pela internet, uma mulher estava sequestrando crianças para sacrificá-las em rituais de magia negra" (Dellore, 2020, p. 82). O termo usado, "magia negra", é racista, visto que associa negro/preto a algo depreciativo, maléfico. Outrossim, faz associação com práticas religiosas proibidas, condenáveis. Para Oliveira, a retórica politicamente correta

[...] ilustra como a correção vocabular e imagética, sem uma real alteração da episteme que orienta o pensamento, opera um achatamento e esvaziamento dos debates. Portanto, não se trata de corrigir expressões "infelizes", mas de rever a episteme que orienta os modos de pensar e ensinar (2017, p. 26).

As religiões de matriz africana²¹ sofrem preconceitos no Brasil, e essa reportagem perpetua tais práticas através da linguagem racista. Para Nogueira (2020, p. 20), a intolerância religiosa ocorre em nossas terras desde a invasão dos portugueses, que buscaram apagar e silenciar as culturas-crenças dos indígenas e depois dos

²¹ Sidnei Nogueira (2020, p. 70) adota "o termo CTTro – Comunidade Tradicional de Terreiro – como uma denominação aglutinadora de todas as práticas afro-brasileiras, também chamadas Religiões de Matriz Africana ou tradições afro-brasileiras, como Umbanda, Candomblé, Xambá, Nagô-egbá, Batuque, Tambor de Mina, Jurema e aparentados".

africanos, isto é, culturas-crenças que não eram eurocêntricas. O autor defende que aceitar "a crença do outro, a cultura e a episteme de quem a sociedade branca escravizou é assumir o erro e reconhecer a humanidade daquele que esta mesma sociedade desumanizou e matou" (Nogueira, 2020, p. 63). Por conseguinte, Nogueira defende que não é apenas intolerância, perseguição ou racismo: o que vem ocorrendo é um epistemicídio.

A terceira alusão aos termos analisados ocorre no subtítulo "Os jovens na população brasileira". O texto, de sete parágrafos, apresenta os resultados do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 sobre a população jovem. A menção direta a algum dos termos pesquisados ocorre no último parágrafo:

No mesmo ano, os jovens brasileiros de 13 a 17 anos eram predominantemente afrodescendentes, perfazendo 56% do grupo (49% se declararam pardos e 7% se declararam pretos). Os que se declararam brancos representavam 42% do total. Ainda havia 0,5% de indígenas e 1% de amarelos (Dellore, 2020, p. 115).

O texto é seguido de um gráfico, que distribui a população de 13 a 17 anos por cor ou raça. O gráfico reproduz os dados do Censo de forma ilustrativa; porém, no gráfico, não aparecem a população indígena e os amarelos: esses dois grupos são descritos como outros, totalizando 2%. Podemos pensar que o gráfico está silenciando as populações indígenas?

A quarta menção ocorre na indicação do curta-metragem *Vista minha pele* (2008)²², dirigido por Joel Zito Araújo. A descrição do filme é a seguinte: "Questões étnico-raciais são abordadas nesse curta-metragem por meio da exploração de uma situação fictícia inusitada: a existência de uma sociedade dominada por negros em que os brancos sofrem discriminação" (Dellore, 2020, p. 117). Esse é único momento que possibilita aos alunos perceberem o curta-metragem como indicação crítica do preconceito, da discriminação e do racismo.

A indicação do curta está ao lado do texto

sobre "Relacionamento com familiares, colegas e amigos". Nesse momento, ocorre a segunda alusão à palavra "raça": "Quando perguntados sobre a causa das humilhações, os jovens apontaram a aparência do corpo (15,9%) como a principal, seguida da aparência do rosto (9,5%) e da cor e da raça (6%)" (Dellore, 2020, p. 117). Evidenciam-se processos de racismo contra os corpos que não se enquadram nos padrões estabelecidos; é a negação da diversidade de

[...] corpos pretos, corpos femininos, corpos dos povos originários do Brasil, corpos que rompem com um parecer/ser masculino, corpos infantis, corpos velhos, corpos homossexuais, corpos transgêneros, corpos que sentem, corpos que são, corpos visíveis, corpos que representam e traduzem neles mesmos a própria existência da encruzilhada e dos caminhos possíveis, corpos que são existências/resistências políticas (Nogueira, 2020, p. 62).

No livro didático, há dois gráficos sobre jovens (13 a 17 anos) humilhados em 2015 pelos colegas de escola, que afirmam não ter amigos próximos ou sentirem-se sozinhos na maior parte do tempo. Novamente a abordagem é de cunho ilustrativo, sem problematizar. Infelizmente, jovens negros e indígenas passam por esse processo cotidianamente. Vejamos alguns exemplos que poderiam ser incluídos em materiais didáticos e problematizados: "Tinha um menino que ficava mexendo comigo todo dia, zoando meu cabelo. Eu até chorava também, porque doía muito isso aí", depoimento de Rayane Gislaíne, estudante de 16 anos. "Falaram da minha cor e do meu cabelo. Machuca muito a pessoa, fica traumatizada", depoimento de Isabelly Ribeiro, estudante de 13 anos²³.

Para Grada Kilomba (2020, p. 75-76), o racismo é possuído de três características: 1) o indivíduo é visto como "diferente", em razão de sua raça e/ou religião; 2) além de ser visto como "diferente", esse sujeito é considerado inferior; 3) a combinação de preconceito e poder constitui o racismo. Por essa razão, a escritora considera o racismo uma supremacia branca.

²² Hugoc3. Vista minha pele (vídeo completo). Youtube. 23 ago. 2011. 26 min. 45 s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM>. Acesso em: 13 jul. 2023.

²³ Depoimentos retirados da reportagem citada na nota 3.

A quinta ocorrência refere-se ao preconceito e à intolerância que são associados a grupos marginalizados. A citação ocorre desta forma: "Entre os exemplos comuns de discursos que reforçam estereótipos de gênero, classe social ou raça incluem-se as notícias que enfatizam o comportamento, o vestuário e a aparência física das mulheres, além das situações de violência urbana vinculadas à população negra" (Dellore, 2020, p. 161). Nesse subtítulo do texto, "Olhar crítico sobre as abordagens da notícia", há três parágrafos, em que aparecem conjuntamente os termos "raça" e "negra".

Para ilustrar os fatos, há duas reportagens sobre a derrota do Brasil na Copa do Mundo de 2014 para a Alemanha. Indicamos que deveria ter sido realizada uma crítica mais contundente ao papel da mídia na propagação de estereótipos e preconceitos contra grupos subalternizados. Quiçá essa crítica pudesse ter sido feita com uma charge, uma imagem. Não evidenciamos aproximação entre uma derrota no futebol, os estereótipos e as violências às pessoas negras e indígenas como posto no material didático.

A sexta alusão aparece no subtítulo "O cinema como elemento de transformação social". O texto de quatro parágrafos defende que o cinema pode ser uma ferramenta para a transformação social: são exemplos disso os projetos "Vídeo nas aldeias" (indicado anteriormente, na imagem 2) e "Cine-favela"²⁴.

Um exemplo disso é o projeto Vídeo nas aldeias, criado no fim da década de 1980, que promove filmes documentais feitos por cineastas indígenas. Nos vídeos, estes registram sua cultura e seu cotidiano, filmando festas, rituais, danças, etc. Diferentemente de documentários feitos por cineastas não indígenas, os filmes feitos pelos participantes do projeto transmitem o olhar do próprio nativo sobre seu mundo (Dellore, 2020, p. 197).

Na sequência, na seção de perguntas, uma das quatro questões tem o seguinte enunciado:

"Faça uma pesquisa sobre curtas-metragens filmados por indígenas no site do projeto Vídeo nas aldeias. Depois, compare o modo como os indígenas se autorrepresentam com a maneira conforme representados em produções cinematográficas feitas por não indígenas" (Dellore, 2020, p. 198). Evidenciamos essa pergunta porque ela traz menção positiva de pesquisa aos alunos e pode conduzir ao diálogo propositivo sobre comunidades indígenas. Buscar compreender o modo como esses sujeitos experimentam o mundo pode auxiliar os jovens a questionar seus preconceitos. Ao compararmos diferentes formas de cultura, sem hierarquizar, podemos incentivar a valorização dos saberes e fazeres não brancos. Para além disso, será possível aumentar a visibilidade de povos historicamente invisibilizados.

Quanto à bibliografia citada no livro didático *Moderna em Projetos*, temos apenas uma menção à "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", com alusão aos povos indígenas, no texto "Cartografia básica e uso de GPS em terras indígenas: programa de capacitação em proteção territorial" (2013)²⁵, de autoria de Lussandra Martins da Silva, Rafaela Biehl Printes, Clara Teixeira Ferrari e Gabriella Casimiro Guimarães. Nesse trabalho, a Funai forma servidores e indígenas em cartografia básica e uso de GPS em Terras Indígenas para promover maior proteção territorial dessas áreas. Contudo, há que perceber nas diversidades dos povos indígenas outras contribuições para além do cinema, e apropriar-se das manifestações culturais, dos saberes e conhecimentos com proximidade geográfica dos estudantes.

Considerações finais

Há poucas referências textuais e imagéticas sobre as temáticas²⁶. No projeto 4, intitulado "Semelhanças que nos aproximam e diferenças que não nos distanciam", num primeiro momento, percebe-se que o tema tem a preocupação de

²⁴ O site "Vídeo nas aldeias" pode ser consultado no link <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/> e o site "Cine-favela" está disponível no link <http://www.cinefavela.org.br/>.

²⁵ SILVA, Lussandra Martins *et al.* Cartografia básica e uso de GPS em terras indígenas: programa de capacitação em proteção territorial. Brasília: Funai/GIZ, 2013.

²⁶ O Censo de 2010 indica que 43,42% dos brasileiros se autodeclaravam pardos; 7,52%, pretos; 0,43%, indígenas. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/responsabilidade-social/oel/panorama-nacional/populacao-brasileira>. Acesso em: 15 jul. 2023.

demonstrar a diversidade, contudo não aborda a diversidade no Brasil com seus conflitos e encontros. As imagens e os textos circundam o Planeta, o que pode dificultar a compreensão do aluno em suas relações locais cotidianas

Num livro volumoso como esse, 208 páginas, apenas em sete laudas há menções a população negra e indígena, sendo que tais citações são breves, superficiais, anacrônicas e nem mesmo citam os nomes de quaisquer das 305 etnias indígenas do Brasil, registradas no Censo de 2010. Aliás, a terminologia "etnia" nem é empregada textualmente no livro.

A educação para as relações étnico-raciais não está conforme o proposto pela legislação de 2003 e 2008 nesse exemplar destinado a uso nos três anos do novo ensino médio em Santa Catarina. Além da inexistência de conteúdos e imagens, as que se fazem presentes, em sua maioria, são carregadas de estereótipos e preconceitos, o que pode incidir na manutenção da sociedade racista. Perde-se uma valiosa oportunidade de que os jovens brasileiros reflitam sobre o discurso nacional dominante, que preconiza a cultura eurocêntrica hegemônica cristã, em detrimento de outras formas de expressão de pensamento e cultura.

Urge, a nós educadores, abriremos o currículo para essas perspectivas não hegemônicas, a fim de desconstruir o caráter monocultural e colonizador de práticas educativas. Ao professor que se aporta no material didático em questão, caberá a tarefa de sensibilizar e apropriar-se de literaturas para ir além do que está posto e questionar as formas como pessoas negras e indígenas estão ali (des)colocadas. Se não o fizer ou seguir somente as indicações de tal material didático, a educação para relações raciais continuará sendo somente uma obrigatoriedade em papel.

Desafios, após mais de duas décadas da Lei 10.639/2003, é descolonizar livros didáticos para que temas sensíveis como história e cultura afro-brasileira e indígena sejam incluídos com ética e responsabilidade. Pessoas brancas precisam se perceber nos privilégios da branquitude; não falar pelos negros e indígenas, mas escutá-los;

e produzir narrativas em diálogo.

REFERÊNCIAS

Fonte

DELLORE, Cesar Brumini. Moderna em projetos: ciências humanas e sociais aplicadas. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. 208 p. Disponível em: <https://pnld.moderna.com.br/colecao/ensino-medio/projetos-integradores/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas/moderna-em-projetos/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Bibliográficas

BENTO, Cida. A identidade racial em crianças pequenas. In: BENTO, Maria Aparecida da Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 98-114. Disponível em: www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/educa_infantis_conceituais_PDF. Acesso em: 11 jun. 2023.

BELANDI, Caio; GOMES, Irene. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Agência IBGE Notícias. 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>. Acesso em 10 jun. 2024.

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 152 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC: Consed: Undime, abr. 2018. 595 p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QLgnWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". In: LANDER, Edgardo et al. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005. p. 80-87. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FERREIRA, Bruno; MENEZES, Magali Mendes de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Memória e (re) existência: a trajetória intercultural da Ação Saberes Indígenas na Escola. *Tellus*, Campo Grande, v. 20, n. 43, p. 193-216, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220554/001125042.pdf?sequence=1>. Acesso em: 1 ago. 2023.

FIGUEIREDO, Eurídice. Elaine Potiguara e Daniel Munduruku: por uma cosmovisão ameríndia. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, n. 53, p. 291-304, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-40185312>. Acesso em 20 jun. 2023.

hooks, bell. *Olhares Negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. 356 p. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2023.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2020. 244 p. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

KRENAK, Ailton. A Potência do Sujeito Coletivo (Parte II). [Entrevista concedida a Jailson de Souza e Silval]. *Revista Periferias*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/ailton-krenak-a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-ii/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOREIRA, Adriano De Labor. "Ser índio deixou de ser sinônimo de escondido no mato": uma conversa sobre visibilidade com Ailton Krenak. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 65, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/x4tv5KtrkT6jSGWKnCL-QSpB/?lang=pt#>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NOGUEIRA, Sidnei. Intolerância religiosa. São Paulo: Pólen, 2020. 160 p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Intolerancia_Religiosa_Feminismos_Plurais_Sidnei_Nogueira.pdf?1599239392. Acesso em: 13 jul. 2023.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, p. 11-33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rLND4pxQxJRrMpHT-mvcV38H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jul. 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: GROSFOGUEL, Ramón; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 93-126. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/147.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTA CATARINA. *Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 4 – Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e ampliando saberes/Portifólio dos(as) Educadores(as)*. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curr%C3%ADculo-base-caderno-4?authuser=0>. Acesso em: 14 jun. 2023.

Renilda Vicenzi

Doutora em História pela Universidade Vale do Rio dos Sinos – Unisinos/RS. Docente no Curso de Licenciatura em História e no Mestrado em Educação da UFFS – Campus Chapecó.

Maicon Fernando Guarese

Mestrando em Educação na Universidade Federal da Fronteira Sul (PPGE/UFFS). Especialista em Ensino Integrado de Geografia, Filosofia, História e Sociologia pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Graduação em História pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Chapecó, SC). Professor efetivo da rede estadual de ensino de Santa Catarina desde 2018.

Endereço para correspondência

RENILDA VICENZI

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS

Campus Chapecó, SC

Rodovia SC 484 – Km 02, Fronteira Sul

CEP 89815-899

MAICON FERNANDO GUARESE

EEB Pe. Izidoro Benjamin Moro

R. Mal. Floriano Peixoto, 78, Lindóia do Sul – SC

CEP 89735-000

Os textos deste artigo foram revisados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação dos autores antes da publicação.