UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FRANCIELE LEVANDOVSKI SINNOTT SILVA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
PERCURSOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SEARA, SANTA CATARINA

CHAPECÓ

2024

FRANCIELE LEVANDOVSKI SINNOTT SILVA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:
PERCURSOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SEARA, SANTA CATARINA

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Renilda Vicenzi

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Franciele Levandovski Sinnott
EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: PERCURSOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SEARA, SANTA CATARINA / Franciele Levandovski Sinnott Silva. -- 2024.
160 f.:il.

Orientador: Professora Doutora Renilda Vicenzi

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Chapecó,SC, 2024.

1. Educação das relações étnico-raciais. 2. Diretrizes curriculares. 3. Materiais didáticos. 4. Inclusões sociais. I. Vicenzi, Renilda, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FRANCIELE LEVANDOVSKI SINNOTT SILVA

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICOS- RACIAIS: PERCURSOS NA EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE SEARA-SC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, vinculada a Linha de Pesquisa Formação de Professores: conhecimentos e práticas educacionais, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 08/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
RENILDA VICENZI
Data: 28/08/2024 17:29:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa Dra Renilda Vicenzi – UFFS
Orientadora

gov.br Documento assinado digitalmente
RUTH PAVAN
Data: 29/08/2024 13:37:38-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Ruth Pavan- UCDB
Avaliadora

gov.br Documento assinado digitalmente
BRUNO ANTONIO PICOLI
Data: 29/08/2024 13:25:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Bruno Picolli - UFFS
Avaliador

gov.br Documento assinado digitalmente
ANDREA SIMOES RIVERO
Data: 31/08/2024 22:20:24-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Andrea Simões Rivero - UFFS
Avaliadora

Dedico este mestrado aos meus pais, que não pouparam esforços para me ensinar que tudo o que sempre sonhei era possível realizar com dedicação e persistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter-me mantido resiliente através da minha fé; mesmo mantendo minha atividade laboral constantemente, simultaneamente ao mestrado, eu consegui ter forças para continuar. ‘Deus, você foi minha fortaleza em meio a tantas lágrimas, quando meu corpo estava cansado e minha mente exausta, foi confiando em ti que cheguei até o fim’.

Ao meu pai, que já partiu há nove anos, por ter-me ensinado os melhores valores; entre eles, que “não se deixava para depois o que poderia ser feito hoje”: era a essa frase e em você que me apegava nas noites que precisava escrever em vez de dormir. Em 2011, quando me disse que seu sonho era ter uma filha professora, eu te respondi, meu pai, que só faria pedagogia se fosse para fazer um mestrado, e aqui estou finalizando ele.

A vocês, minha mãe e minha irmã, Naselei, que em meio às minhas fraquezas me deram força e me incentivaram a continuar; que me entenderam tantas vezes quando eu dizia que precisava estudar e não podia vê-las, ou passar o fim de semana com vocês – vocês me entendiam. Jamais terei como agradecer por sempre me acolherem e serem o meu pilar nesta grande construção.

Às minhas amigas Andreia Griesang, Bruna Lassen, Gabriela Nunes, Jéssica Arienti e Regina Quiossi, que se tornaram parte da minha vida e sempre estiveram ao meu lado, me ouvindo e incentivando. Pelos tantos abraços, pelo carinho e pelos conselhos, quando me sentia angustiada e com medo.

À secretaria de educação, em especial à secretária Fabiane Mariani, a Dirlei Giombeli e ao prefeito Edemilson Canale, que me liberaram para realizar o mestrado, ajustando os horários para que eu pudesse continuar trabalhando e estudando. Também disponibilizando o acesso aos documentos e materiais para que eu pudesse construir a minha pesquisa.

À diretora Angélica Mara Viotti Schons, da Escola Núcleo Caraíba, e à Graciele Grosbelli Schumann, da escola Batista Paludo; diante da necessidade do acesso aos acervos históricos, pude tê-los para enriquecer a minha pesquisa; também aos materiais didáticos; da mesma forma, pelo apoio constante para que eu pudesse desenvolver a dissertação. Foram muitas palavras, conselhos, ajuda que tive em dois anos junto a vocês.

Em especial, à minha orientadora Dra. Renilda Vicenzi, que muito paciente me orientou, desafiando-me a romper os limites e as barreiras; mostrou que o mestrado era para ser vivido.

Você sempre foi uma inspiração nesse processo de dissertação, de profissionalismo e conhecimento.

A todos os colegas que ao longo dessa caminhada fizeram parte deste sonho. Aos colaboradores da UFFS que nunca mediram esforços para sempre me atender com excelência.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, que foram importantíssimos nas suas orientações, e para que, ao fim desta pesquisa, fosse possível haver crescimento humano e acadêmico desta pesquisadora.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que nesta caminhada estiveram comigo, apoiando-me e incentivando-me a concluir todo este percurso, para que essa pesquisa se efetivasse e, junto dela, um sonho.

RESUMO

Em seu contexto sócio-histórico, o Brasil é marcado por intensos movimentos (i)migratórios que povoaram o atual território brasileiro, (re)criando identidades marcadas pela diversidade étnico-racial e cultural. A educação, como parte desse processo, é moldada a partir das referências de grupos étnicos, interesses econômicos e políticas governamentais. Abordamos nesta pesquisa a forma como ocorreu o ensino na primeira escola da cidade de Seara, aberta em 1935 e atualmente localizada no distrito de Caraíba, assim como a nucleação das escolas em 1998. Para tanto, faz-se a análise das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e dos livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia e História do 4° e do 5° anos do Ensino Fundamental, utilizados pelos professores e professoras como aporte para metodologias de ensino nos anos iniciais na rede municipal de educação básica do município de Seara (SC). A problematização centra-se em indagar como, ao longo do processo histórico educacional de Seara (SC), houve acolhimento e inclusão de alunos negros (caboclos) e indígenas. O objetivo é compreender se houve ou não a inclusão dos sujeitos (alunos negros, indígenas) a partir das bases legais e representações em imagens e conteúdos nos materiais didáticos. A análise é qualitativa, as variáveis permitiram responder sobre o desenvolvimento das práticas, à luz da perspectiva teórica da decolonialidade, em diálogo com os conceitos de "interculturalidade", através de Aníbal Quijano (2005) e Catherine Walsh (2017); "identidade", de Stuart Hall (2016) e Tomaz Tadeu da Silva (2014); da relação com o Outro em bell hooks (2017); e nos currículos com José Gimeno Sacristán (2017), Michael Apple (2021) e Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2010). Em base metodológica, a pesquisa caminha por Laurence Bardin (2004) com a análise de conteúdo documental e dos livros didáticos. Diante da pesquisa desenvolvida, foi possível compreender os processos do percurso da educação do município de Seara, conhecer as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e a respectiva necessidade de atualização haja vista legislações e conteúdo que visualizam os processos de ensino a partir da educação decolonial. Ademais, verificou-se que o material didático utilizado nas escolas não traz, em essência, uma educação para além da colonialidade, pois seus conteúdos registram imagens e atividades que representam o negro e o indígena de forma breve e, muitas vezes, estereotipada, retratando parcialmente a diversidade cultural, o que não incide para o rompimento de estruturas racializadas, tampouco implementa abordagem a partir da educação decolonial.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais; diretrizes curriculares; materiais didáticos; inclusões sociais.

ABSTRACT

In its socio-historical context, Brazil is marked by intense (i)migratory movements that have populated the current Brazilian territory, (re)creating identities marked by ethnic-racial and cultural diversity. Education, as part of this process, is shaped by the references of ethnic groups, economic interests and government policies. This research looks at the way teaching took place in the first school in the town of Seara, opened in 1935 and currently located in the Caraíba district, as well as the nucleation of schools in 1998. To this end, we analyzed the Curriculum Guidelines for Primary Education in the Early Years and the Portuguese Language, Geography and History textbooks for the 4th and 5th years of Primary Education, used by teachers as a basis for teaching methodologies in the Early Years in the Municipal Basic Education network in the municipality of Seara (SC). The problem focuses on how, throughout the historical educational process in Seara (SC), black (caboclos) and indigenous students have been welcomed and included. The aim is to understand whether or not the subjects (black and indigenous students) were included, based on the legal bases and representations in images and content in teaching materials. The analysis is qualitative, and the variables allowed us to respond to the development of practices, in the light of the theoretical perspective of decoloniality, in dialogue with the concepts of "interculturality", through Aníbal Quijano (2005) and Catherine Walsh (2017); "identity", by Stuart Hall (2016) and Tomaz Tadeu da Silva (2014); the relationship with the Other in bell hooks (2017); and in curricula with Michael Apple (2021), José Gimeno Sacristán (2017) and Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2010). On a methodological basis, the research follows Laurence Bardin (2004) with the analysis of documentary content and textbooks. Based on the research carried out, it was possible to understand the processes of education in the municipality of Seara, to get to know the Curriculum Guidelines for Primary Education in the Early Years and the respective need for updating in view of legislation and content that visualize teaching processes based on decolonial education. In addition, it was found that the teaching materials used in schools do not, in essence, provide an education beyond coloniality, as their content indicate images and activities that represent black and indigenous people in a brief and often stereotyped way, partially portraying cultural diversity, which does not contribute to breaking down racialized structures, nor does it implement an approach based on decolonial education.

Keywords: ethnic-racial relations education; curriculum guidelines; teaching materials; social inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percentual de matrículas por cor/etnia segundo as etapas de ensino em Santa Catarina, 2020 15
Figura 2 – Vila de Nova Milano na década de 1930, atual cidade de Seara, com as moradias dos primeiros migrantes 33
Figura 3 – Indígenas da região do Rio Irani, em fotografia de Fritz Plaumann 36
Figura 4 – Primeira escola da Linha Paca e seu espaço hoje 44
Figura 5 – Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho 47
Figura 6 – Escola Estadual Reunida Batista Paludo 48
Figura 7 – Expressões do cotidiano escolar 50
Figura 8 – Desfiles cívicos 52
Figura 9 – Quarta escola, com parte da ampliação realizada 55
Figura 10 – Escola atual da EEF Batista Paludo e Escola Núcleo Caraíba 56
Figura 11 – Textual e iconográfica 113
Figura 12 – Textual e iconográfica da temática indígena 116
Figura 13 – Textual e categoria iconográfica da temática africana e afro-brasileira 122
Figura 14 – Textual e iconográfica da temática e das relações do conteúdo – História do 4° ano 129
Figura 15 – Anúncio de aluguel de escravos 133
Figura 16 – Conteúdo/atividades e imagens 136
Figura 17 – Imagem de 7 de julho de 1978 na cidade de São Paulo: grande ato organizado pelo movimento negro no Brasil 138
Figura 18 – Atividades e iconografia – Geografia do 4° ano 141
Figura 19 – Três principais grupos étnicos que compõem o povo brasileiro? 143
Figura 20 – Atividades e imagens – Geografia do 5° ano 145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Terras Indígenas em Arvoredo, Paial e Seara (SC) 39
Tabela 2 – Relação dos registros dos (i)migrantes venezuelanos em Seara 40
Tabela 3 – Identificação do livro de Língua Portuguesa do 4° ano 112
Tabela 4 – Identificação do livro de Língua Portuguesa do 5° ano 115
Tabela 5 – Identificação do livro de História do 4° ano 127
Tabela 6 – Identificação do livro de História do 5° ano 135
Tabela 7 – Identificação do livro de Geografia do 4° ano 140
Tabela 8 – Identificação do livro de História do 5° ano 144

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
1.1 INDICANDO A BASE TEÓRICA 20
1.2 METODOLOGIA: UM ESTUDO DOCUMENTAL 27
1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO 28
2 PROCESSOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DE SEARA (SC) 30
2.1 A CONSTRUÇÃO ÉTNICA E HISTÓRICA DE SEARA 30
2.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS 41
2.3 PROJETO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR – 1998 56
2.3.1 Nucleação da Escola Núcleo Caraíba 60
2.3.2 Nucleação da Escola Núcleo Rosina Nardi 64
3 UM *CORPUS* DOCUMENTAL: O LUGAR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL 66
3.1 CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I 66
3.2 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS 68
3.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS – AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO 69
3.4 O ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS MARCOS LEGAIS: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008) 74
3.4.1 Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012 82
3.5 OBSERVANDO A INCLUSÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS 84
3.5.1 Aprendizagem e desenvolvimento 84
3.5.2 Diversidade, inclusão e equidade 85
3.5.3 Caminhos metodológicos para aprendizagens significativas 87
3.5.4 Educação para as relações étnico-raciais: abordagem de tempo, espaço e corpo 88
3.5.5 Comunidade escolar: professores, alunos, famílias 92
3.5.6 Planejamento e avaliação: práticas permanentes 97

3.6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO 98

4 LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS? ... 104

4.1 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): APRESENTAÇÃO 104

4.2 LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE SEARA (SC): FONTE DE PESQUISA 109

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL POR CATEGORIA 111

4.3.1 Livro didático de Língua Portuguesa 112

4.3.2 Livro didático de História 127

4.3.3 Livro didático de Geografia 139

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 148

REFERÊNCIAS 152

1 INTRODUÇÃO

O presente texto discorrerá a partir da construção do projeto de pesquisa desenvolvido no Mestrado em Educação, na perspectiva da Linha de Pesquisa 2, Formação de Professores: Conhecimento e Práticas Educacionais. O tema central do projeto caminha sobre as bases legais e os materiais didáticos utilizados em escolas no município de Seara, Santa Catarina, condutores da prática de professores, tendo como olhar a perspectiva da aprendizagem e do acolhimento dos sujeitos/crianças negros, indígenas e migrantes nos espaços escolares. Além das crianças indígenas e negras, os percursos (i)migratórios recorrentes nas duas últimas décadas demonstram um grande número de crianças migrantes, em especial da Venezuela e do Haiti, matriculadas nas escolas do município de Seara, tornando-se importante analisar como a educação e seus processos de ensino incluem essas crianças.

Nosso *locus* de investigação conduz para uma breve contextualização histórica a fim de que possamos pensar a presença (ou não) de diversas e diferentes crianças nos espaços escolares. As imigrações são parte da construção colonial do Brasil, onde, especificamente com a chegada dos imigrantes alemães, italianos e poloneses na segunda metade do século XIX e início do XX, associada à política imigratória no contexto histórico da abolição da escravidão e da Proclamação da República, a preocupação com o povoamento do interior brasileiro passou a aumentar. Naquele momento, fazia-se necessário que o Estado desenvolvesse o sentimento de nação e memória nacional, articulando um planejamento estatal e de políticas públicas a serem seguidas para povoar os considerados “espaços vazios”. Esse processo foi visto como um grande incentivo e um marco da política de imigração europeia no Brasil. Pois, com os grupos de pessoas vindos de países da Europa Ocidental, os interiores foram sendo povoados; no caso do sul do Brasil, com pequenas propriedades agrícolas (colônias com seus colonos), criando cidades. Com o estabelecimento dos novos habitantes, evidenciou-se a necessidade da educação através da escolarização, que teve forte influência dos grupos étnicos, da igreja e de reformas das políticas governamentais na educação (Hot, 2012).

A historicidade no Brasil e seu percurso é algo que marcou o contexto histórico do País, permanecendo no povo brasileiro as marcas das transformações advindas de outras culturas que foram inseridas ou que se inseriram aqui. A concepção da história retrata a relação da educação, da mudança da língua e do trabalho humano como um todo. A educação veio sendo compreendida como parte da construção dos indivíduos, preferencialmente descendentes de europeus, e de suas relações com valores, conhecimentos, apropriações da linguagem e da

cultura perpassada de gerações anteriores (Cicone; Morais, 2016). A relação do Brasil com povos imigrantes se estende até os dias atuais, com a entrada de diversas nacionalidades, instalando-se em diferentes estados brasileiros. Especificamente segundo Lemos (2018), Santa Catarina é o segundo estado que mais empregou imigrantes, ficando atrás apenas de São Paulo. Nosso olhar para com os (i)migrantes está centrado na sua escolaridade; para o referido autor, o índice de escolaridade é muito baixo em alguns grupos étnicos.

Tendo em vista a exclusão de alguns grupos étnicos dos processos educacionais, esta pesquisa parte do questionamento acerca de quais saberes e conhecimentos devam ser inclusivos/acolhedores, pois é perceptível na história do Brasil que indivíduos brancos tiveram/têm melhor acessibilidade aos espaços educacionais, às custas da negação e da invisibilidade de pessoas negras e indígenas.

Para tencionar a exclusão, a lei 11.645/2008[1], fruto de ações de movimentos sociais e leis educacionais anteriores, como a LDB 9.394 de 1996[2] e 10.639/2003[3], vem para questionar o funil racial em nosso país e evidenciar a importância dos conhecimentos e saberes dos que historicamente foram excluídos. Também, em meio ao debate migratório das últimas décadas, o Estado brasileiro promulgou a Lei n. 13.445 de 24 de maio de 2017, que dispõe sobre os direitos e a garantia do migrante em território nacional em condição de igualdade com os nacionais, bem como estabelece o "direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória" (Brasil, 2017), tornando assim a escola um ambiente mais amplo e culturalmente diversificado. Os Direitos Humanos (Declaração Universal dos Direitos Humanos) proporcionam breve constatação sobre a relação dos percursos migratórios, em que integram os imigrantes aos ambientes com direitos e deveres, organizados em prol da segurança, da liberdade de expressão, do trabalho, da saúde, da

[1] Segundo a lei, no artigo 26, "§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como 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.§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras." (Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 3 jul. 2024).

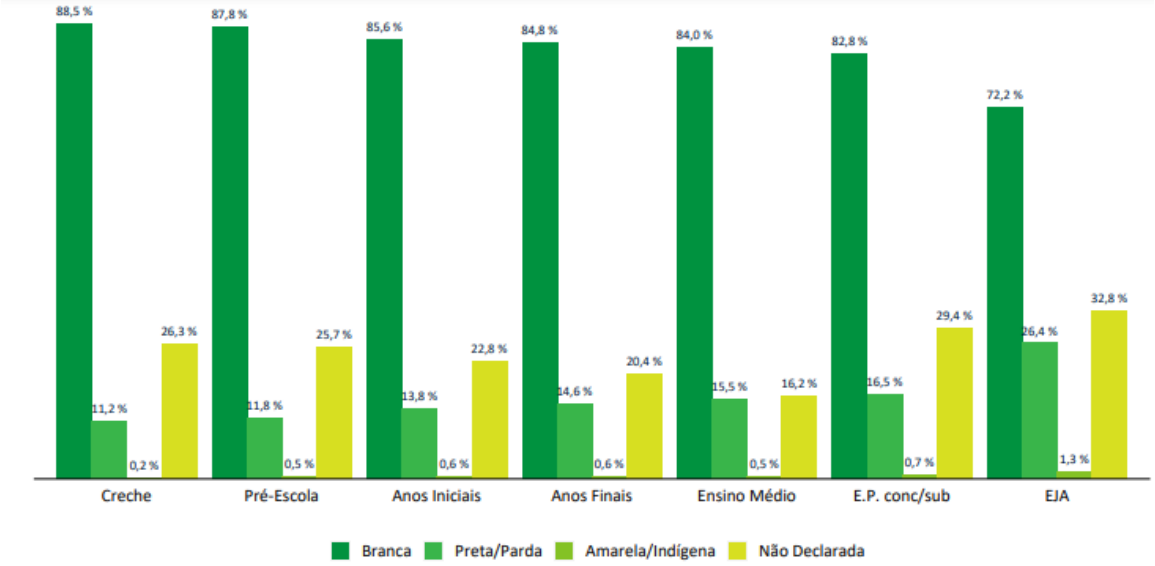
[2] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jul. 2024.

[3] A Lei 10.639/2003, a resolução e a regulamentação dos CNE/CP 01/2004 e o CNE/CP 04/2004 buscam construir e alinhar a educação através da temática da educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares, em que, através do conhecimento e do ensino, a compreensão e a prática do docente fundamentada pelas legislações possam "romper com o olhar folclórico, fragmentado e estereotipado que costumeiramente foi lançado, sobretudos no que diz respeito ao negro e sua existência histórico-social".

educação, das integrações do exercício do trabalho e do convívio da família (Leão; Demant 2016).

Temos uma diversidade étnica nas escolas que, segundo o Censo[4] (Inep, 2020, p. 19), pode ser verificada a partir das matrículas da educação básica de Santa Catarina, a partir dos dados sobre raça e cor presente nas escolas do estado, como também nas porcentagens que o gráfico a seguir evidencia sobre a incidência de brancos, negros, pardos, indígenas e não declarados. É possível analisar que grande parte das matrículas é de crianças brancas em toda a educação básica, havendo menor índice apenas na educação de jovens e adultos. Já as crianças negras e pardas possuem menor incidência e indígenas menos ainda.

Figura 1 – Percentual de matrículas por cor/etnia segundo as etapas de ensino em Santa Catarina, 2020



Fonte: Inep (2020).

Os dados apontam que, na creche, a presença de crianças declaradas pretas/pardas corresponde a índice de 11,2%; de indígenas/amarelas, 0,2%. Na pré-escola, os dados assemelham-se: pretas/pardas são 11,8%; indígenas/amarelas, 0,5%. Nos anos iniciais, há um pequeno aumento: 13,8% de crianças pretas/pardas e 0,6% de indígenas/amarelas; nos anos finais, pretas/pardas são 14,6% e indígenas/amarelas são 0,6%. No ensino médio, os dados mostram que 15,5% declaram-se pretos/pardos, e 0,7%, indígenas/amarelos. No ensino

[4] Dados retirados do resumo técnico do estado de Santa Catarina Censo da Educação Básica, de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

profissionalizante, 16,5% são pretos/pardos e 0,7% são indígenas/amarelos. Na educação de jovens e adultos (EJA) é que o aumento se torna mais evidente, cerca de 10% em relação aos números do ensino profissionalizante: 26,4% se autodeclaram pretos/pardos, e 1,3%, indígenas/amarelos. A porcentagem de não declarados é grande, pois varia de 26,3% na creche e chega a 32,8% na educação de jovens e adultos. Ainda sobre os dados, o resumo técnico do Censo de 2020 acrescenta que "A ausência da informação de cor/raça ainda ultrapassa 16% em cada uma das etapas da educação básica"[5]. Esses dados nos dão alguma noção de que Santa Catarina possui crianças negras e indígenas em salas de aula e que estas precisam sentir-se pertencentes aos espaços educacionais, como também abre *locus* para grandes questionamentos sobre a não declaração de sua etnia e o aumento significativo na EJA sem passar pela escolarização inicial.

Segundo as contribuições de Moreira e Candau (2008), a escola sempre demonstrou dificuldades em lidar com as diferenças e o pluralismo, preferindo igualar o ambiente e normatizar os espaços educacionais. Pois, as diversidades atuais inseridas nesse contexto cruzam com diferentes culturas, exigindo que o ambiente e a prática educacional tenham um novo paradigma educacional e social diante das diversidades. Assim, na atualidade, há que problematizar a universalidade do conhecimento eurocêntrico e incluir o diálogo, as vivências, os saberes, os conhecimentos de crianças indígenas, negras e dos migrantes do século XXI.

Compreender os processos de inclusão dos diferentes grupos étnicos e migratórios do Brasil contemporâneo sempre foi um tema de grande interesse, porém o processo formativo, os materiais didáticos e, por vezes, a prática docente nas escolas trataram superficialmente do tema; os saberes recebidos não conseguiram preencher as perguntas que ecoavam em mim, mas, sim, criavam lacunas. Na minha formação inicial (graduação), isso ampliou-se por ter pouco contato orientações acerca de relações da diversidade; então, de que maneira seria possível dialogar, ensinar e conscientizar os alunos nas perspectivas do racismo e do preconceito num espaço como a região sul do Brasil, que possui maior índice de pessoas brancas, e ao mesmo tempo relacionar tal contexto com a história do País, que manteve por mais de 300 anos a escravização de negros para que seus corpos fossem explorados no trabalho? Ademais, se aqui viviam e vivem povos indígenas, de que forma ensinar a "descoberta" do Brasil e a desterritorialização desses povos? Nesse sentido, a questão que me incentivou a pensar esta

[5] Dados retirados do resumo técnico do estado de Santa Catarina Censo da Educação Básica, de 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

pesquisa foi a preocupação sobre como o professor organiza sua prática a partir da legislação educacional, dos materiais didáticos para a inclusão dos alunos indígenas, negros e (i)migrantes e seus familiares. Por vezes, esses grupos são vistos como o Outro, por não serem o padrão universal eurocêntrico. Como a escola acolhe esses alunos em suas rotinas básicas e no desenvolvimento da aprendizagem? A partir de observações e indagações internas, surgiu a necessidade de conhecer de que maneira a educação e os espaços escolares incluem a diversidade étnica. Com isso, busquei falar com algumas gestoras e com as secretarias de educação para verificar a incidência dos sujeitos nas escolas e foi possível perceber grande demanda de matrículas de crianças não brancas na rede municipal. Com esses fatores, aumentou-se ainda mais o interesse em pesquisar sobre a presença negra e indígena, e sobre os processos migratórios. Em Seara (SC), a colonização "oficial" foi realizada por descendentes de italianos, alemães e eslavos[6], e, depois de um século, o município está aumentando sua população com a diversificação dos grupos étnicos, além dos já presentes, as (mais invisíveis) populações indígena e negra. As migrações do século XXI na cidade de Seara acontecem a partir da vinda de indivíduos de diversos países, porém a maioria deles permeia o processo migratório do Haiti e da Venezuela; evidenciou-se maior incidência destes no local, os quais compõem uma cidade cuja maioria intitula-se como branco ou oriundo das etnias das migrações históricas do branqueamento do Brasil.

Desta forma, estudar a legislação e os materiais didáticos em seus conteúdos programáticos e as práticas desenvolvidas pelos professores é forma de pensar como as estruturas educacionais estão incluindo e acolhendo essas crianças a partir de um fazer pedagógico vinculado ao ensino e à aprendizagem relacionados à diversidade cultural existente e às relações sociais democráticas. Pois em Seara, uma cidade onde a maioria é composta por brancos e cristãos, já intitulada pelas bases da branquitude histórica, torna-se importante compreender e conscientizar no ambiente escolar acerca das relações das diversidades presentes, ou seja, compreender a alteridade do Outro, não apenas em bases de aprendizagem, mas em conscientização de uma educação humanizada para que o Outro não seja um motivo de preconceito ou racismo, mas de modo que ele seja a parte do todo, do respeito, da democracia e, principalmente, que sinta-se acolhido. Há que considerar que a sociedade brasileira se constituiu pelo discurso da branquitude e eliminação do Outro, construiu não apenas o preconceito/racismo momentâneo, mas enraizou em suas estruturas a não aceitação da

[6] *Site* da prefeitura que dispõe dos dados citados sobre a história e a construção étnica da cidade de Seara, SC. Disponível: https://www.seara.sc.gov.br/cms/pagina/ver/codMapaItem/7185. Acesso em: 27 jun. 2022.

outridade, daquele que é diferente do "eu". Ora, é de suma importância criar maneiras na escola de descolonizar os saberes que não são coerentes e não tornam os sujeitos reflexíveis em suas ações. A escola não deve oportunizar apenas a educação do *aprender a aprender, ou aprender para reproduzir*, mas, sim, para compreender o significado do conhecimento, dar oportunidades de trocar vivências, de fala aos sujeitos e não de invisibilidade. Assim, um currículo na perspectiva da educação intercultural oportuniza o acesso à diversidade presente em um mesmo ambiente que não se torna igual para todos, mas onde todos podem identificar-se e sentir-se parte do todo, usufruindo de um currículo que conscientiza, respeita, ensina e acolhe o Outro (Candau, 2020; Silva, 2010).

Então, pensar na educação escolar, nos processos que constituem o ensino e a aprendizagem como motores do desenvolvimento humano, da inserção da criança na sociedade com a escrita, e na leitura com vistas à formação de cidadania, ao acesso ao conhecimento produzido historicamente pelos diversos e diferentes sujeitos implica pensar por que a criança vai para a escola: que escola é essa? O que irá aprender? Como será o ensino-aprendizagem nesse espaço? Quem são os sujeitos que compõem esse ambiente educacional?

Além das relações de ensino-aprendizagem, a questão de pesquisa ora em tela é: como as crianças indígenas, negras e migrantes estão sendo inseridas nos ambientes escolares e como as bases legais (leis e currículo) estão ou não em consonância com os materiais didáticos? Dessa forma, nosso problema de pesquisa circunda o objetivo geral de compreender o acolhimento, a inclusão, garantindo não apenas as aprendizagens, mas uma educação humana, humanizada e antirracista nos espaços escolares dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Seara (SC).

Para que seja possível compreender o problema, o levantamento será feito a partir do objeto: os processos de ensino-aprendizagem, através de documentos (ATAS de registro, currículos e livros didáticos) usados pelos professores em uma perspectiva educacional baseada na diversidade. Especificamente, iremos identificar os documentos da constituição educacional de Seara até a formulação das Diretrizes Curriculares da rede Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (Amauc); descrever como na educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, ocorre o acolhimento das crianças migrantes, indígenas e negras no ambiente escolar; analisar como ocorre o ensino-aprendizagem das crianças migrantes, indígenas e negras nos anos iniciais do ensino fundamental (4º e 5º anos) através dos livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Geografia. O olhar se dá na perspectiva da diversidade do Outro na educação, bem como na do uso dos livros didáticos para incluir os

temas transversais como a cultura afro-brasileira, indígena e dos processos migratórios ocorrentes.

Diante do contexto educacional estabelecido – as identidades e a diversidade que encontramos nas escolas –, faz-se necessário que o ambiente escolar seja um lugar que dialogue e proponha o acesso aos diversos conhecimentos, para além dos processos de ensino-aprendizagem de conteúdo de conhecimentos "universais", ou seja, não se trata de um único fator importante e determinante. As relações sociais, de acolhimento, de outridade são relações que precisam ser vividas pelos sujeitos e compreendidas no espaço escolar. A importância de trabalhar temas como a cultura afro-brasileira, a cultura indígena e os percursos migratórios não consiste somente em ir ao encontro com o Outro, mas em intencionar que, de muitas maneiras, possam ser entendidas as razões pelas quais hoje a sociedade articula suas não ações diante do racismo, do preconceito e da xenofobia.

A diversidade cultural na cidade de Seara vem aumentando muito nos últimos anos. Sabe-se que, na região Sul, houve um aumento de migrações para os estados que possuem empresas (agroindústrias) e oferecem empregos para os migrantes; estes desempenham o trabalho laboral nessas indústrias. Com isso, além da diversidade já existente, as escolas começaram a receber crianças que passaram pelo processo migratório e/ou de refugiados. Destarte, evidencia-se a importância da pesquisa nessa área da educação para que sejam analisadas as relações sociais e humanizado o acolhimento desses sujeitos, bem como o ensino e a aprendizagem através dos materiais didático-pedagógicos usados pelos professores na perspectiva da diversidade. Pensa-se também na complementação do conhecimento dos docentes a partir dos temas transversais e sobre a diversidade existente no ambiente escolar, compreendendo-se a relevância das formações continuadas para professores como modo de amparar a educação, trazendo mais significativas compreensões sob a perspectiva de ensinar para além da aprendizagem, para descolonizar ações e conhecimentos que são essenciais para uma educação que humaniza sujeitos, respeitando a todos e a outridade do Outro.

Segundo Magalhães e Schilling (2012, p. 45), o Brasil é um dos países que menos possuem pesquisas sobre os processos migratórios internacionais e o direito à educação; as autoras retratam que "a questão parece permanecer cercada de invisibilidade social e vista como sem importância". Giroto e Paula (2020, p. 168), em estudos recentes sobre a imigração no Brasil, reforçam que ainda são poucos os estudos educacionais nessa área; e os que possuem voltam-se para o estudo da Língua Portuguesa, tendo pouco aprofundamento nas relações de

visibilidade, inclusão, currículo educacional e relações intersociais, como “aluno-aluno e aluno-professor”.

Com ambos os trabalhos, fica evidente que foram poucos os avanços em estudos sobre processos educacionais e migratórios, como também claramente se percebe, pelas poucas pesquisas, um baixo interesse em estudar as relações de outridade, a inclusão nos espaços escolares e os currículos, projetos e livros didáticos que são elementos centrais dos processos de ensino-aprendizagem, assim como das práticas pedagógicas dos professores.

Desta forma, “analisar as controvérsias sobre o livro didático é crucial, em muitos aspectos” (Apple, 2021, p. 93); seu uso possui uma grande relação histórica com o ensino, sendo visto como “conhecimento oficial” em muitos Estados. Por vezes, o currículo é direcionado ao livro, que passa a ser a base do ensino; e, quando analisados seus usos e conteúdos, “isto será uma base ideal para desvendar a dinâmica subjacente à política cultural da educação e os movimentos sociais que há formam e são por ela formados” (Apple, 2021, p. 93).

A escola é o local que possibilita o encontro com o Outro, e a prática pedagógica alia-se com a prática social, oportunizando a vivência através da diversidade social existente. Segundo Veiga, a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social [...]” (1992, p. 16). Sendo assim, a prática educacional estabelece vínculos com o ambiente social, analisando-o no todo. Pois é nas relações de ensino-aprendizagem e nas dimensões sociais que ocorre o reconhecimento de “todos os tipos de parcialidade e preconceito”. E, com o aumento da diversidade social nas escolas, o meio “obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldam o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula” (hooks, 2017, p. 63). Desta forma, a pesquisa se propõe a contribuir para que a escola melhore seus processos educacionais e haja nas intersecções com a sociedade.

1.1 INDICANDO A BASE TEÓRICA

Aportamo-nos no campo teórico decolonial[7], em diálogo com o conceito de “intercultural”. Essa teoria trouxe luz às relações de descolonização dos saberes em relação aos povos considerados inferiorizados pela colonização ocidental. O pensamento eurocêntrico

[7] Para melhor compreender o campo teórico, acessar o texto de Luciana Balestrin (2013), “América Latina e o giro decolonial”, que apresenta os pensamentos dos grupos que estudam sobre decolonialidade/modernidade. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt.

desenvolvido na perspectiva capitalista, com classificação de cor, raça e também de classe, gerou uma falta de oportunidades oriunda de preconceitos, discriminações e estruturas de racismo formados em relação a alguns grupos sociais, dentre eles os indígenas e os negros. Compreender a decolonialidade a partir da interculturalidade faz com que sujeitos subalternizados que fazem parte de grupos invisibilizados sejam vistos como participantes da sociedade e não como integrados a ela. Segundo Catherine Walsh (2017), a interculturalidade é um movimento ético-social e epistemológico que não se baseia pelos legados do colonialismo eurocêntrico e nem na perspectiva da modernidade. Desta forma, "a interculturalidade aponta e representa processos de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidades [...]" (Walsh, 2017, p. 8). A interculturalidade demostra epistemologicamente a necessidade de descolonizar os saberes e os conhecimentos que foram vistos como únicos pela colonização, bem como o capitalismo, que buscou sempre unificar uma cultura homogeneizante apenas, uma cor como referência e, com ela, suas estruturas de poder.

Aníbal Quijano retrata que a classificação da cor e, sobretudo, de raça se criou na concepção da colonialidade do poder e do capitalismo mundial, na perspectiva de tempo e espaço, dominador e dominado. O eurocentrismo apresenta-se em diversas etapas da historicidade da colonização, em que os povos não brancos, não europeus, sofriam com a escravização, eram obrigados a trabalhar sem salários e eram, assim, racializados e discriminados como não pertencentes à sociedade humana e sem acesso a direitos e dignidade de viver em seu local de pertencimento. Assim, o eurocentrismo faz parte de uma estrutura que mobiliza tempos e espaços, contudo, carrega a perspectiva da dominação sobre os povos que foram invisibilizados e complementa-se com as relações do etnocentrismo, em que "o etnocentrismo colonial e a classificação racial universal ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não só superiores a todos os demais povos do mundo, mas além disso, naturalmente superiores" (Quijano, 2005, p. 121). Essa "naturalização" modificou vidas e inferiorizou grupos sociais criados com a colonização e o capitalismo/modernidade. A retirada da identidade ocorre pela denominação de classe e a "naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos", como também a representatividade de uma única cultura e as demais que devem associar-se a ela, classificando o europeu e o não europeu.

Descolonizar a estrutura a partir da perspectiva da interculturalidade que vem apresentando a integração da diversidade existente na sociedade oferece luz para a

democratização. Candau (2011) apresenta diferentes concepções e dimensões em que o projeto da interculturalidade vem apontando os caminhos a serem seguidos para conquistar uma sociedade descolonializada. Com isso, ela aponta que a política, as bases morais e éticas, como também as relações sociais e a educação, são áreas que devem dialogar umas com as outras em prol de uma sociedade que interliga a diversidade, onde o Outro não precise ser encaixado em uma cultura, mas de modo que sua cultura seja parte integrante da sociedade.

Dessa forma, a educação é um dos primeiros contatos em que os sujeitos possuem como possibilidade o encontro com o Outro que não é pertencente ao seu vínculo familiar. Com isso, desenvolver a educação a partir das relações interculturais é uma forma de descolonizar a educação que possui historicamente a estrutura da colonização, como Quijano (2005) retrata. A educação que se norteia pela interculturalidade oportuniza formas de desenvolver a conscientização da não anulação do Outro e dos grupos invisibilizados pelo sistema capitalista e antidemocrático. Candau (2011, p. 157) relaciona alguns caminhos e desafios que serão encontrados na construção da interculturalidade educacional. O primeiro é a necessidade da desconstrução da naturalização, dos processos de estereotipagem e dos preconceitos criados sobre alguns grupos sociais, também dos conteúdos que carregam a universalização e a neutralidade do saber.

É preciso rever as políticas públicas que norteiam a educação, pois é evidente a relação do etnocentrismo e do caráter monocultural existente nos espaços educacionais. As perspectivas que articulam os conceitos de “igualdade” e “diferença” precisam ser revistas nas práticas educacionais, é preciso modificar o que é visto como “comum” a todos e inserir a integração de toda a diversidade. O resgate e o diálogo das identidades e dos grupos sociais como prática educacional favorece o reconhecimento de todos a partir do diálogo, oportunizando diferentes saberes a partir dos diferentes grupos sociais. Há que dar voz àqueles que foram subalternizados para contarem suas vivências e experiências de vida, promovendo, assim, experiências que deem ensejo de conhecer o Outro, para que se construam novas formas de conhecimentos e de vivências muito além da realização de práticas específicas em determinada data ou período letivo, ou obstinadamente em relação a certos grupos sociais. A educação através da interculturalidade não se baseia a partir de currículos neutros, mas constrói uma nova estrutura na educação em que a alteridade é vivenciada e respeitada nas diferentes identidades encontradas nas escolas e nos diversos grupos sociais presentes na sociedade.

Para Hall, “[...] ‘cultura’ é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, e há várias maneiras de precisá-lo. Nas definições sociais, o termo ‘cultura’ é visto

como algo que engloba ‘o que de melhor foi pensado e dito’ em uma sociedade” (2016, p. 19-20). Na sociedade pós-moderna ou sociedade tardia, Hall retrata a característica principal analisada e exposta por Laclau, que são as “diferenças” parciais que surgem nesta sociedade tardia, por interposições de outras diferenças às quais o sujeito vem sendo exposto, trazendo outras atribuições e construções para a identidade dos indivíduos, que, mesmo recebendo as interposições do meio, não se desintegram de suas origens, apenas se modificam e são parcialmente unificados, mantendo, assim, a essência das identidades de cada indivíduo (Hall, 2006, p. 17). Essa evolução foi interpretada como perturbadora por muitos, porém essa transformação vem a ser positiva, segundo o autor, diante da perspectiva de que, ao mudar as identidades que foram formadas, “vê-se novas possibilidades na criação de novas identidades, ou seja, na produção de novos sujeitos”, o que chama de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulações” (Laclau, 1990 *apud* Hall, 2006, p. 18).

Segundo Nilma Lino Gomes, em sua contribuição publicada no programa Diversidade na Educação: Reflexões e Experiências, a palavra “diversidade”, em sua origem e significância, vem com o significado do diferente; a autora direciona-a, em sua observação, à cultura e às relações políticas, ressaltando que há duas formas de analisar: “1) as diferenças são construídas culturalmente tornando-se, então, empiricamente observáveis; e 2) as diferenças também são construídas ao longo do processo histórico nas relações sociais e nas relações de poder [...]” (Gomes, 2003b, p. 71-72). Sendo assim, refletir sobre a diversidade cultural torna presente a análise não somente do Outro, mas também do “eu” como sujeito inserido na sociedade.

A relação das multiculturas na educação abordadas por Gadotti (1992), e aqui já percebemos o conceito da “interculturalidade”, pressupõe o reconhecimento de todas as culturas e não a partir de uma homogeneizadora inclusão de outras; vem como um desafio a ser analisado e enfrentado pela busca de equilíbrio entre as culturas – local, regional, universal –, própria dos grupos sociais ou da minoria étnica. Embasa, o autor, que as escolas que inserem suas diretrizes nessa perspectiva serão escolas que contribuirão para um novo olhar e pensar de seus alunos, desde o âmbito das novas linguagens e da compreensão de novas culturas. Nessa perspectiva, a educação das relações pautadas na diversidade cultural e nos direitos à humanização torna-se essencial para a educação, como demonstrava ainda em 1992 o autor, que referenciava essa importância:

> Como uma concepção emergente da educação, essa teoria é pouco difundida entre nós. Ela implica uma pedagogia dos direitos humanos e de respeito pelo meio ambiente. Ela insere-se hoje num grande *movimento cultural* pela equidade de oportunidades educacionais e qualidade de vida, particularmente em relação às minorias e às camadas pobres da população. Muitas pessoas hoje não têm acesso à

> educação, quer por razões de extrema pobreza ou por deficiências de toda ordem (Gadotti, 1992, p. 21-22).

Neste sentido, a escola deveria ser uma ponte entre a igualdade social e a respectiva prática, garantindo a liberdade e um pensar autônomo, sem interferências de submissões. "A escola deve servir para construção de sujeitos autônomos, ela é a porta para o conhecimento, devendo desenvolver as aptidões de cada aluno para que sujeitos livres possam construir uma sociedade melhor [...]" (Xavier; Tambara, 2009, p. 11 *apud* Klein, 2017).

Para uma escola com um ambiente transformador e inclusivo, Moreira e Candau (2008) retratam que o professor, em sua ação e base de ensino-aprendizagem, deve oportunizar a si mesmo uma nova perspectiva de busca em conhecimentos e conceitos para compreender as mudanças culturais e a diversidade em que estão inseridos. Sendo assim, o professor, a partir das diferentes línguas e culturas advindas e através dos recursos disponíveis na comunidade escolar, deve oportunizar novas possibilidades de experiências em aprendizagem para os educandos.

Gadotti (1992, p. 20), a partir da leitura de Paulo Freire, retrata sua perspectiva sobre os currículos educacionais que estabelecem uma norma a ser seguida, mas que não analisam a realidade escolar: "os nossos currículos ainda apresentam aos alunos um pacote de conhecimentos que eles devem aprender, tenham ou não significado para eles". Também sinaliza que as escolas pouco proporcionam aos alunos um encontro com a cultura do outro, ou as etnias que fazem parte do meio, e ressalta que "[...] a diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua" (Gadotti, 1992, p. 20-23). Assim, a educação vai além do que os currículos estabelecem, pois cada espaço escolar possui sua realidade educacional. Se a diversidade cultural é um fator determinante, o professor precisa ter uma visão de mundo que possibilite compreender seus alunos, suas histórias e culturas.

As relações sociais aliadas às experiências sociais geram epistemologias que mostram o quanto as diferenças são importantes para a contextualização do conhecimento. Segundo Santos e Meneses (2009), a partir da mínima diferença que existe no encontro entre as relações sociais, "que são sempre culturais", geram-se conhecimentos diferenciados que são conduzidos intencionalmente ou inteligivelmente. Com isso, este conhecimento estabelece vínculos com as relações "intraculturais ou interculturais" entre os sujeitos:

> Ao contrário do multiculturalismo – que pressupõem a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e

> a disponibilidade para o enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural (Santos; Meneses, 2009, p. 09).

A diversidade cultural com que será tratada a relação das diferentes culturas que se encontram em determinados ambientes sociais, como o escolar, será vista, analisada e compreendida nas circunstâncias dos encontros e desencontros com o Outro. Para Hall (2016, p. 36), a cultura está intrinsecamente ligada à diferença, o que possui significado e importância para a formação da língua e da cultura. Porém, possui posições positivas e negativas. Positivamente, a diferença vem agregar para o significado dos elementos constituintes de uma linguagem, e é através dela que é possível diferenciar o significado, pois, "sem ela, o significado não poderia existir". Contudo, há sempre um "polo dominante", que coloca o "outro" dentro do seu espaço de "operações", em que sempre há vinculações de poder. O significado das diferenças ocorre pela inter-relações com o Outro, em que classificam-se as diferenças pelo diálogo e pela troca entre grupos. Mas são nessas trocas, e na perspectiva dos polos dominantes, que pode ocorrer a prática de "sentimentos negativos" que surgem pela categorização errada da ordem das coisas e pelo diálogo problemático com o Outro pela alteridade que existe entre sujeitos. Desta forma, Hall (2016) exemplifica algumas diferenças e traz a racialização e o preconceito com o Outro como formas de linguagens pelos estereótipos – na categorização da classe, na cor, no gênero, por falas, folhetos, propagandas, filmes e outros recursos que apresentam o racismo e o preconceito oculto e estruturado.

Segundo Maria Aparecida Bento (2002), as questões de raça estão intimamente ligadas às diferenças, as quais foram explicadas por estudiosos ao longo dos tempos, trazendo-se mais ênfase sobre o diferente, o Outro – neste caso, o negro. O Estado brasileiro é um grande construtor do racismo, já que, desde a colonização, a imigração de "brancos" foi pensada para branquear o Brasil e eliminar o negro que sofreu um processo migratório forçado através da escravidão. Desta forma, as posições de poder do branco em relação ao Outro são extremamente atuais, pois não somente a cor, mas as desigualdades sociais da história ainda se fazem muito presentes. Por muitas vezes, elas desaparecem publicamente por causa do capitalismo, retornando novamente com pesquisas que demonstram que o racismo está presente no mercado de trabalho, sendo representado pela ocupação dos negros nas vagas precárias ou menos dinâmicas da economia. Sua entrada precoce no ambiente de trabalho também é um fator determinante para que se fixem nas vagas precárias, pois essa entrada dificulta a continuação dos estudos e a formação nas escolas. E, mesmo que consigam concluir a escolarização e possuir uma formação acadêmica, ainda assim continuam sendo menos requisitados nos

ambientes de trabalho. O percurso educacional, social, de trabalho e outras situações em que há um branco em disputa, ou até mesmo nas situações mais simples do cotidiano, o Outro, como Hall (2016) retrata, contrasta como o diferente e é sempre resultado do poder, advindo de momentos e repertórios de discursos construídos e representados para marcar a diferença racial.

A educação é o meio em que acontecem as inter-relações com o Outro, como apontado por Picoli (2021). Ela estabelece e vincula a escola como o primeiro encontro com a esfera pública, ganhando espaço pelas relações da diversidade presente, o encontro com o Outro e sua outridade, a oportunidade de conviver e de viver novas experiências. A diversidade cultural está cada dia mais presente e começou a ganhar maiores proporções com os percursos migratórios que aconteceram desde a formação da civilização, e, no Brasil, desde o início da construção do Estado brasileiro. Giroto e Paula, estabelecem que o ato de migrar ocorre por diversos motivos e ocorre desde os princípios da humanidade até os dias atuais, acrescendo na formação dos povos, ou seja, das sociedades; seja por motivos "econômicos, culturais, religiosas, políticas e ambientais [...]", por novas oportunidades ou por migrações forçadas, essas migrações ocorrem por inúmeros fatores, e "o ato de migrar não afeta apenas aqueles que se deslocam geograficamente, mas também, os descendentes e demais pessoas do novo convívio social" (2020, p. 164).

Segundo Kohatsu (2020, p. 2), o aumento das migrações tem instigado grandes "necessidades de reflexões sobre os impactos na vida social, sobretudo na educação". Também os ambientes tornam-se mais "pluriétnicos e multilíngues", aumentando a diversidade cultural nos ambientes educacionais. Assim, a prática dos professores é muito importante, para que possam usar outras maneiras de valorizar a cultura do Outro e incluí-lo. O livro didático é o recurso mais utilizado pelos professores, porém os projetos que visam ações que incluam o Outro e suas vivências nos currículos são extremamente necessários para que seja possível auxiliar em ações o combate contra a discriminação.

Para Michael Apple (2021), os currículos educacionais devem estar aliados com as relações das realidades existenciais de cada espaço social e educacional. Desta forma, ele alia a pedagogia democrática a um currículo democrático e não com intuito de homogeneizar as culturas e as relações sociais:

> O currículo, então, não pode ser apresentado como "objetivo". Em vez disto, ele deve constantemente subjetivar a si próprio. Isto é, ele deve "reconhecer suas próprias raízes" na cultura, na história e nos interesses sociais a partir dos quais ele surge. Da mesma forma, ele não homogeneizará nem essa cultura, essa história e esse interesse social, nem os alunos. O "mesmo tratamento", conforme o sexo, a raça, a etnia ou a classe, não é absolutamente o mesmo. Um currículo e uma pedagogia democráticos

> devem começar com o reconhecimento dos "diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais nas salas de aula, e das relações de poder entre eles" (Apple, 2021, p. 68).

Os processos de ensino-aprendizagem são os *loci* centrais da sociedade contemporânea e capitalista, em que o aprender perde suas intenções quando a escola torna-se individualista e competitiva, modificando os significados da educação, que oportuniza o encontro com o Outro, que representa a diversidade existente. Para bell hooks, "ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima livre de expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora" (2017, p. 63). A inclusão de práticas a partir da diversidade social é a estrutura para as transformações em sala de aula, pois, quando os educadores ensinam a partir da diversidade cultural, pode-se dar aos alunos a educação que eles tensionam e requeiram.

1.2 METODOLOGIA: UM ESTUDO DOCUMENTAL

Trata-se de um estudo de campo qualitativo de análise documental e de conteúdo. Dar-se-á por intervenção única nos materiais das escolas na cidade de Seara, região oeste de Santa Catarina. O acesso às instituições (escolas) foi previamente estabelecido pela pesquisadora em contato com a secretaria de educação do referido município.

A coleta qualitativa foi realizada a partir das análises documentais (atas de reuniões, diretrizes curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental e leis) e de materiais didáticos, em específico dos livros didáticos de Língua Portuguesa, Geografia e de História do 4° e do 5° anos do ensino fundamental dos anos iniciais.

Quanto aos documentos que se materializam na prática dos professores, ao realizarmos sua análise, visualizamos como o processo de ensino-aprendizagem oportuniza o acolhimento e a inclusão da diversidade, e se há o desenvolvimento da prática respeitosa diante da diversidade cultural existente, vistas também as dificuldades e facilidades encontradas no cotidiano escolar.

O método de análise do conteúdo documental e dos materiais didáticos baseia-se na técnica de Laurence Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo possui um conjunto de operações que têm a finalidade de analisar um conteúdo original dos documentos selecionados e com isso realizar um novo tratamento dos dados originais, transformando-os por intermédio das informações, tornando-o assim facilitador da compreensão. Com isso, "o propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao

observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)" (Bardin, 2011, p. 51).

O método será visto e utilizado na fase primária, em que não há ainda manipulação e análise, sendo que estará na sua forma "bruta" e passará para um documento secundário, de representação do primeiro. Esse processo irá permitir a análise, a organização e a classificação-indexação dos elementos:

> • A documentação trabalha com documentos; [...].
> • A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação; a análise categórica temática é, entre outras, *uma* das técnicas da análise de conteúdo.
> • O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2011, p. 52).

Assim, realizamos a análise dos documentos e materiais didáticos para que, depois, seja procedido à evidenciação do conteúdo e sua expressão, em diálogo com a base teórica da decolonialidade, na intersecção com a interculturalidade.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Organizamos a pesquisa com a construção da escrita de três capítulos, após esta introdução. O primeiro – "Processos históricos e educacionais de Seara (SC)" – tem uma breve construção histórico-étnica da colonização de Seara e enfoque nas relações educacionais que os imigrantes (XIX e XX) tiveram com a educação do local. Ademais, visa compreender como ocorreu a territorialização das terras na região e a relação direta que afetou indígenas e caboclos, vistos como sujeito subalternizados pelos processos de colonização e territorialização. O texto apresentado ocorre a partir da análise documental dos documentos históricos que compõem o acervo da primeira escola de Seara (SC) e, posteriormente, das atas de registro do Projeto de Nucleação Escolar Municipal. Nestes, poderemos compreender a historicidade educacional a partir de fotos, decretos e registros dos educadores que fizeram parte desta história. A concepção da educação que se estabelecia na época fica fortemente evidente, bem como as relações indentitárias que foram se construindo com o passar dos anos. Desta forma, a colonização da cidade de Seara ocorreu como a da grande maioria das cidades do oeste catarinense: a partir do povoamento de imigrantes europeus. Porém, os processos migratórios do século XX acentuam-se ainda mais, e assim a cidade que teve sua construção étnica branca, a partir de alemães e italianos, vem recebendo grande diversidade de nacionalidades; dentre

elas, acentuam-se os venezuelanos, que estão vindo em busca do trabalho laboral e de sustento para suas famílias (crianças) – que o município disponibiliza especialmente com as vagas ofertadas pela JBS.

O segundo capítulo – "Um *corpus* documental: o lugar da diversidade étnico-racial" – tem enfoque nos processos educacionais das Diretrizes Curriculares construído pela Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (Amauc); os municípios integrantes realizaram o documento denominado Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Esse documento é usado como referência curricular na rede municipal de ensino. O capítulo será articulado através do diálogo entre a base teórica da interculturalidade e a literatura sobre currículo, ensino-aprendizagem, o escolar como um ambiente de acolhida, respeito e ensino-reflexivo nas relações de uma educação antirracista; também será compreendido pelas leis que regem as políticas de educação para as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e africana (Lei 10.639/03), e a ampliação para a história e cultura indígenas.

O terceiro capítulo – "Livro didático: educação para as relações étnico-raciais?" – é composto pela análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa, História e Geografia do 4° e do 5° anos dos anos iniciais do ensino fundamental. O enfoque está nas imagens e nos conteúdos que abordam a educação das relações étnico-raciais, vistos a partir das bases da compreensão das identidades, em perspectiva intercultural. E encerra-se com considerações finais.

O texto dissertativo que segue busca o lugar da diversidade nos processos de ensino-aprendizagem através dos materiais didáticos, e identificar como nestes se evidenciam as legislações para a inclusão das temáticas afro-brasileiras, indígenas e migratórias.

2 PROCESSOS HISTÓRICOS E EDUCACIONAIS DE SEARA (SC)

O presente capítulo aborda aspectos da colonização do município de Nova Milano, hoje Seara. Em primeiro momento, trataremos das relações históricas dos percursos de imigração dos colonos alemães e italianos, como também da presença do caboclo e do indígena que já habitavam as terras vendidas como de ninguém.

Em sequência, será apresentada a história da construção de uma das primeiras escolas que foi fundada pelos moradores da comunidade de Caraíba e da construção histórica da municipalização que foi a origem da educação municipal de Seara. Para este capítulo, foram usadas referências de autores que tratam sobre o tema explorado, como também as análises documentais das atas de reuniões, pareceres históricos descritos, fotografias e decretos estaduais que constituíram-se nas fontes da pesquisa dos documentos históricos, cujo acesso foi cedido pela Escola de Ensino Fundamental Batista Paludo e pela secretaria de educação – neste caso, quanto ao Projeto de Nucleação da municipalização de Seara.

2.1 A CONSTRUÇÃO ÉTNICA E HISTÓRICA DE SEARA

No final do século XIX e início do XX, assim como em períodos anteriores, temos a vinda de imigrantes para o Brasil, que chamamos aqui de “percursos imigratórios europeus”, decorrentes de muitos fatores: econômicos, sociais, resquícios de guerras e de projeções econômicas, assim como em atendimento aos interesses das políticas de branqueamento da população brasileira. Especificamente os municípios do interior do sul do País foram sendo povoados principalmente pelos imigrantes alemães, italianos e poloneses, que vieram cercados por discursos de novas possibilidades, de uma “terra prometida” e de grande abundância.

A imigração ocorreu por movimentos do Estado brasileiro: o povoamento do sul do País era uma proposta para construir comunidades rurais e urbanas em espaços ainda “não habitados”. Além de ser um fator econômico para o desenvolvimento nacional, usaram o processo de territorialização de terras públicas como forma de criar pequenas regiões constituídas por famílias que desbravariam as terras, criando-se pequenas vilas que se tornaram cidades em todo o território brasileiro. Da mesma maneira, os processos migratórios foram usados para o povoamento, mas também como uma forma de “civilizar” e branquear a população, pois o País, em pleno século XX, ainda possuía convergência com a escravidão (Lubenow, 2013, p. 11-12).

Os percursos imigratórios para a colonização foram criando forças, o sistema capitalista foi uma forma de impulsionar esses movimentos. Porém, para o Estado, o Brasil passava por uma questão civilizatória em que a escravidão de negros havia deixado máculas e os indígenas que sobreviveram necessitavam sair da barbárie. Assim, a questão de branquear a população ou aumentá-la a partir da imigração de brancos, foi um dos maiores projetos do Estado e da colonização.

> [...] a imigração passou a ser representada como um amplo processo civilizatório e forma mais racional de ocupação das terras devolutas. O pressuposto da superioridade branca, como argumento justificativo para um modelo de colonização com pequena propriedade familiar baseado na vinda de imigrantes europeus [...] (Seyferth, 2011, p. 118).

No sul do País, que é composto pelos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, as cidades foram recebendo muitos europeus brancos, mas de etnias diferentes. Segundo Lubenow (2013), as terras eram vendidas a partir de propagandas realizadas nos países de interesses e os folhetos auxiliavam o percurso da vinda até o destino que ocorria por navios cargueiros.

Além do povoamento, as relações capitalistas foram aumentando e, com a imigração, foi possível ampliar os diversos tipos de plantio e da agricultura nos pequenos vilarejos que com o tempo foram-se formando. Se no primeiro momento imigrantes europeus brancos é que se fixaram em diferentes locais do sul do Brasil, à medida que as famílias cresciam houve a necessidade de mais terras para o trabalho agrícola. Assim, num segundo momento, passaram a ser registradas as migrações internas; e aqui nos interessam as do estado do Rio Grande do Sul para o oeste catarinense: “os atuais municípios de Concórdia, Itá e Seara foram os primeiros estruturados com o padrão de colonização” (Espírito Santo, 1999, p. 52).

A formação dos vilarejos ocorreu de forma evolutiva; os primeiros pioneiros foram-se estabelecendo e, com a chegada de mais imigrantes, demarcando seus territórios e ampliando o espaço de territorialização. Renilda Vicenzi (2006) explica que a vinda de pequenos proprietários camponeses para as terras do oeste de Santa Catarina possibilitou a “formação de núcleos coloniais pioneiros”, que aos poucos foram-se expandindo com a “chegada de novos imigrantes e da expansão demográfica vegetativa, que produziu uma população à procura de terras virgens e férteis para formar novos núcleos – Colônias Novas”. Da mesma forma, o aumento das colônias foi ocorrendo com os casamentos e a chegada dos filhos que auxiliavam no trabalho da agricultura: “ao crescerem e casaram-se, os filhos buscavam um novo lote, prosseguindo o ciclo iniciado pelos pais”. Assim, os pequenos vilarejos foram tornando-se

comunidades com o povoamento dos colonos europeus, que buscavam instalar-se nas terras, produzindo seus alimentos a partir do plantio e da criação de animais (Vicenzi, 2006, p. 303).

A economia estava ligada ao mercado de trabalho e à apropriação das terras que as famílias adquiriam pelas empresas colonizadoras. No oeste catarinense, houve várias companhias prestadoras do serviço de vendas das propriedades e que auxiliavam os migrantes até a chegada ao terreno que haviam adquirido. Radin e Corazza (2018) salientam que os processos migratórios dos colonos do Rio Grande do Sul aumentaram após a Guerra do Contestado (1912- 1916), a qual auxiliou na demarcação dos estados do Paraná e de Santa Catarina. O processo da colonização teve grande influência no capitalismo, como também na economia colonial, que, com o aumento da agricultura e da criação de suínos, deixou de ser uma economia familiar e passou a ser "[...] o objetivo das atividades econômicas coloniais" (Radin; Corazza, 2018, p. 35).

As pequenas colônias foram-se tornando vilarejos em Seara, e se constituíram, a sua maior parte, de alemães e italianos que migraram do Rio Grande do Sul. Esse percurso migratório de região para outra região ocorreu, segundo Vicenzi, pelas propagandas, que "[...] proporcionaram a rápida propagação entre os colonos gaúchos da ideia de que a 'riqueza' aguardava a todos, no Oeste de Santa Catarina" (2006, p. 305). Da mesma forma, a economia foi acontecendo gradativamente com o plantio e a criação de animais.

A imigração de descendentes de europeus italianos e alemães constituiu grande parte da população de Seara. A passagem pelo rio Uruguai foi o acesso de muitos migrantes a esse território. Segundo Fabrin (2013), havia aqui empresas colonizadoras que vendiam as terras tanto para os imigrantes quanto para aqueles que migravam de outras regiões, buscando por melhores condições de vida e de sobrevivência. Algumas dessas empresas estavam em cidades vizinhas como Arvoredo e Xavantina, e uma, localizada na própria cidade de Seara. As empresas auxiliavam a chegada das pessoas e as direcionavam para o terreno que haviam comprado. Os impostos, muitas vezes, eram pagos em troca de mão de obra para abertura das estradas feitas no meio da mata fechada. Dessa forma, gradativamente, tanto os alemães quanto os italianos povoaram grande parte do sul do Brasil, e em específico a atual cidade de Seara.

Figura 2 – Vila de Nova Milano na década de 1930, atual cidade de Seara, com as moradias dos primeiros migrantes

Fonte: fotos da Casa da Cultura de Seara (SC).

Analisando os dados que compõem as informações oficiais da prefeitura de Seara[8], verifica-se que a cidade foi povoada por imigrantes pobres que estavam em estados e cidades próximas da região, como as cidades gaúchas de Guaporé, Serafina Corrêa e Casca, que buscaram aqui uma forma de prover a agricultura. Com eles, vieram seus filhos; juntos, começaram a desbravar as matas, criando estradas e acessos para que pudessem sobreviver da agricultura, do plantio, das terras que chamariam de lar. Trouxeram consigo, além da família, algumas poucas ferramentas para o trabalho e grandes sonhos a serem semeados. Estabeleciam posse adquirindo uma ou duas colônias de terra, em que cultivavam a mandioca, o milho, a cevada e o arroz, criavam animais como bovinos, suínos e caprinos. A cidade começou a ser demarcada em 1924, chamando-se Nova Milano; sua colonização aconteceu por imigrantes italianos, eslavos e alemães. A cidade pertencia aos distritos de Itá e Concórdia, hoje cidades vizinhas à atual Seara.

Nas buscas documentais sobre a imigração, não foi possível encontrar registros dos eslavos, sobressaindo-se as etnias alemãs e italianas. Esses homens e mulheres, em geral, eram filhos e netos de imigrantes que mantinham elementos culturais de seus antepassados próximos e que ainda permaneciam nos registros oficiais da cidade.

[8] Informações retiradas no *site* da Prefeitura de Seara: https://seara.atende.net/cidadao/pagina/historia-do-municipio. Acesso em: 15 jun. 2024.

Estudos realizados por Altmann (2007), sobre o distrito de Nova Teutônia, comunidade pertencente ao município de Seara, apresentam a historicidade da iniciação da imigração e os trabalhos dos colonizadores ao desbravar as terras para suas moradias e agricultura; essa colonização foi por alemães vindos da Alemanha e pelas migrações de famílias que estavam no estado vizinho do Rio Grande do Sul. A comunidade surgiu em 1922, e é considerada grande referência para Seara, pois carrega consigo o símbolo da borboleta que representa o município, assim como possui o maior Museu Entomológico da América Latina, que foi idealizado pelo alemão Fritz Plaumann; este, com sua família, chegou aqui em meados de 1924, desembarcando "[...] nas terras que haviam comprado do navio cargueiro de madeiras e inicia suas primeiras pesquisas e estudos científicos no Brasil" (Lubenow, 2013, p. 13).

A vegetação era densa e fechada; para chegar aos locais de destino, era preciso derrubar árvores, criando acesso e estradas para o local que seria habitado/colonizado. Não há muitos registros de quem habitava as terras antes, porém o nome de alguns lugares e comunidades tem origem indígena, e há relatos (história oral) da população descritos em pesquisas regionais. A falta de documentos que versem sobre quem habitava as terras antes da colonização é algo presente nas pesquisas. Altmann retrata sobre os indícios de dados dos indígenas e caboclos[9] que viviam nas terras que eram vendidas, ofertadas ou por trocas de trabalho, porém a comunidade foi criada através da iniciação privada: "Os colonos e as colonizadoras tinham o trabalho de 'limpar' a terra para torná-la própria para o plantio [...]. Cada empresa colonizadora deveria, por sua própria conta e risco, expulsar eventuais famílias indígenas existentes" (2007, p. 129). O primeiro registro de indígenas foi em 1920: foram vistos por alemães que colonizaram o distrito de Nova Teutônia; as narrativas da pesquisa do autor afirmam tratar-se de dez homens solteiros que gostavam de se aventurar a subir as margens do rio Uruguai e se instalar em uma "comunidade que hoje é chamada Poço Redondo". Em 1924, esse mesmo grupo teve a informação a partir dos indígenas de que havia uma comunidade chamada Nova Teutônia, cuja colonização ocorreu por famílias alemães. Um dos homens que havia perdido o contato com a família havia muito tempo foi conduzido por um indígena até a comunidade e reencontrou os seus.

[9] "Caboclo é um termo largamente utilizado na sociedade brasileira. Pode ser uma categoria classificatória, de conotação pejorativa, atribuída pelo senso comum para referir-se a pessoas que vivem no campo e que são resultantes da mistura, ora entre o índio e o negro, ora entre o índio e o branco" (Radim; Corazza, 2018, p. 27). Também os caboclos eram chamados de "brasileiros", pela miscigenação ética que originou a autodenominação como foram "estigmatizados pelos colonos de origem" como retrata Arlene Renk (2006, p. 38).

A desabituação das terras em que os indígenas e os caboclos viviam, por conta da colonização e da comercialização dos terrenos pelas companhias, deu origem à Aldeia Toldo Pinhal, que atualmente abrange os municípios de Arvoredo, Paial e Seara, tendo uma pequena ocupação em cada um desses.

Os indígenas e os caboclos foram fortemente prejudicados no processo de colonização, como também seu modo de viver e habitar as terras que os abrigavam. Foram obrigados a sair ou a se adaptar a um modo de vida que não era de seus costumes e nem de seu conhecimento propriamente. Isso levou à não adaptação às "estruturas econômicas da colonização", causando assim "uma crise do desenraizamento" (Renk, 2006, p. 40).

A forma de sobreviver e de viver dos indígenas e dos caboclos diferenciava-se dos que ali estavam chegando; a cultura, os costumes, a cor, e as relações da identidade étnica traziam grande diversidade ao local e dificuldade para quem não fosse europeu. "[...] As populações indígenas e caboclas do Oeste, não possuíam a mentalidade da propriedade privada da terra, guiando-se pela ideia de posse coletiva" (Radin; Corazza, 2018, p. 36).

Os conflitos começaram a surgir entre os brancos, desfavorecendo os indígenas e os caboclos; e os métodos utilizados pelas companhias eram brutais. Em confronto, os indígenas Kaingang que habitavam essa região eram mortos em grande quantidade ao tentarem permanecer no conflito, por não possuírem as mesmas condições de armamento; isso fazia com que fossem ficando cada vez mais vulneráveis e amedrontados, e assim eram obrigados pelas circunstâncias a mudar seus caminhos e fazer novas buscas por áreas que os deixassem mais seguros e longe das empresas colonizadoras. "Entre os anos de 1930 e 1950, os indígenas Kaingang habitantes do Toldo Pinhal, foram obrigados a deixar a terra que ocupavam" (Giaretta, 2017, p. 25), que foram espalhando-se pelo território e encontrando novos grupos indígenas. Com isso, nesses encontros e transições de territórios, foram surgindo angústias que originaram a ideia de adquirir de volta parte de suas terras. Desta forma, iniciou-se "o processo de retomada das terras pelos indígenas, por terem sido desconsiderados quando do processo cultural e civilizatório do colonizador" (Giaretta, 2017, p. 25).

As disputas das terras foram algo que ocorreu entre indígenas e colonos brancos cristãos. Altmann (2007) traz concepções sobre a relação dessa disputa, que gerou conflitos na comunidade de Nova Teutônia entre colonizadores e os indígenas Kaingang. Houve a criação da Aldeia Toldo Pinhal, porém, com o passar dos anos, as reivindicações de medições de terras foram aumentando: os colonos brigavam pela indenização, e os indígenas, por sua terra e ampliação das demarcações.

Figura 3 – Indígenas da região do Rio Irani, em fotografia de Fritz Plaumann

Fonte: Altmann (2017, p. 153).

Desta forma, podemos analisar que Seara, como todo o oeste catarinense, foi novamente povoada com os colonos imigrantes, pois nessas terras já havia pessoas que as habitavam. Mesmo com disputas, compreende-se que na formação étnica de Seara houve modificação entre as culturas; e os indígenas foram transformando e adaptando alguns costumes por conta da desapropriação de seus lares: na busca por trabalho e pouco contato com os colonos brancos, foram conhecendo a cultura trazida. "A tradição indígena desta comunidade assimilou aspectos do catolicismo popular, expressos através das Festas dos Santos, da Festa do Divino e do Cedro de Santa Cruz" (Altmann, 2007, p. 240). O mesmo ocorreu com os caboclos, que sofreram o processo de retirada das terras que habitavam por conta da colonização e foram modificando seus costumes e buscando novas áreas. Renk explica que a colonização acelerou a mudança das estruturas, causando uma "desestruturação de vida", alterando os "diversos níveis de vida dessa população":

> A introdução de valores externos deixou à população local as opções: adaptar-se ou ficar excluída, isto por duas razões. A primeira seria a desestruturação do modo de vida anterior à colonização; segunda, pelo descompasso criado pelo **habitus** da população e as estruturas econômicas introduzidas com a colonização (2006, p. 40).

A aquisição das Terras Indígenas ocorreu após muitos anos de conflitos entre os colonos e os indígenas, que estabeleceram inúmeras tentativas dos caciques em negociação e renegociação sobre a demarcação e a área que seria da Aldeia Toldo Pinhal. Segundo Altmann (2007), os anos entre 1990 e 2003 foram marcados por inúmeras tentativas de aquisição do território estabelecido pelos indígenas, em específico por meio do Cacique João Maria Rodrigues, através da Fundação Nacional do Índio (Funai) e outros órgãos públicos – estes, nos

documentos citados na pesquisa, mostraram ter havido grandes dificuldades para que acontecesse a ascensão do território e da demarcação da terra da Aldeia de Toldo Pinhal.

A língua, os costumes e a agricultura foram meios de autoidentificação das práticas de cada etnia em contato outros hábitos que já habitavam a região. Ocorreu a miscigenação da cultura trazida e dos habitantes que já viviam aqui, que eram os indígenas e os caboclos, gerando outras formas de cultura. Fabrin caracteriza uma fusão, um sincretismo de diferentes culturas e práticas que estabelece uma modificação nos "variados tempos e culturas", gerando assim uma transformação e enriquecendo as práticas culturais:

> Para confirmar a ideia de sincretismo que aqui é sustentada, basta lembrar da prática de queimar a mata e derrubá-la para o plantio, a coivara, praticada pelos colonos, que é de origem indígena. Muitas das primeiras habitações feitas pelos imigrantes, na região, um rancho feito de troncos roliços e caules de xaxim, com o coberto feitos de taquara trançada e folhas de palmeiras, é uma técnica cabocla (2013, p. 17).

Nesse processo de colonização, as relações étnicas constituíam-se a partir da colonização e da (i)migração, criando um novo povo; vindas de lugares diferentes, essas pessoas foram estruturando suas identidades, modificando seus costumes e partilhando seus saberes a partir da diversidade cultural. Gadotti (1992, p. 34-35) vem compreender como ocorrem os contatos que podemos relacionar com a construção étnica a partir das culturas que povoaram as terras e a constituição dos searaenses: "a cultura é dinâmica, e no contato com outras culturas ela se transforma"; também podemos dizer que "afirmar uma identidade étnico-cultural é afirmar uma certa originalidade, uma diferença, e, ao mesmo tempo uma semelhança". Contudo, as narrativas sempre foram de que culturas dos europeus e seus descendentes brancos e cristãos eram as ideais superiores às demais. Não ocorreu um encontro, uma troca, mas contatos com culturas que se sobrepunham a outras.

A relação da cultura, do contato e da apropriação de costumes é algo que foi modificando-se com a colonização, porém, mesmo as misturas de tradições étnicas, que agregam novas concepções e adaptações sociais, não vêm favorecer os indivíduos subalternizados, pois as relações de classe e poder permanecem fortemente entre as etnias e diante da classificação "branco", "indígena", "caboclo" e "negro", que estabelecem uma divisão entre os sujeitos a partir da identidade étnica. "A cultura do contato", segundo Oliveira, ocorre pelas relações sociais existentes, que estabelece forte influência através da identidade étnica de cada grupo; ela se estabelece como um "conjunto de representações (em que incluem também os valores) que um grupo étnico faz da situação de contato em que está inserido e nos termos da qual classifica (identifica) a si próprio e aos outros" (1976, p. 23). Essa relação complementa

o que Arlene Renk (2006) refere sobre as adaptações forçadas que causam as rupturas nos modos de vida e obrigam a mudança rápida e repentina. Porém, Hall (2016) compreende que as relações de representações do Outro vêm sempre com um polo dominante de poder, que, nesse caso, compreendemos nas relações do colono branco (poder) com o não branco, ou seja, com o indígena e o caboclo.

No município de Seara, além do distrito de Nova Teutônia, com colonização de identidade alemã, há o distrito de Caraíba, colonizado por grande quantidade de pessoas cuja identidade é italiana. O nome Caraíba é de origem indígena; segundo Costa (1982, p. 102 *apud* Botelho; Costa, 2006, p. 12) retrata, "[...] o termo indígena caraíba traduz-se por coisa santa e sobrenatural, esclarecendo ainda que os índios o adotaram para designar os portugueses [...]".

Colonizar um espaço que já era habitado não foi difícil para o Estado, pois, no momento, a idealização era povoar as terras por colonos brancos, aumentando assim a perspectiva do capitalismo no Brasil e branqueando a população nas regiões que estavam sendo territorializadas. Argumentamos a partir de Quijano (2005) que o ato de colonizar foi, além do pensamento eurocêntrico, também a questão do Estado-Nação: colonizar territórios geográficos com outros povos "estrangeiros". Nas Américas, nos países que a compõem, as regiões e as cidades do sul do Brasil, como Seara (SC), fizeram parte da constituição dessa substituição do povo. Pois "as respectivas sociedades, baseadas na dominação colonial de índios, negros e mestiços, não poderiam tampouco ser consideradas nacionais, e muito menos democráticas" (Quijano, 2005, p. 134). Compreende-se, assim, a disputa que ocorreu entre os colonizadores do distrito de Nova Teutônia que compraram suas terras através do Estado e os indígenas, que tiveram seus espaços diminuídos e expropriados.

Além dos conhecimentos que foram-se miscigenando com o passar dos tempos, os costumes e a própria identidade cultural que passaram por transformações pelo contato com outras etnias, a língua materna também foi-se modificando. O contato entre os colonizadores alemães, italianos e os indígenas propiciou mudanças iniciais. Em decorrência da Segunda Guerra Mundial, no período entre 1930 e 1945, o Governo de Getúlio Vargas realizou a proibição da língua materna entre a população brasileira, tentando homogeneizar a língua no Brasil. Dessa forma, as línguas alemã, italiana e das demais etnias foram proibidas, após o que os indivíduos precisaram aprender a falar o português; também, a exclusão da língua tornou-se presente na escrita, "[...] não podendo ser publicada em jornais, nem falada em lugares públicos, nem fazer parte do acervo de bibliotecas particulares, entre outros" (Alves, 2015, p. 46). Percebe-se que a escola passou a ser um elemento fundamental, auxiliando no processo da

aprendizagem do novo idioma, além dos outros processos de aprendizagens educacionais que determinavam como importantes, como aprender o português (ler e escrever) e a matemática (fazer conta), a agricultura (conhecimentos sobre plantio, colheita, etc.), entre outros costumes que a educação prezava como fundamentais.

Contudo, ao buscar por registros sobre a construção ética e histórica de Seara, tivemos pouco sucesso em encontrá-los. Os autores das pesquisas[10] realizadas por entrevistas, e posteriormente publicadas em livro e dissertação, nos trouxeram um pouco dos relatos contados em forma de depoimentos sobre Seara. Assim, a construção étnica de Nova Milano, atualmente Seara, ocorreu pelos processos migratórios de alemães e italianos, assim como pelos indígenas e caboclos que viviam nas terras que foram vendidas pelas companhias. Em 15 de março de 1954, o município emancipou-se e, como sugestão do prefeito de Concórdia à época, Dogello Goss[11], a cidade foi nomeada "Seara", antes chamada Nova Milano. Seu novo nome foi em homenagem ao Engenheiro Agrimensor Otaviano Seara, que era encarregado de realizar as demarcações das terras. Atualmente a ocupação pela Aldeia Indígena (AI) Toldo Pinhal[12], como se mostra na tabela que segue, é de 3.927,58 m² de uma área total territorial do município de 31.098,10 m², fazendo parte também da AI cidades vizinhas como Arvoredo (área de ocupação indígena 642,85 ha) e Paial (área de ocupação indígena 253,87 ha). O povo da aldeia pertence à etnia Kaingang, e usam também a língua de mesmo nome como materna. O último censo foi feito em 2002 pelo Instituto Socioambiental (ISA); apresentava uma população de 189 pessoas habitando o Toldo Pinhal.

Tabela 1 – Terras Indígenas em Arvoredo, Paial e Seara (SC)

Municípios com incidência na Terra Indígena Toldo Pinhal			
Estados (UF)	**Município**	**Áreas do município (ha)**	**Áreas da TI no município (ha)**
1 SC	Arvoredo	9.076,90	642,85
2 SC	Paial	8.575,70	253,87
3 SC	Seara	31.098,10	3.927,58

Fonte: adaptado de Terras Indígenas no Brasil (2022).

[10] Pesquisas analisadas sobre a historicidade da imigração da cidade de Seara feitas por Fabrin (2013) e Altmann (2007) tiveram grande importância, haja vista suas entrevistas, para manter viva a história étnica de Seara.

[11] Informações retiradas no *site* da prefeitura de Seara: https://seara.atende.net/cidadao/pagina/historia-do-municipio. Acesso em: 27 jun. 2022.

[12] Dados extraídos do *site* Terras Indígenas no Brasil, que traz estatisticamente algumas referências sobre a Aldeia Indígena Toldo Pinhal. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4017. Acesso em: 3 jun. 2022.

A população da cidade de Seara no Censo do IBGE de 2010[13] foi registrada como de 16.936 pessoas; estima-se que em 2021 seriam 17.610 habitantes. Porém, ao longo desses dez anos desde aquele censo, o município recebeu uma grande população dos processos (i)migratórios. Dentre eles, várias nacionalidades foram abrigando-se com seus familiares e filhos na cidade, em busca de trabalho laboral na empresa JBS[14]. O município buscou fazer o controle das imigrações, contando com a parceria do estado para organizar a chegada dos imigrantes, abrindo o Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI), em que presta assistência ao imigrante desde sua chegada, na busca por emprego, orientação social e educacional. Com isso, houve o levantamento e controle do aumento da população migratória; tivemos acesso aos gráficos[15] a partir do mês de novembro de 2021 até setembro de 2022.

A tabela 2 apresenta dados sobre a nacionalidade venezuelana, que teremos como foco na pesquisa; evidencia-se o aumento da população migratória por essa nacionalidade. Também, podemos compreender que em 18 de novembro de 2021[16] já havia um total de 819 pessoas no município: crianças, jovens, adultos e idosos. Esse dado agrega direção para a pesquisa na educação: é a incidência das crianças que teve aumento significativo dentro de 10 meses, buscaram pela educação no município. É de suma importância, pois, compreender e analisar como as escolas estão recebendo as crianças e organizando sua prática a partir do currículo.

Tabela 2 – Relação dos registros dos (i)migrantes venezuelanos em Seara

Data	Crianças	Jovens	Adultos	Idosos	Total
18/11/2021	158	40	608	13	819
14/12/2021	165	44	613	15	837
12/01/2022	180	34	635	16	865
09/03/2022	198	38	703	19	958
22/04/2022	249	48	758	25	1080
13/05/2022	258	53	775	31	1117
23/06/2022	277	51	843	36	1207
02/08/2022	-	-	-	-	-0
08/09/2022	306	56	948	41	1351

Fonte: dados acessados e cedidos para a pesquisas através do Centro de Atendimento ao Imigrante.

[13] Dados disponíveis no site do IBGE. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/seara/panorama>. Acesso em: 3 out. 2022.

[14] A origem da JBS é através da Seara Alimentos: foi fundado o primeiro frigorífico na cidade de Seara em 1956, em 2013 passou a ser controlada pelo grupo JBS e chamada dessa forma. Disponível em: https://www.seara.com.br/seara. Acesso em: 3 out. 2022.

[15] Dados disponibilizados pelo Centro de Atendimento ao Imigrante (CAI) de Seara, SC.

[16] Data em que iniciaram os registros em gráficos, porém o município já recebia antes várias nacionalidades para o trabalho na empresa.

Desta forma, entendemos a importância que o currículo possui para o desenvolvimento das aprendizagens, assim como o acolhimento das crianças dentre tamanha diversidade presente na população de Seara, que se compõe, da sua grande maioria, de origem étnica branca, de indígenas que conseguiram resistir ao longo da colonização e dos anos, e, da mesma forma, de não brancos que, mesmo sendo em menor quantidade, fazem parte do todo da população e não podem ser subalternizados ou esquecidos. Nessas perspectivas, a educação intercultural vem compreender o lugar de todas as culturas e sua integração nos espaços educacionais diante da diversidade apresentada, aliando-se ao ensino o direito do Outro de sentir-se parte integrante da sociedade em que está inserido.

Destarte, os próximos subitens irão nos trazer um pouco da compreensão da historicidade da educação em Seara, como também dos processos de ensino usados no espaço escolar e da resistência da escola em meio a várias mudanças educacionais que foram ocorrendo ao longo dos anos.

2.2 AS PRIMEIRAS ESCOLAS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS

O ensino público em Santa Catarina, em meados da década de 1910, recebeu a Lei n. 876, que auxiliou na reforma do ensino, trazendo uma nova concepção da educação e das escolas. O governador Vidal Ramos estabeleceu com essa lei diferentes formas de educação escolar. Em seu artigo 1°, salientava que o ensino público seria ministrado no estado, podendo sê-lo em diferentes estabelecimentos: escolas ambulantes, escolas isoladas, grupos escolares e escola normal. Essas escolas não auxiliaram na organização pública, mas tornaram oficial algumas modalidades de ensino e a implementação do ensino primário. “Neste período as escolas isoladas eram maioria e neste tipo de escola, apenas um professor lecionava para todos os alunos, mesmo que esses apresentassem níveis diferentes de aprendizagem” (Simon, 2021, p. 63). Posteriormente, em 1915, surgiram as escolas reunidas, que foram modificando alguns aspectos da educação, houve a transição da escola isolada para a reunida (Vieira, 2000, p. 37).

As primeiras escolas que surgiram nas comunidades colonizadas por europeus e seus descendentes foram construídas com a ajuda dos moradores. Eram “escolinhas isoladas, feitas de madeira, na comunidade mais próxima que normalmente ficavam a mais de 10 quilômetros de distância de suas moradias [...]” (Fabrin, 2013, p. 214). As crianças cujos pais as deixavam ir para o ambiente educacional passavam por dificuldades pelo caminho, pois o acesso até o local era remoto e complicado. “Aos que moravam mais distante da escola, restava o consolo

do lombo do cavalo ou uma mula, e aqueles que nem cavalo tinham, a solução era ir a pé mesmo" (Fabrin, 2013, p. 214). As estradas, que ainda não tinham sido totalmente abertas pelos colonos agricultores e pelas empresas colonizadoras, ficavam ainda piores com os dias de chuvas e o aumento dos rios, deixando as crianças muitas vezes sem acesso para chegar até a escola, ou chegando atrasadas, o que auxiliava nos índices de reprovação e de não aprendizagem ou aproveitamento do que era ensinado.

As empresas colonizadoras negligenciaram e não mantiveram a preocupação de criar uma ideia de "brasilidade" na região, tampouco quanto à criação ou adaptação às estruturas do ensino escolar. A relação de "pertencimento ao território foi construída com base na reprodução dos estrangeiros", que buscavam primeiramente construir um lar e posteriormente foram adaptando o território e agregando a ele as construções de escolas ou as escolas apropriadas em igrejas (Simon, 2021, p. 66).

Fabrin (2013) esclarece que, para que fosse possível conseguir abrir uma escola, era preciso ter um número mínimo de crianças matriculadas, para que assim fossem contratados professores com a escolaridade mínima para atendê-los. As escolas também eram precárias, tendo apenas uma sala de aula de chão batido, com meninos e meninas que a frequentavam, mas não podiam permanecer misturados, sendo que de um lado ficavam os meninos e de outro lado ficavam as meninas. A merenda da escola era trazida de casa nos primeiros anos, "[...] a panela pendurada no quartinho dos fundos servia apenas para cozinhar a comida do professor, para o almoço dele" (Fabrin, 2013, p. 219); este, muitas vezes, morava no "quartinho" dos fundos da escola. Com isso, os pais precisavam organizar o lanche dos seus filhos para mandar à escola; por muito tempo a batata-doce foi o cardápio predominante. Com o passar dos anos, a comida foi mudando, as crianças já levavam lanches mais diversificados.

> Mas o simples hábito de levar o lanche de casa acabou criando algo a mais, algo que sustentou aqui desde o início: o sincretismo cultural, a fusão de elementos culturais diferentes, que acabou resultando em uma nova cultura. A troca de lanches entre colegas na escola ajudava a evidenciar o sincretismo cultural entre os descendentes alemães e italianos. Cada um levava para lanchar no recreio aquilo que estava acostumado a comer em casa e acabava trocando com os colegas (Fabrin, 2013, p. 220).

Analisando as relações da construção da escola, compreendemos que, mesmo com os processos migratórios, mais evidentemente de dois grupos, alemães e italianos, o espaço escolar ainda tornou-se um momento de encontro das identidades culturais, em que a alteridade do outro passou a ser algo que não era visto pelas crianças e nem evidenciava-se como uma diferença cultural, mas como formas viáveis que os sujeitos encontravam de conhecer-se uns

aos outros, e aos costumes de suas culturas e famílias. Desta forma, afirmamos, a partir de Tomaz Tadeu da Silva, que a identidade e a diferença originam-se da concepção da "criação linguística" da sociedade; para que ambas existam, uma depende da outra: "Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas de um mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais" (2014, p. 76). Visto desta forma, o escolar é o local em que a diversidade indentitária floresce, pois cada um possui sua outridade (aqui analisada como a diferença) e sua identidade, que modifica-se a partir da interação com o ambiente e outros indivíduos que frequentam o mesmo espaço social.

Assim, a primeira escola, criada em meados de 1935, no atual distrito de Caraíba, que antes era chamado de Linha Paca, será nosso objeto de compreensão sobre como surgiu a primeira escola de Seara, as mudanças que sofreu ao longo dos anos, quais os costumes que cultivavam nela e os processos educacionais que permeavam o escolar. Optamos pela descrição da primeira porque ela representa e traz a amostragem de como foi o processo educacional no município de Seara a partir da perspectiva das relações entre colonos brancos e os não brancos no contexto sócio-histórico da colonização. Aqui acessamos documentos escolares que abordam o cotidiano e atividades pedagógicas históricas da escola. A escola foi escolhida por ser a primeira do município[17], construída através dos imigrantes que povoaram o local. Deste modo, compreender os processos históricos da construção de Seara é de fundamental importância para que possamos observar como ocorreram os processos de colonização, imigração e formação étnica da população no município. Os dados[18] que irão compor a escrita e o desenvolvimento deste capítulo foram acessados e analisados a partir do acervo de documentos disponível na atual Escola de Ensino Fundamental (EEF) Batista Paludo, que manteve vivos a lembrança e os documentos sobre a historicidade da escola; a partir de 1998, ela foi aderida à gestão compartilhada e municipalizada pelo processo de nucleação escolar no município, nomeada Escola Núcleo Caraíba.

A escola da Linha Paca foi construída em meados de 1935, pelos moradores da comunidade, que buscavam o ensino básico para seus filhos. A escola tornou-se importante para a aprendizagem do idioma brasileiro, visto como a língua falada e escrita, proibindo-se a língua de origem usada pelos imigrantes. Para os adultos, a exclusão e a proibição da língua

[17] Dados retirados de documentos e em contato com a Secretaria de Educação de Seara. A escola possui os documentos escritos e registrados, possibilitando fazer o aporte para as referidas análises, como também na construção do texto. Posteriormente serão extraídos os dados da central da pesquisa: os materiais didáticos, o livro didático e o currículo desenvolvido pelos docentes.

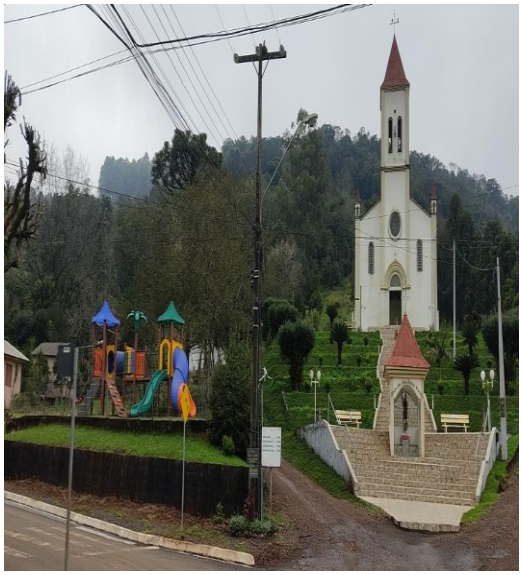
[18] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

materna trouxeram grandes dificuldade, porém, ao pensar nas crianças e na apropriação da aprendizagem, a escola tornaria possível e facilitaria a alfabetização da Língua Portuguesa, ensinando o básico. A escola, então, não somente ensinaria as crianças a ler e a escrever, mas também a falar o idioma exigido pelo Governo (Fabrin, 2013).

No histórico da escola EEF Batista Paludo, na perspectiva histórica realizada pelos antigos professores que nela atuavam, temos informações sobre como surgiu a escola:

> [...] fora erguida a primeira Escola da localidade no ano de 1935, que recebeu o nome de E. M Linha Paca, localizando-se nas proximidades da atual igreja, onde há atualmente um parque infantil. Foi construída por agricultores sendo erguida com muito esforço devido à escassez de recursos, feita de madeira bruta e serrada a mão, coberta por pequenas tábuas doadas pelos moradores[19].

Figura 4 – Primeira escola da Linha Paca e seu espaço hoje

	
Primeira escola de Caraíba, ainda a comunidade chamava-se Linha Paca, posteriormente passou a ser Distrito de Caraíba.	Foto da atual da igreja e do parquinho que consta no documento, a construção da primeira escola ocupava o espaço do parque infantil. Registro feito pela pesquisadora.

Fonte: acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

Analisamos, a partir das imagens e com referência na descrição do histórico, que a escola foi feita pelos próprios colonos migrantes, possuindo uma sala de aula. É possível verificar a grande quantidade de alunos que já estavam matriculados e passaram a frequentar a escola nos anos iniciais.

[19] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

A escola contava com um quadro de funcionários reduzidos, os professores muitas vezes, além de virem de outra cidade, eram os únicos para fazer todo o trabalho que envolvia o escolar, e precisavam demonstrar e ter autonomia, segundo Paim (2013, p. 91), "[...] pois muitas vezes a escola, a alimentação, a limpeza e as atividades de sala de aula [...]" eram responsabilidades do professor. O primeiro docente a exercer a função foi o "Sr. Amantino Antonio Paludo, que trabalhou por esta comunidade pelo período de 05 anos". Após esses anos de trabalho desempenhado pelo primeiro professor, veio a assumir a escola como "representante do magistério a Sta. Marieta Grandene Panduim, desempenhando com grande esforço e dedicação o seu trabalho junto a escola, e que após anos de luta e esforço ficou seriamente adoecida vindo a falecer" (Paim, 2013, p. 91). Logo após o falecimento da professora, o quadro de funcionários apresentou um pequeno aumento: além do professor principal, uma professora auxiliar. "Em seguida foi nomeado o Sr. João Batista Segala auxiliado pela Sta. Alice Moretto, que juntos desempenharam seu trabalho em benefício dos jovens da localidade". Assim, ainda para compor os trabalhos desenvolvidos, "destaca-se também, como representante do magistério na época, a Sta. Mercilda Chagas, que após anos de trabalho e luta pela escola necessitou regressar para sua terra natal". Nesse período, foi possível perceber a rotatividade de professores. Também nesse histórico, evidencia-se o trabalho difícil e árduo que os educadores precisavam realizar, para que pudessem, como destacado, "ajudar" os jovens da comunidade. Em 1947, a professora passou a ser a "Sta. Silvia Padium Viott, auxiliada por Alice Moretto e Luiza Galli"[20].

Entendemos, através da listagem e das citações dos nomes dos professores e auxiliares que constituíram o escolar dentro do período citado de 1935 a 1947, a importância que esses sujeitos tiveram para a formação dos indivíduos que viviam na comunidade, como também a tamanha dificuldade para se manter como professor e realizar os processos educacionais. Assim, com o início das atividades, os professores foram adaptando seus conhecimentos e suas práticas, "[...] pois revelaram que, conforme iam ministrando as aulas, iam aprendendo, aperfeiçoando-se"[21]. Ser professor era uma escolha em não ser colono/agricultor, o que, em geral, era a principal atividade da maioria das pessoas. O protagonismo desses professores os

[20] Acervo da EEF Batista Paludo. Livro Hist. EEF Batista Paludo.

[21] Artigo escrito através de entrevistas: PAIM, Elison A. Professoras: narradoras de memórias e experiências do trabalho em escolas multisseriadas em Palmitos – SC. **Horizontes**, Itatiba, v. 31, n. 2, p. 89-98, 2013. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/10/10. Acesso em: 13 set. 2022. Constam as experiências vividas na época. Possui grande importância, pois as circunstâncias da educação no oeste catarinense assemelhavam-se de uma cidade para outra, com isso, os relatos das professoras através de suas memórias, tornam vivo o trabalho que o professor desempenhava nas escolas.

tornou responsáveis pela educação e os processos educacionais que ali se faziam presentes. Como relatam Larossa, Rechia e Cubas, podemos compreender a importância que o professor possuía e possui desde o início da história para a educação:

> [...] pensamos não no professor como modelo ou tipo ideal, mas em um professor encarnado, que, em vez de pás para cavar, faz uso de outras ferramentas-livros, cadernos, lousa, giz-, através das quais se constituem em sua artesania e em seus gestos fundamentais (2021, p. 13-14).

Com o passar dos anos, a escola recebeu muitos professores e o município emancipou-se, ganhando o nome de Seara. As escolas sofreram modificações nas estruturas físicas, com novos prédios em diferentes lugares. Em 1955, "a escola teve como professor o Sr. Paulo de Souza, em seguida deu-se a continuidade com a professora Loiri Elli Klein auxiliada pelo Sr. Edemar Horn". No período de 1959 a 1961, Ivacy Maria Paludo iniciou seus trabalhos junto à comunidade para auxiliar os professores que já se faziam presentes, mas foi nesse período que a escola ganhou uma diretoria, "representada por Ernesto Moschetta e Ivacy Maria Paludo, que, visitaram pais e os demais moradores da comunidade com o objetivo de conscientizar os mesmos da importância do ensino, visando aumentar o número de alunos"[22]. Além de demonstrar a importância que a comunidade sempre deu aos profissionais da educação, nessa relação de nomes, podemos destacar os sobrenomes dos sujeitos que tomaram a frente e construíram junto da comunidade uma escola que foi evoluindo constantemente ano após ano. Com isso, percebemos que os sobrenomes são oriundos das imigrações italianas e alemães que constituíram a região.

Na década de 1950, criou-se a segunda escola, de Educação Infantil, que recebeu o nome de Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho Caraíba.

[22] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

Figura 5 – Jardim de Infância Chapeuzinho Vermelho

Fonte: acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

A escola de Caraíba passou sua nomenclatura de “Escola Isolada” para “Escola Isolada Estadual Desdobrada”[23], recebendo as crianças da educação infantil, aumentando o número de alunos. Segundo Beirith (2009), Santa Catarina, influenciada pelo governo e na construção do Estado Novo, criou o Decreto n. 3.735 de 17 de dezembro de 1946, que regulamentava os estabelecimentos dos ensinos primários, buscando organizar o processo educacional, como as estruturas, férias, períodos letivos, entre outros diversos fatores que foram constituindo o escolar; também as nomenclaturas utilizadas para o ensino, caracterizando as fases e os percursos educacionais. O ensino primário, das crianças de 7 a 12 anos, era constituído por dois cursos: o curso primário elementar, com duração de quatro anos, e o curso primário complementar de um ano, que podia ser ampliado para dois. As escolas isoladas eram constituídas por uma turma e possuíam um docente como responsável, fazendo parte do primário elementar. “As escolas isoladas poderiam ser desdobradas caso o número de matrícula

[23] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

excedesse a 45 alunos e existissem pelo menos 15 candidatos à matrícula, dos quais 10 em idade obrigatória" (Beirith, 2009, p. 05).

No ano de 1959, a escola passou a ser Escola Isolada Estadual Trisdobrada; no mesmo ano, foi fundado o "Circuito de Pais e Mestres em 20 de março". Pensando no aumento das matrículas, os gestores e líderes do circuito começaram um trabalho de conscientização na comunidade sobre o ensino. "Sendo assim, em 05 de Abril de 1962, através do Decreto 1222, foi criada a E.E. R.R. Batista Paludo, sob o código número 10.03.083". Segundo descrição, com o aumento dos alunos, foi possível construir e aumentar a escola e criar um novo prédio de madeira e telhas de barro, que possuía duas salas medindo "8m x 6m cada uma", assim como havia "a casa de residência" em que eram ministradas aulas para uma das turmas de alunos e havia um sanitário (latrina) para uso coletivo[24].

Figura 6 – Escola Estadual Reunida Batista Paludo

Fonte: acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo. Terceira escola de Caraíba.

Com o aumento de crianças e com a nova estrutura do prédio escolar, foi possível tornar a escola uma Estadual Reunida. O estado de Santa Catarina publicou, em 23 de abril de 1962, o Decreto N. SE- 05-044-62/1.222, convertendo a escola de Caraíba de escola isolada para escolas reunidas: "o Governador do Estado de Santa Catarina, no uso das atribuições decreta: Art. 1º: Fica convertida em escolas reunidas com denominação de Batista Paludo, a Escola Isolada de Caraíba, distrito do mesmo nome de Seara"[25].

Segundo Santos (2013), as escolas reunidas foram criadas pelo Governo como forma de organizar as instituições de modo que estas poderiam aumentar os atendimentos prestados pelas

[24] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.
[25] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

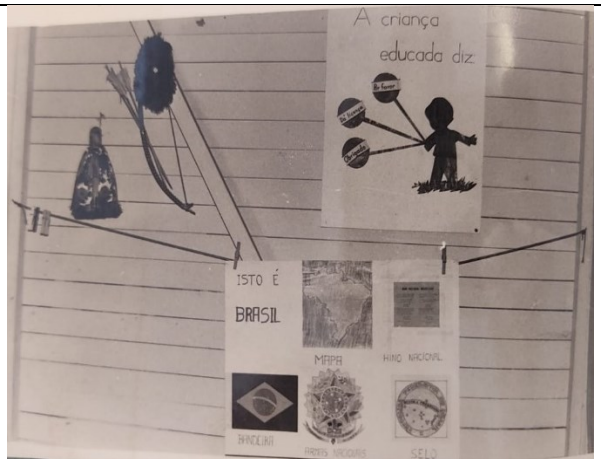
instituições escolares, em que abrigariam um maior número de alunos em um mesmo prédio, podendo assim potencializar as organizações internas da escola, como também sistematizar as relações administrativas e pedagógicas.

O nome da escola, EERR Batista Paludo, originou-se como forma de homenagear o senhor Batista Paludo[26], que foi o primeiro italiano que migrou do estado do Rio Grande do Sul para o distrito de Caraíba, em busca de terras em que pudesse, junto da sua família, realizar a agricultura e o cultivo de alimentos para a sobrevivência, procurando um lar para seus filhos e esposa. Sua presença foi fundamental para a construção da comunidade e nos movimentos para que fosse possível ter uma instituição escolar, desempenhando grandes esforços para que fosse criada e construída a escola para as crianças da vila e as demais que poderiam ter acesso ao ensino.

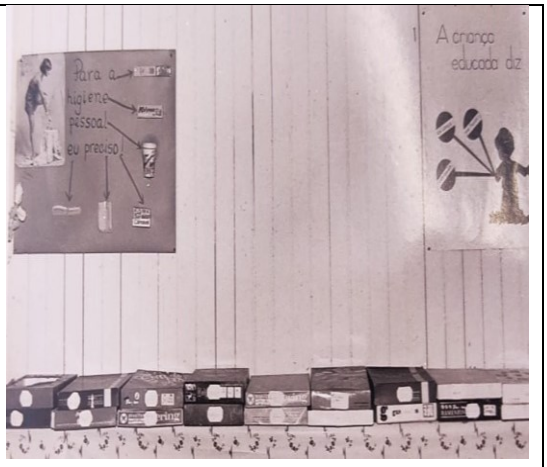
O prédio e a estrutura interna da escola foram melhorados, os registros das fotos de 1969 e 1970 apresentam essa diferença significativa, como também apresentam um pouco dos processos educacionais de aprendizagem que desenvolviam: os costumes, as datas comemorativas, os valores e as rotinas de higiene. Nas imagens a seguir, podemos adentrar parte do universo das salas de aula, com quadro negro, as classes duplas e decorações/exposições nas paredes. Há cartazes com a exposição dos "valores", como ainda hoje são chamados no escolar as regras de boas maneiras e convivência, que trazem as frases: "obrigado", "com licença", "por favor". As comemorações dos dias festivos, como aniversários dos alunos, eram realizadas com uma festa interna, fazendo-se presente a turma para comemorar com o aniversariante; o Dia das Mães também era representado como um dia especial. As atividades desenvolvidas pelos professores eram expostas nas salas, como uma aula prática sobre os tipos de rochas, o que nos possibilita entender que o processo de ensino-aprendizagem envolvia a experiência do manuseio. O mesmo ocorre com o ensino da agricultura na escola, em que os registros demonstram que nos arredores do prédio, em parte do terreno, havia o cultivo por parte dos alunos, orientados pelos professores da escola e pela criação do "Clubinho Agrícola da Valquíria". Além disso, ocupavam os espaços externos, em que haviam árvores e sombras para o ensino e a prática da leitura, o que nos indica que o ensino ocorria nos diversos espaços da escola e de forma independente e orientada pelos professores e seus ajudantes no escolar. O material didático da 1ª série ficava em cima de uma mesa, aparentando ser as cartilhas que usava-se na época para a alfabetização.

[26] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo. No documento analisado, o atestado de óbito afirma sua origem italiana.

Figura 7 – Expressões do cotidiano escolar



Atividades da 4ª série expostas na parede da sala, representando os valores de educação e a Pátria (Brasil).



Material didático da 1ª série, com cartazes no fundo sobre a rotina de higiene e a representação de como deveria ser a criança educada.

Material didático e da exposição dos tipos de pedras, da turma da 4ª série.

Familiares, alunos e professores organizando e cultivando nos arredores da escola.

Aula de leitura no espaço externo.

Comemoração de aniversário na turma da educação infantil.

Fonte: acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil vivenciou o Regime Militar, em que modificou e implantou na educação novos decretos e leis que geraram diferentes condutas nas escolas. Durante esses 21 anos, o País foi governado por cinco generais e mais militares, que marcaram esses anos com repressões e formas violentas de desumanização por meio do cumprimento das regras impostas pelo governo militar. Segundo Plácido, "em 1969 a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) tornou-se obrigatória em todas as escolas do país", como também foi criado o Decreto n. 869/69, que estabelecia que a disciplina seria obrigatória, compondo todos os currículos educacionais: "O objetivo desta disciplina era fortalecer a unidade nacional por meio do culto aos símbolos, tradições e vultos nacionais. Além disso, por meio a disciplina os estudantes seriam estimulados a obedecer às leis [...]" (2014, p. 2).

O governo militar ditatorial também estabeleceu o ensino dos Estudos Sociais pelo parecer 853/71, visando às premissas da sociedade e do cidadão. Martins salienta que o estudo das humanidades tinha como objetivos "formar, cultivar e disciplinar"; além de ser ensinada em todas as escolas básicas, ela direcionava-se e era "prioritária para o ensino o ensino de história e geografia, de forma interdisciplinar" (2014, p. 43).

O civismo foi uma forma de construir as perspectivas militaristas nas escolas brasileiras, correlacionando a educação com o patriotismo e o cumprimento das leis que foram obrigando a adoração dos símbolos nacionais dentro do escolar. Plácido salienta que a educação cívica foi instituída pelo Decreto n. 50.505 de abril de 1961; em seu artigo 2°, trazia as atividades obrigatórias que as escolas deveriam adotar como prática extracurricular das atividades, dentre elas estava "a execução do Hino Nacional; desenho da bandeira; Hino da Bandeira; hasteamento da Bandeira; comemoração das datas cívicas; estudo de biografias de personagens históricos; divulgação dados da realidade socioeconômica e progresso do país [...]" (2014, p. 6). Ademais, os desfiles cívicos e as apresentações eram formas de incentivar o patriotismo nos alunos.

Na independência do Brasil, comemorada no dia 7 de setembro, acontecia, todos os anos, o desfile cívico que era chamado de Marcha Cívica. Nas fotos observadas, é possível perceber a representação de momentos que marcaram a colonização do Brasil, bem como os indígenas, o processo de escravidão, entre outras temáticas que eram estudadas nessa escola. O desfile ocorria na comunidade de Caraíba e reunia todos os moradores para assistir, depois passou a ser na rua principal da cidade de Seara. Da mesma forma, ao analisar as datas dos registros fotográficos, os comparamos com a época do militarismo; em tempos históricos, essas atividades estabelecem relações com as demandas legislativas e com os autores citados.

Figura 8 – Desfiles cívicos

Sete de setembro de 1967. Crianças do Jardim da infância representando os indígenas.

Sete de setembro de 1982. Crianças representando a escravidão no Brasil.

Fonte: acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

Nas questões temáticas usadas para compor a marcha cívica, é possível, através de Hall (2016), analisarmos e compreendermos os desfiles como forma de representações, e aqui materializados nas imagens registradas. A representação pode ser de diferentes maneiras, pela linguagem, por imagens ou signos; junto dela, há significados que são produzidos e compartilhados entre os indivíduos de uma cultura, trazendo sentido ao uso de uma forma de linguagem, seja a oral, a escrita ou a visual. A respeito, Hall expõe os seguintes aspectos da significação que é produzida através da representação:

> I-Representar algo, é descrevê-lo ou retratá-lo, trazê-lo à tona na mente e por meio da descrição, modelo ou imaginação, produzir uma semelhança de algo na nossa mente ou em nossos sentidos [...].
> II- Representar também significa simbolizar alguma coisa, pôr-se no seu lugar ou dela ser uma amostra ou substituto (2016, p. 32).

Da mesma forma, ao analisar as representações que compõem as imagens, pode ser vista a perspectiva da representação dos processos de colonização do Brasil, das relações de poder, do significado do branqueamento e da branquitude, de um ensino que estava direcionado ao desenvolvimento colonial, inconscientemente criando aspectos de diferença e significação, como também reforçando as estruturas do racismo e da identidade do Outro. Ainda, Hall (2016) refere que as relações que a cultura possui são determinantes para gerar significados que são atribuídos às coisas, que irão trazer argumentos para o sistema classificatório dos diversos significados vinculados ao meio social. Tudo o que é representado ou que é dito pode ser

transformado pela interação com o Outro. Assim fundamenta a diferença existente na cultura, que gera, muitas vezes, aspectos negativos ou positivos pela diversidade existente.

Quando evidenciadas as diferenças, também se torna clara a identidade dos sujeitos e, a partir das significações, a classificação de si e do Outro ficam visíveis, evidenciando a diferença intrínseca na sociedade. O processo da compreensão, da significação da diferença e da identidade será sempre visto como uma questão de poder e por tantas vezes perigoso, criando classes simbólicas que determinam quem são eles e nós, além de estruturas classificatórias (Silva, 2014).

Ao pensar num ensino colonial, é necessário voltar-se para as relações multiculturais, usando aspectos da segregação cultural e evidenciando uma cultura como a dominante e/ou representantes de um grupo privilegiado; aqui, os "de origem"[27], representados pelos brancos descendentes de europeus que estruturaram as concepções de poder e de representação do Outro, ampliando as relações eurocêntricas. Ainda, a representação de indígenas e negros na condição de escravizados lança estereótipos: crianças brancas vestidas com penas de animais na cabeça e na cintura, arcos e flechas indicam o olhar do colonizador e não relacionam a existência próxima, tanto geográfica quanto humana, de crianças indígenas reais. As crianças e adolescentes pintados de preto com cartaz "o escravo" nos dizem que todo indivíduo negro é sinônimo de escravizado.

A educação colonial e posteriormente militar carrega concepções oriundas desses períodos nos currículos. Diante das imagens observadas, compreendemos a importância de um currículo intercultural e uma educação que descolonize os saberes que ficaram manchados nesses períodos. Candau relaciona a educação descolonial como a abertura e a construção de novos caminhos a partir da educação intercultural, que estabelece a compreensão de uma educação que não seja "monocultural e nem etnocentrista", mas que seja construída pela articulação da "igualdade e da diferença" (2011, p. 158); pois as práticas pedagógicas no escolar necessitam reconhecer e valorizar as diferentes culturas. A educação intercultural vem estabelecer a importância de um currículo que integra o Outro, trabalhando as relações étnico-raciais, do racismo e da exclusão do indígena na sociedade. Não ter a presença destes não quer dizer que deva-se banir o conhecimento e a construção dos saberes decoloniais, mas que torna-se necessário o diálogo a partir da flexibilização dos temas que envolvem o racismo e a subalternização dos povos não europeus. Sendo assim, é preciso construir caminhos de novos

[27] Ver: RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 19, n. 23, p. 37-72, 2006.

saberes que irão impactar futuramente na sociedade, com o respeito pela diversidade na desconstrução do racismo institucional e da exclusão do Outro.

Ainda sobre as alterações nas estruturas físicas e pedagógicas da escola, em 1973, houve grande redução do número de alunos que frequentavam a EEF Batista Paludo [28]. Os documentos não trazem o motivo, mas, segundo Fabrin (2013), a dificuldade era grandiosa para se permanecer como estudante nas escolas: muitas vezes, era pelos caminhos que as crianças precisavam percorrer; em outras, a necessidade da ajuda nas lavouras, que fazia com que as crianças e os jovens precisassem ajudar no plantio e na colheita, para que fosse possível a família viver através da agricultura com o trabalho laboral desde muito cedo dos filhos. Naquele mesmo ano, alguns funcionários foram desligados; em 1975, alguns professores foram remanejados, e outros, lotados na escola. Na organização dos processos educacionais e nas adequações das novas legislações, em 16 de agosto de 1977, foi criada a Associação de Pais e Professores (APP); dois anos depois, em 1979, a escola recebeu por doação um terreno de 10.000 m², que foi doado pelo senhor José Viott e sua esposa, Ida Viott, moradores da comunidade.

Alguns anos depois, em 1981, surgiu o interesse de criar a EERR Batista Paludo, tornando-se ela, pois, uma escola básica, para que mais alunos pudessem estar inseridos nela, pensando-se na melhoria e na ampliação do ensino e da educação na comunidade. A equipe gestora da escola já havia encaminhado documentos solicitando a mudança da nomenclatura, além do levantamento dos danos necessários, como "previsão de número de alunos, ralação de professores e respectiva habilitação, área construída, terreno e outros". Para que a implantação ocorresse, foi necessária uma viagem a Florianópolis, e nela estiveram presentes o senhor Lauri Trentini, presidente da APP, e o senhor José Viott, que era vereador, além de outras lideranças da comunidade. "Mediante todos esses esforços, foi aprovada a criação da Escola Básica Batista Paludo em 30 de março de 1982, pelo Parecer número 43 e em 05 de Abril de 1982 pela Portaria número 051", que dispôs da autorização do funcionamento gradativo da 5ª à 8ª séries do ensino de primeiro grau[29].

[28] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.
[29] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

Figura 9 – Quarta escola, com parte da ampliação realizada

Fonte: acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

A escola possuía uma área coberta de 90 m², duas salas de aulas de 48 m², duas salas de madeira de 48 m², uma sala de direção de 16 m², uma cozinha de 12 m², um depósito de 12 m², sendo que quatro sanitários femininos e quatro masculinos estavam em construção nesse período. “Neste primeiro ano de funcionamento a escola contou com 130 alunos matriculados de 1ª a 5ª série”. Em agosto de 1984, o prédio de madeira foi demolido para que fosse possível prosseguir as obras, “[...] os alunos tiveram que realizar seus estudos em outras dependências da comunidade, observando-se que, apesar dos transtornos não houve prejuízos na aprendizagem dos mesmos”. No ano de 1985, o prédio novo já estava concluído e, no mesmo período, criou-se o Centro Cívico Escolar “José de Alencar”, depois extinto dando lugar ao Grêmio Estudantil. Em agosto de 1988, criou-se, pela Portaria 299, o ensino pré-escolar na escola Batista Paludo[30].

Ao longo dos anos, foi necessário aumentar as salas de aula pelo número de alunos matriculados, como também a escola foi recebendo verbas do Governo Estadual e Federal para comprar materiais didáticos tecnológicos. Com a municipalização e nucleação no ano de 1988, o pré-escolar foi extinto, pois em fevereiro de 1999 entrou em vigor a Lei Municipal n. 1151/99

[30] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

(de maio de 1999): tanto a pré-escola quanto o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries passariam a pertencer à Escola Núcleo Caraíba, "que tornou-se a escola polo, absorvendo os alunos das comunidades vizinhas, sendo que esta escola exerce suas atividades neste mesmo prédio escolar"[31]. Ainda no ano de 2000, através da Portaria E/0017/SED, a identificação da escola foi alterada de rede pública estadual para unidade escola e passa a ser Escola de Ensino Fundamental Batista Paludo.

Figura 10 – Escola atual da EEF Batista Paludo e Escola Núcleo Caraíba

Fonte: registro da pesquisadora (2022).

2.3 PROJETO DE NUCLEAÇÃO ESCOLAR – 1998

O Projeto de Nucleação[32] no município de Seara visava nuclear as escolas das comunidades rurais que haviam se constituído ao longo dos anos. Esse projeto iniciou-se em 1998, porém somente no dia 7 de janeiro de 1999, pelo Ofício n. 003/GPMS/99, foi apresentado à secretária municipal da educação Rosane Tumelero Giaretta, justificado pela necessidade da melhoria da qualidade de ensino e redução dos gastos públicos. No estudo apresentado à secretaria de educação, evidenciava-se que, através dos espaços físicos das escolas estaduais e

[31] Acervo da EEF Batista Paludo – Livro Hist. EEF Batista Paludo.

[32] A nucleação ocorreu com o intuito de centralizar as escolas isoladas das comunidades do interior do município, tornando-as escolas núcleos: os alunos teriam de se deslocar para estudar nessas escolas centralizadas. Esse projeto teve influência e objetivo de regulamentar a educação do município conforme a nova legislação do Fundeb de 1998. O Projeto de Nucleação Escolar de 1988 e a ata do processo dos encontros ocorridos para abertura das escolas núcleos da cidade de Seara (SC) tiveram acesso autorizado para estudo de análise documental e uso, por parte da Secretaria de Educação de Seara. Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

dos espaços geográficos que ligavam as comunidades, seria necessário criar oito escolas-núcleos para atender a demanda das crianças dos espaços rurais da cidade; seria feito uso de quatro escolas em que "o município assumira as séries iniciais das Escolas Básicas, cuja clientela, através de Termo de Cooperação com o Estado, passa a ser considerada como Matrícula do Ensino Municipal"[33].

Após a Constituição de 1988 e a LDB n. 9394/1996, percebemos, ao analisar os documentos, que o projeto possuía grande interesse em "oferecer ao educando uma proposta pedagógica de melhor qualidade, ao tempo em que se assegura uma melhor destinação dos recursos financeiros aplicados de conformidade com o que prescreve a Carta Magna em seu Artigo 212 e Lei de nº 9394/96, que fixa as Diretrizes Básicas da Educação"[34]. Visava, também, cumprir as diretrizes para uma gestão qualificada, para a melhoria e a adequação da educação no munícipio de Seara. O Termo de Cooperação entre as Escolas Estaduais e Municipais tinha como propósito a ocupação dos espaços escolares da educação básica, enquanto o município absorveria o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Assim, a nucleação estava sendo justificada e referenciada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, artigo 28, que contemplava a educação básica rural com a determinação no inciso II do artigo 10: passavam a haver responsabilidade de definir e assegurar a distribuição, tanto por parte do estado quanto por parte do município, do atendimento à demanda da população, como também as questões de disponibilidades financeiras:

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Tendo como suas duas principais preocupações que se evidenciavam os processos educacionais e os recursos financeiros do município, o projeto foi constituído na perspectiva de soluções pedagógicas e econômicas de melhor aplicabilidade do dinheiro público para a educação. As Diretrizes Básicas da Nucleação foram compostas por oito subitens, que alinhavam como objetivos gerais a nucleação das "Escolas Multisseriadas da Rede Municipal

[33] Ofício n. 003/GPMS/99 enviado à senhora secretária da educação, apresentando o Projeto de Nucleação Escolar. Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[34] Apresentação do Projeto de Nucleação da Educação. Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

e as Escolas Municipalizadas, nas Escolas Básicas"[35]. Em funcionamento, ficariam as escolas "Batista Paludo de Caraíba, Elizabethe Matilde Simon de Nova Teutônia, Carlos Armando Paludo de Linha Gramado e Rosina Nardi", que localizavam-se na área urbana do município. Desta forma, as classes multisseriadas passariam a ser unisseriadas, para que assim fosse possível um "atendimento didático-pedagógico de qualidade"[36]. As parcerias com o Governo Estadual também asseguraram e auxiliaram nas organizações financeiras e pedagógicas do programa. Os professores efetivos permaneceriam com os vínculos empregatícios com o próprio Estado de Santa Catarina, mantendo assim seus direitos de permanência na docência. O Termo de Cooperação definiria as compensações dos profissionais efetivos. O município teria as quatro primeiras séries do ensino fundamental como responsabilidade pedagógica, bem como o funcionamento do transporte escolar para os alunos da rede municipal. Para a implementação de políticas pedagógicas voltada ao ensino fundamental rural, o município usaria como base linear a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O objetivo específico da nucleação foi organizado de forma que se fizesse possível: compreender a necessidade da oferta de ensino de qualidade, da permanência da socialização e integração dos sujeitos entre as comunidades que possuíam etnias e culturas diferentes; o ensino com base na faixa etária individual de cada série; garantir que o espaço físico fosse adequado para as demandas de matrículas e para que o ensino fosse possível de ser desenvolvido baseado nas legislações vigente; garantir a não evasão e a conclusão do Ensino Fundamental. Apresentam-se da seguinte maneira no Projeto de Nucleação:

> - Proporcionar atendimento qualitativo e específico aos alunos da área rural;
> - Oportunizar ao aluno a interação e socialização com o grupo da mesma faixa etária e série;
> - Integrar e promover intercâmbio entre as comunidades com etnias e culturas diversificadas;
> - Proporcionar melhores condições didáticos-pedagógicas a um número mais elevado de alunos em turmas unisseriadas;
> - Proporcionar melhores condições de aplicação do etário público;
> - Organizar uma estrutura de atendimento ao Ensino Fundamental que atenda às propostas da legislação pertinente;
> - Garantir espaço físico adequado e suficiente para o desenvolvimento integral das ações educacionais;
> - Assegurar o acesso e a permanência do aluno na Escola, garantindo a conclusão do Ensino Fundamental[37].

[35] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[36] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[37] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

Ao analisarmos os objetivos, fazem-se evidentes as relações étnicas e culturais das comunidades que se constituíram com a colonização das regiões de Seara; também, ao compreender o verbo "integrar", é possível relacioná-lo com a adaptação dos sujeitos e com a diversidade cultural presente, incluindo-se os grupos e as coletividades diferentes do eu, mas como sujeitos integrantes de uma região no todo, não somente no interior de cada comunidade.

A preocupação com a qualidade de ensino e a conclusão do ensino fundamental são aspectos que aparecem evidentes com os processos legais da educação e de ensino-aprendizagem norteados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96 e pelas demais legislações, conjugação importante para a aprendizagem nos espaços físicos adequados e a fixação do ensino por faixa etária e série.

Uma das escolas que faria parte da nucleação e, consequentemente, seria extinta era a escola de Toldo Pinhal[38], pertencente à Terra Indígena Toldo Pinhal. No dia 13 de dezembro de 1998, o Cacique Jucelino Fagundes, representando a comunidade, informou que não concordava e não autorizava o fechamento da escola, redigindo uma declaração para a prefeitura, nomeada à secretária da educação, expondo os motivos da decisão.

> Eu Cacique Jocelino Fagundes, juntamente com minhas lideranças reunimo-nos a comunidade para ouvir a opinião com respeito ao fechamento da escola. Todos alegam que já tivemos promessas demais do Sr. Prefeito Flávio Regagnin, em mandar arrumar as estradas e com medo que seria mais uma das promessas em relação a ideia de funcionar uma só escola. Certo de não fazer nada contra a opinião da maioria, resolvi enviar esta declaração da comunidade a Sra. Secretária da Educação Rosane Tumelero Giaretta. Quero também informar que a comunidade não abre mão das duas professoras que estão trabalhando neste toldo. Ass.: Jocelino Fagundes, Cacique[39].

Percebemos, através do objetivo do projeto e da declaração do Cacique Jocelino Fagundes, que não foi possível integrar toda a diversidade cultural presente no município, porém não é possível anular a presença dos indígenas na região. Consta, assim, que a educação, o segundo Catherine Walsh (2017) e Quijano (2005), deve ser vista como parte dos saberes da decolonialidade, integradamente às relações da interculturalidade. Pois, a não participação do

---

[38] "A Aldeia Toldo Pinhal, povoada por indígenas Kaigangs buscam manter a cultura viva do seu povo para as crianças e jovens. Possui sua própria educação na aldeia, a escola indígena Cacique Pirõy, compreendem a importância de manter as tradições no dia a dia das crianças por meio da educação, mesmo que estas, não sejam da maneira que eram como antes da colonização. Porém, conseguem trazer e aproximar a realidade das vivencias da sua cultura. A colonização modificou grande parte da essência de suas vivencias, a miscigenação das culturas foi modificando as identidades em que "os indígenas reconhecem a lacuna que a colonização deixa na identidade". Em comemoração ao dia do índio a aldeia organiza apresentações e demonstrações da sua cultura, recebendo outros grupos e escolas da região, em que realizam a integração de crianças de outras etnias como alemães e italianos, em 2017, o evento teve participações de atividades de ambas culturas que foi desde apresentações a culinária" (Giaretta, 2017, p. 40).

[39] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

Outro não quer dizer anulação, tampouco significa não prover a interculturalização. O acesso aos costumes, às culturas e à diversidade deve ser parte do todo e de todas as etnias e identidades culturais. A resistência da comunidade indígena em não enviar suas crianças e adolescentes para as escolas de brancos demonstra a preocupação em não expô-las a situações de preconceito e racismo. E, quiçá, intente a manutenção dos ensinamentos das vivências e da cultura indígena para além dos espaços de parentalidade. A escola de Toldo Pinhal permaneceu fora da nucleação, como referenciado no pedido do Cacique Jocelino Fagundes. Está localizada na aldeia e mantém os ensinamentos da cultura Kaigang.

A pesquisa realizada sobre a nucleação do município nos apresenta os objetivos principais e como ocorreu a iniciação desse projeto. Para melhor compreender a abertura e como ocorreu a permanência das escolas nucleadas, buscamos analisar as atas de duas escolas que serão nossos objetos de estudo e farão parte da pesquisa posteriormente, com as análises dos currículos educacionais.

As escolas contribuíram para as análises e o acesso aos documentos, sendo que uma delas já vem nos oportunizando o conhecimento documental histórico da construção da primeira escola EEF Batista Paludo, que compartilha espaço construído pelo estado. Logo após o projeto de nucleação, surgiu a Escola Núcleo Caraíba na comunidade de Caraíba, na área rural. A outra escola será a Núcleo Rosina Nardi, que se localiza no núcleo urbano, atendendo a demanda das crianças dessa área com ênfase nos bairros próximos à JBS.

Para descrição do processo de nucleação, aportamo-nos nas atas da nucleação da Escola Núcleo Caraíba e Núcleo Rosina Nardi[40], realizadas pela equipe da secretaria municipal durante as reuniões nas comunidades, o que pode incidir em narrativas nas quais não sejam evidenciados os conflitos.

2.3.1 Nucleação da Escola Núcleo Caraíba

As reuniões para iniciar o Projeto de Nucleação com as comunidades remontam ao ano de 1998, com intenção de informar aos pais os objetivos que norteariam a nova proposta da educação e a legalidade presente das exigências em leis para a municipalização do ensino fundamental em Seara. Nos dias 18 e 19 de novembro de 1988, foram realizadas as reuniões nas comunidades com os familiares dos alunos que pertenciam às escolas isoladas.

[40] As atas estão anexadas em um documento encadernado, juntamente com o Projeto de Nucleação. Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

Assim, no dia 18 de novembro de 1998, a secretaria municipal de educação reuniu-se com os familiares, na comunidade de Linha Caçador, explicando o projeto e salientando "[...] que o mundo está em constante e rápido desenvolvimento e que este desenvolvimento provoca mudanças em todas as áreas. Na educação não comporta mais escolas multisseriadas e com número reduzido de alunos [...]". Explica sobre as questões legais dos fechamentos das escolas multisseriadas e o quanto é necessária essa mudança para que se possam viabilizar as questões financeiras e de ensino: "[...] A questão da nova legislação e a criação do FUNDEB foi explicado aos pais já que nosso município perde valores significativos" – ressaltando que a organização do transporte seria de responsabilidade do município. Os pais concordaram com o Projeto da Nucleação e "manifestaram apoio à ideia apresentada", pois compreenderam que seria uma forma de melhorar o atendimento escolar aos seus filhos[41].

No mesmo dia 18 de novembro de 1998, na Linha Vitória, os pais e representantes da secretaria municipal de educação reuniram-se para uma conversa explicativa sobre o projeto; novamente a secretária da educação salienta as baixas de alunos nas escolas e retrata a importância das classes unisseriadas para a melhoria dos processos de ensino. Enfatiza que "[...] o que se busca é o aperfeiçoamento dos trabalhos e o atendimento com qualidade para a comunidade searaense como um todo". Além disso, diante das relações econômicas e das mudanças ocorridas, os alunos teriam garantido o transporte gratuito; assim, "os pais manifestaram compreensão e aprovação da proposta desde que haja adequação do transporte, o que foi assegurado de modo a atender os anseios e as necessidades das famílias". O prédio escolar ficaria pertencente e à disposição da comunidade[42].

Continuando as reuniões, no mesmo dia, realizou-se a reunião na escola da Linha Ariranhazinha, em que a secretária "[...] fez uma explanação sobre as mudanças históricas que a educação vem sofrendo, lembrando que teve épocas de muitas construções de escolas no meio rural para atender a grande demanda". Entendia-se, afirmou-se, a demanda das matrículas pela quantidade de filhos que as famílias possuíam, bem como a já vista contribuição que a colonização teve para a abertura das novas escolas. Assim, enfatizou-se: "atualmente a clientela no meio rural vem sendo reduzida ano a ano e o atual modelo de escola multisseriada e escola com número reduzido de alunos precisa ser substituído por escolas Núcleos para que haja um atendimento com uma qualidade melhor". Também a secretária da educação ressaltou que foram feitos muitos estudos para que fosse possível compreender as questões da qualidade de

[41] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[42] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

ensino e melhor atendimento; e o senhor José Goida Filho esclareceu sobre as mudanças ocorridas no sistema do financiamento da educação e da criação do Fundeb. Ficou, assim, acordada a questão do transporte e de um ensino com base na educação rural. Diante das colocações, os familiares decidiram aguardar a reunião seguinte para a decisão do processo de nucleação[43].

Dando continuidade, reuniram-se na Linha Sede Floresta pais, professores e a equipe da secretaria municipal de educação; a secretária colocou a modificação necessária no sistema educacional, em específico sobre as escolas multisseriadas, que vinha ocorrendo em diferentes estados como Paraná e Rio Grande do Sul; em Santa Catarina, gradativamente todos teriam que fazer parte do programa nacional de nucleação, contando com a municipalização do ensino das crianças do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Ressaltaram, em reunião, a importância de cumprir a legislação e trazer maior qualidade para o ensino, e sobre "a importância da educação no mundo moderno e globalizado [, que] é fundamental para que se possa acompanhar e progredir em todos os setores tanto na área rural quanto na área urbana". As questões financeiras do Fundeb foram expostas aos familiares, bem como a responsabilidade pelo transporte. Porém, os familiares ficaram preocupados com a distância entre a comunidade até a escola e demonstraram "o sentimento com a perda da escola na comunidade [...]", em que manifestavam ter um número considerável de alunos, decidindo esperar pela decisão final até as demais reuniões quando houvesse[44].

No dia 19 de novembro de 1998, na escola de Linha Rui Barbosa, contando com a participação de seis pais de alunos da escola, a secretária da educação explicou o que seria o Projeto de Nucleação das escolas e a importância dessa evolução para a qualidade da aprendizagem dos alunos. Em falas, percebe-se que a diminuição dos alunos nas escolas das pequenas comunidades, cujo endereço, por ser rural, nomeiam-se "linhas", era algo que estava preocupando o município, assim como manter financeiramente essas pequenas escolas multisseriadas abertas tornava-se inviável. Ademais, ressaltaram aos pais: "a ideia não é levar todos os alunos para a cidade, mas fazer uma classe integrada no interior valorizando o filho do agricultor na sua criação e origem", salientando sempre a importância da efetivação da qualidade de ensino. Porém, num primeiro momento, houve resistência de alguns, pedindo que seus filhos fossem para a escola do Núcleo Rosina Nardi, o que, diante de custos e do mapeamento da nucleação, não seria possível. Com isso, os familiares deram sugestões do

[43] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[44] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

transportador, já que o transporte seria gratuito e seria de responsabilidade da secretaria de educação de Seara; também o prédio da escola de Rui Barbosa poderia ser ocupado pela comunidade: receberam sugestão de que fosse uma mini-indústria, ou o que a comunidade decidisse a respeito. Tendo o consentimento das famílias, ficou então acordada a nucleação.

No mesmo dia, pela manhã, a reunião foi na Linha Encruzilhada Santa Cruz; reuniram-se membros da Associação de Pais e Alunos (APP) da escola, juntamente com os da secretaria municipal de educação, para tratar do Projeto "[...] segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 26 de Dezembro de 1996, Lei 9495. Apresentam algumas alterações e preveem nela a nucleação escolar para alunos que frequentam escolas com menos de 20 alunos". Assim, é salientada a questão educacional de ensino-aprendizagem, como também a financeira, que vem "sobre a emenda constitucional n°14 e que cria a Lei do Fundo de Valorização do Magistério". O transporte das crianças também foi compreendido e, dessa forma, "a comunidade de Encruzilhada Santa Cruz aceitou a nucleação através de votação"[45].

Já no período da tarde, reuniram-se na Escola Isolada Municipal Deputado Fioravante Massolini para tratar do assunto da nucleação. A secretária da educação citou as mudanças e a criação da nucleação pela Lei LDB 9394/9, assim como "explanou a emenda constitucional que criou um fundo onde os impostos do município são recebidos num único fundo nacional e tem retorno conforme o número que existe de matrículas de alunos na rede municipal". Retomaram a importância da qualidade de ensino e afirmaram que as classes multisseriadas estão ultrapassadas, fazendo-se necessário compreender as evoluções e as mudanças necessárias para acompanhar a aceleração dos acontecimentos que vinham ocorrendo com a educação. As famílias, em primeiro momento, manifestaram a preocupação com a distância e propuseram que a comunidade e a prefeitura fizessem um abrigo para a espera das crianças para pegar o transporte. Anunciaram, pois, que "a professora Eunice, efetiva, seguirá para Caraíba acompanhando os alunos e trabalhando na mesma"[46].

Compreendemos, ao analisar as atas, a associação das novas determinações legislativas com esse movimento, bem como as relações do Fundeb com as questões financeiras do município perante a educação e a LDB 9394/96, trazendo as perspectivas de uma educação de qualidade, pensando estruturas educacionais que contemplassem o bem-estar dos alunos e o trabalho docente com a unificação da seriação (ano/série). A nucleação nos propõe, também, compreender as relações sociais: com esses movimentos, unificar-se-ia a escola composta por

[45] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[46] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

diferentes comunidades que foram se construindo com o passar dos anos e com a colonização, as quais estabeleciam suas próprias relações socioafetivas e culturais[47].

2.3.2 Nucleação da Escola Núcleo Rosina Nardi

Os documentos da nucleação da Escola Núcleo Rosina Nardi possuem poucas comunidades envolvidas. A escola está situada na área urbana da cidade, fazendo parte do compartilhamento do prédio estadual que possui a Escola Básica Rosina Nardi e que faz uso do Termo de Cooperação entre o Governo do Estado e os municípios.

No dia 2 de novembro de 1998, na Linha Água Bonita, a secretária da educação, Rosane Tumelero Giaretta, e José Gaida Filho, juntamente com pais de alunos e professores, reuniram-se para tratar do Projeto de Nucleação do município. Os membros da secretaria municipal salientaram que "[...] o estado de Santa Catarina quer concretizar o seu projeto, cumprindo uma lei federal. Automaticamente as escolas não se mantém. A saída seria os alunos saindo desta escola e indo para a cidade". Durante a reunião, foi salientada a importância da escola unisseriada para a aprendizagem e qualidade de ensino, e assim os participantes decidiram que os alunos da comunidade passariam a frequentar a escola de nucleação[48].

No dia 20 de novembro de 1998, na comunidade e Escola Isolada de Linha Bernardi, a Associação de Pais e Professores (APP), juntamente com a equipe da secretaria municipal de educação, reuniram-se para conversar sobre o encerramento das atividades escolares na comunidade, motivado pelo Projeto de Nucleação, e também por ser inviável manter a escola haja visto o baixo número de alunos matriculados. Explicaram a todos sobre a importância da nucleação para melhorar a qualidade de ensino, como também sobre a "Lei do Fundeb quanto a obrigatoriedade do Governo do Estado para com os custos do transporte dos alunos para que frequentam as escolas do Estado". Compreendemos aqui novamente o Termo de Cooperação para o uso compartilhado dos espaços educacionais. Assim, o prédio em que se fazia presente a escola ficaria para uso da comunidade. Desta forma, em reunião, ficou decidida a matrícula dos alunos na Escola Núcleo Rosina Nardi[49].

No mesmo dia, a reunião foi na Linha Forquilha, nas dependências da escola isolada, juntamente com a Associação de Pais e Professores (APP), explicando-se sobre o Projeto de

[47] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[48] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[49] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

Nucleação vigente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 e a nova Lei do Fundeb, sendo que ambos modificam a educação. Salientaram: "[...] as classes multisseriadas não conseguem oferecer qualidade de ensino pela complexidade em atender as quatros séries que estudam na mesma sala. O município diante de toda a situação optou pela Nucleação das Escolas Multisseriadas com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino oferecido [...]". Ainda, que o governo de Santa Catarina optou pela nucleação das escolas, priorizando atender cada aluno no seu ano e série. Porém, a comunidade apresentou suas preocupações com a gratuidade do transporte dos alunos, como também com o percurso que fariam, pois o transporte não seria a forma mais segura: "os pais querem que o ensino seja voltado para a área rural para valorizar o trabalho da agricultura, mesmo que o aluno estude em escola da cidade". Como outra forma de preocupação, questionaram sobre os perigos que os alunos podem enfrentar nas escolas da cidade, deliberando assim que, para a decisão, seria necessária uma nova reunião. No dia 24 de novembro de 1998, reuniram-se novamente no pavilhão da comunidade: o início da fala foi com a colocação de um pai sobre a LDB 9394/96 que dispõe sobre os deveres do setor público, dos professores e alunos, como também as desvantagens de mandar os alunos para a cidade, ressaltando que na área urbana é outra realidade[50], relatando:

> Na comunidade os pais acompanham melhor e decidem o andamento da escola, e dúvidas do ensino e também o bom trabalho da professora com os alunos fora da escola, principalmente trabalhos artesanais com pessoas do interior de mais idade, na cidade a pessoa do interior é pouco valorizada, tanto alunos como pais. Podiam ser feito núcleos voltado ao interior. Por isso todos os pais da A. P. P e presentes decidiram que a escola de aula vai continuar de portas abertas para os alunos, decidindo a questão não tendo mais nada a tratar [...][51].

Percebemos aqui a influência que a APP e as famílias possuíam na escola, diante de decisões que ambas tomavam nos processos de ensino-aprendizagem, bem como nas relações com a professora, como salientam. Sobre a insegurança dos perigos que a cidade pode trazer aos seus filhos, e o trajeto do ônibus que pode ser perigoso, mostram que possuem grande resistência, constituindo assim uma visão não colaborativa da área urbana para a vida das pessoas, preferindo manter suas origens, costumes e vínculos sociais com o campo. Cabe destacar que, além da resistência da comunidade indígena do Toldo Pinhal, esta também resistiu[52].

[50] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[51] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.
[52] Acervo da Sec. Mun. de Seara. Projeto de Nucleação, 1998.

3 UM *CORPUS* DOCUMENTAL: O LUGAR DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

O presente capítulo aborda a pesquisa documental das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos anos iniciais do município de Seara construído pela Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (Amauc), pelo seu Colegiado de Secretários Municipais de Educação e o Grupo de Trabalho do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Também, das leis 10.639/03 e 11.645/08, as Diretrizes para Direitos Humanos e a organização curricular do 4º e 5° anos do ensino fundamental I.

A pesquisa visa compreender de que maneira esse documento está incluindo as políticas públicas que norteiam a diversidade e a inclusão das relações étnico-raciais (10.639/03 e 11.645/08), como também analisa o direcionamento que ele possui sobre a aprendizagem, em diálogo com a organização da prática pedagógica educacional.

Essas Diretrizes Curriculares, de acordo com informações institucionais (secretaria de educação de Seara), foram o primeiro documento construído como base comum norteadora; anteriormente, os professores recebiam listagem de conteúdos que deveriam ser trabalhados a partir de materiais didáticos (livros e apostilas).

3.1 CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

O Currículo Municipal de Seara construiu-se a partir das concepções e da junção de diferentes documentos das políticas públicas utilizados na educação básica brasileira. Dentre elas, a Constituição Federal[53], o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[54] e, como linha central norteadora, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[55] e o Currículo de Base do Território Catarinense[56]. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) não foi citada no documento como parte da sua construção, apenas mencionada no decorrer do documento, nos marcos legais do ensino fundamental.

---

[53] BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

[54] BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**. Brasília: Palácio do Planalto, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

[55] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 3 jun. 2022.

[56] SANTA CATARINA. **Currículo de Base do Território Catarinense**. Florianópolis: SEC, 2019. Disponível em: https://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portifolio&cod=35. Acesso em: 3 jun. 2022.

Nomeado como “Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais”, foi publicado no ano de 2019, e está subdivido nas seguintes partes: índice; as Diretrizes Curriculares Municipais; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Parte I – Princípios e Fundamentos; Parte II – Organização Curricular: Fundamentos das Áreas do Conhecimento: 1° ano, 2° ano, 3° ano, 4° ano e 5° ano; Currículo Municipal de Xadrez – Anos Iniciais; Currículo Municipal de Língua Inglesa – Anos Iniciais; Anexos.

Na página de apresentação do documento, são descritos os objetivos a serem desenvolvidos com a elaboração do documento, além de salientar-se que “a necessidade da elaboração coletiva dessas Diretrizes surgiu da constatação de que nos últimos anos ocorreram muitas mudanças na política nacional”[57]. O documento é parte de uma construção coletiva que ocorreu no período de fevereiro de 2018 a junho de 2019, totalizando treze encontros com a participação de gestores, professores e técnicos que representaram os dez municípios da região da Amauc.

Assim, o documento é “responsável por orientar a organização, a articulação e a avaliação do currículo do município de Seara, bem como das propostas pedagógicas das suas redes de ensino”[58]. Diante dessa afirmação, fica evidentemente que as ações pedagógicas devem ter como base as Diretrizes Curriculares para que seja provido o ato de ensinar e desenvolver a partir da prática do docente nos ambientes escolares, tornando-se o norte do trabalho do professor, e buscar a partir dele

> [...] prover o sistema de ensino do município de Seara como instrumentos para sua organização, de forma a garantir que as crianças e adolescentes possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas[7].

Percebe-se que, diante das concepções da organização da educação de Seara, as Diretrizes Curriculares apresentam títulos que expressam em seu conteúdo descrito a importância da prática do professor diante do desenvolvimento do aluno como ser integrante da sociedade, inclinando-se para o ensino-aprendizagem através de relações sociais e emocionais no âmbito escolar. Sacristán salienta que o currículo precisa ser algo além de um conceito social, é preciso compreendê-lo para que haja a prática educativa condizente com as funções sociais da escola, sendo um instrumento que possui reflexos sobre a historicidade de

[57] Seara (2019, p. 01).
[58] Seara (2019, p. 01).

cada local, trazendo os condicionamentos sociais, históricos e dos conteúdos que serão a práxis educacional. O currículo "é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares [...]" (Sacristán, 2017, p. 15).

A partir dos objetivos e da apresentação das Diretrizes Curriculares, fica aparente que o desafio ao longo da sua construção não foi apenas a formulação do currículo diante das alternâncias que a educação vem sofrendo com as mudanças das políticas públicas educacionais ao longo dos anos; descrevem sobre o período pós formulação do documento: "o desafio neste momento consente em fazer chegar à sala de aula, conquistar cada espaço, cada docente e cada gestor"[59]. E é essa frase que nos faz pensar: de que forma a compreensão do conteúdo formulado vai ser vista e compreendida como prática educacional e como esse conteúdo será utilizado nas ações pedagógica sem sala de aula?

Para entendermos como foi realizada tal construção, abordaremos o estudo aprofundado sobre as concepções da aprendizagem e da inclusão da temática étnico-racial que compõem o currículo como forma de análise e prática educacional inclusa ou exclusa da diversidade social e cultural presente no município.

3.2 DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

O documento apresenta-se em forma de livro nas escolas, para uso dos docentes, também em formato PDF, disponibilizado à utilização. Está estruturado em capa, contracapa, apresentação que trata sobre como foi construído e a importância da sua elaboração coletiva para o município; além disso, os desafios e o que é dever da educação desenvolver a partir dele nos ambientes escolares. Logo na página seguinte, há o sumário que traz os títulos principais Índice, Diretrizes Curriculares Municipais, Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Há, também, os subtítulos: Parte I – Princípios e fundamentos; Parte II – Organização curricular: Fundamentos das Áreas do Conhecimento, seguindo de 1° ano, 2° ano, 3° ano, 4° ano, 5° ano, Currículo Municipal de Xadrez Anos Iniciais, Currículo Municipal de Língua Inglesa Anos Iniciais, Anexos.

[59] Seara (2019, p. 01-02).

Na página seguinte, apresenta-se o índice que descreve a apresentação das partes I e II, sobre o que iremos dialogar com os autores ao longo do capítulo. Na Parte I: as concepções de criança, infância e educação; o ensino fundamental e seus marcos legais, aprendizagem e desenvolvimento; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; diversidade, inclusão e equidade; alfabetização e letramento; caminhos metodológicos para aprendizagens significativas; os tempos e os espaços; o corpo e suas expressões; os jogos e as brincadeiras; as tecnologias educacionais; a educação integral; os profissionais do ensino fundamental; a escola e a interação com a família e a comunidade; a articulação do ensino fundamental anos iniciais com a educação infantil e os anos finais; o planejamento e a avaliação: práticas permanentes.

A parte II descreve a organização curricular e os fundamentos das áreas do conhecimento, dentro das disciplinas, e a descrição do que comporta cada uma, ao que iremos nos deter em Língua Portuguesa, História e Geografia. E há uma parte III, constando a organização curricular: destacam-se as disciplinas que fazem parte de cada ano dos anos iniciais e, em seguida, são trazidas as concepções do xadrez e de Língua Portuguesa. Por fim, em anexos, há os gêneros textuais dos campos da Língua Portuguesa e referências bibliográficas[60].

3.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS – AS CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Esta primeira parte é composta por um diálogo sobre as concepções de infância e da criança diante da educação e da sociedade. Ela vem conceber que a criança é um ser em constante desenvolvimento histórico, social e de conhecimento diante das diversas aprendizagens presentes nos ambientes sociais, familiares e educacionais.

Retrata também que ensinar/educar é um desafio diário para o professor diante sua prática pedagógica e que a construção das Diretrizes Curriculares torna-se aliada do docente, pois é um documento "norteador para a prática pedagógica". Assim, a criança é parte de todo o processo de desenvolvimento histórico social e a história da infância precisa ser enxergada com o olhar dos pressupostos da capacidade de adquirir e transmutar aprendizagem, e ter consequentemente a humanização como princípio de desenvolvimento.

Segundo Savater, o ser humano é um ser biológico que se classifica por uma ordem de espécie: nascemos seres humanos, mas isso não é suficiente, é preciso tornar-se humano,

[60] Seara (2019).

transcendendo as relações biológicas para ser um "humano" que vive desde o seu nascimento e aprende com seus pares; "é preciso nascer humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam com sua humanidade deliberadamente com nossa cumplicidade" (2012, p. 24).

As palavras "humanização", "aprendizagem" e "desenvolvimento" aliam-se várias vezes à concepção da infância e da criança. Trazendo para a escrita a significância de que a criança é um ser político e historicamente social, sua função na escola é exercer esse papel. O sujeito, diante da sociedade e da vida escolar, é um ser de direitos, indiferentemente da sua classe econômica; e seus direitos devem estar garantidos e assegurados. "A escola almejada para nossas crianças, não deve ser uma escola que engessa, segrega, divide, onde se transmite conhecimento restrito, pré-concebido, na qual a criança só venha completar, mas sim uma escola que a criança venha para complementar [...]"[61].

Nessa parte das Diretrizes, concebe-se como princípios e fundamentos a atuação do docente (professor) no desenvolvimento e na apropriação do conhecimento da criança no ambiente educacional. "O professor nesse contexto tem função maior de apresentar à criança o rico universo da cultura, permitindo-lhe a apropriação de códigos sociais, os símbolos, da linguagem do pensamento abstrato e crítico, dentre suas capacidades humanas [...]"[62].

Savater (2012) nos direciona a pensar sobre os processos educacionais quando ele trata das relações humanas com o saber e a falta deste no ser humano. Ensinar e aprender está intimamente relacionado com o conhecimento e a falta dele. Não cabe dentro de um grupo social conhecer ou aprender somente o que convém, da mesma forma, que quem ensina não pode indagar-se apenas sobre o que lhe é agradável ensinar ou ignorar o conhecimento do outro, mas faz-se necessário, para ser humano, compartilhar o que se sabe e ensinar os "recém-chegados", pois "ensinar é sempre *ensinar ao que não sabe*, e quem não indaga, constata e deplora a ignorância alheia não pode ser professor, por mais que saiba", salientando que é tão importante e crucial na dialética do aprendizado "o que sabem aqueles que ensinam quanto ainda não sabem os que devem aprender" (Savater, 2012, p. 29).

O trabalho docente e o currículo devem estar alinhados aos processos educacionais: o documento, com sua base teórica de orientação; e o professor, com a compreensão deste e do fazer pedagógico. Sacristán retrata a importância de o professor conhecer o currículo para exercer seus processos de ensino e a integridade da sua prática, como também o contexto

[61] Seara (2019, p. 08).
[62] Seara (2019, p. 08).

educacional em que está inserido; para o autor, o professor é um dos "agentes ativos no processo", em que o currículo transfigura-se como parte da prática do docente e que pode ser desenvolvido a partir de "múltiplos processos e no qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes", sendo o professor o "elemento de primeira ordem na concretização desse sistema" (2017, p. 165).

Desta forma, a escola, segundo as Diretrizes Curriculares Municipal de Seara, deve ser um ambiente que estimule a criança a complementar o espaço, e não pode ser um ambiente que segregue ou isole, mas deve prover interação com o meio social, cultural, científico, tecnológico. Porém, é necessário observar quão pouco se fala nas relações étnico-raciais e no pensar em uma educação menos exclusiva, mas que acolha o Outro diante da interculturalidade, ou seja, que, além da aprendizagem, o desenvolvimento integral da criança seja garantido para além do conhecimento de conteúdo, à compreensão de todos e de cada um com sua alteridade. Também salienta-se que "a Educação Básica é um direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito da cidadania"[63]. Quando pensando no direito da criança, é possível compreender que a escola é um direito, mas há que pensar: o sujeito está no ambiente escolar por um direito garantido em leis, mas de que maneira esta criança torna-se parte desse meio? De que maneira crianças negras, indígenas e os imigrantes estão sendo parte deste currículo que torna-se práxis do desenvolver pedagógico do professor?

Ainda, o currículo vem salientar que a escola deve ser um lugar de liberdade e de respeito à pluralidade, visando ao ambiente escolar como forma de acesso ao direito de permanência educacional, buscando sua formação integral. Assim afirma-se:

> É no tempo, no espaço e no contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o seu papel, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condições físicas, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômicas[64].

Destarte, diante da citação das diretrizes e da análise realizada sobre as abordagens e a construção do currículo de Seara, iremos propor uma breve compreensão sobre as relações

[63] Seara (2019, p. 08).
[64] Seara (2019, p. 08).

culturais, sociais e de identidades (relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e a educação escolar indígena).

A partir das concepções abordadas nesse currículo, com as mudanças de políticas públicas tal qual salientado na apresentação do documento, as mudanças e as adaptações da BNCC trazem modificações que necessitam realizar novas teorizações ao longo dos anos. Tomaz Tadeu da Silva faz um estudo sobre as teorizações do currículo, do conhecimento e da cultura ao longo dos períodos que marcaram a sociedade e as perspectivas educacionais, ressaltando que o currículo educacional, por mais que houvesse as mudanças, jamais deveria ser atingido diante das crises que vieram se estabelecendo nas relações culturais e de conhecimento; nas concepções tradicionalistas, o currículo possuía um conjunto de informações que deveriam ser transmitidas a quem aprendia e a cultura aparecia como base conservadora em suas relações, sendo "fixa", "estável" ou "herdada" (2010, p. 12-14).

Ainda, o autor compõe que a tecnicista possuía muita familiaridade com as relações tradicionalistas, que baseavam-se a partir de formas instrumentalizadas para ensinar, com uma perspectiva voltada às relações econômicas da educação. O conhecimento e a cultura são meios passivos entre quem "conhece e aquilo que é conhecido", apresentando as relações estéticas do conhecimento e da cultura. A visão neomarxista foi surgindo a partir das análises baseadas na educação, na instituição escolar e na cultura, trazendo consigo a "'Nova Sociologia da Educação'", que concebe a "teorização crítica inicial da educação". A visão pós-modernista e pós-estruturalista vem restabelecer as estruturas e passa a conceber o "currículo como prática cultural e como prática de significação", representando um novo olhar sobre os estudos culturais e das práticas linguísticas, em que a cultura passa a ser entendida como uma prática social, epistemológica e busca compreender as estruturas sobre o mundo social (Silva, 2010, p. 12-14). Assim, o conhecimento e a cultura precisam estar organizados como parte estrutural do desenvolvimento da prática de significação e da produtividade da ação e da experiência da linguagem e das relações sociais.

As ações da cultura em sociedade trazem consigo as formas de linguagem que podem-se perceber com a diversidade nos grupos sociais, e modificam a contextualização social da identidade dos sujeitos. Hall concebe que "a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através dos processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento" (2016, p. 24); o sujeito, a partir do ambiente cultural/social em que está posto, irá sempre buscar a integração da identidade, já que ela não acontece individualmente, mas pela exteriorização com o outro. Ainda, o autor ressalta os estudos que

Jacques Lacan realiza através de Sigmund Freud sobre a criança e a construção da própria identidade: a criança nasce em um meio social, torna-se aprendente desse meio e, com grande dificuldade, ela vai gradativamente criando a concepção do eu através do outro, dando origem aos "jogos simbólicos" e às representações sociais com a inserção da "língua, da cultura e da diferença sexual".

A materialização das Diretrizes Curriculares deve possuir contribuições para o desenvolvimento das identidades, vinculado à cultura e à diversidade presente nos ambientes sociais e escolares. A Educação Básica apresenta-se como um direito ao acesso e à permanência dos sujeitos nas redes de ensino, porém as estruturas precisam garantir que esses espaços possuam significância para quem os constitui. A escola necessita possuir conteúdos culturais e, neles, a apropriação do conhecimento dos sujeitos que dele fazem parte, contando com a participação dos indivíduos "nos processos culturais e econômicos da sociedade", vinculando as relações entre o currículo, a prática, a sociedade e a cultura para compor os sistemas educativos (Sacristán, 2017, p. 20).

A identidade e a cultura são bases de desenvolvimento da construção do 'eu' e do 'outro' e das relações em que o sujeito está imerso. A inserção da criança na escola abre a ela um repertório de encontros consigo e com outras identidades, excluindo-a ou integrando-a ao mundo que a rodeia; recebendo informações, conteúdos e passando seus conhecimentos próprios ao meio em que está inserida, modificando a recepção e a transmissão da sua concepção de aprendiz e da sua identidade. Desta forma, "o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz" (Silva, 2010, p. 27).

Para entendermos as relações culturais e do currículo quando visto como ferramenta da prática educacional, não se podendo negar a importância que os marcos legais tiveram em busca de assegurar que o ensino ocorresse a partir da prática da pluralidade e das relações sociais, contando que deve estar presente o acolhimento de todos não para igualar as diferenças, mas, sim, salientá-las; veja-se que não se trata de uma prática de tornar todos "iguais" ou excluir o sujeito pelas suas diferenças, mas de inter-relacionar a pluralidade da diversidade presente no meio social/educacional. As relações étnico-raciais, os direitos humanos e o estudo da interculturalidade apresentam fatores importantes para o desenvolvimento integral do sujeito na condição de pertencente a uma identidade, e que encontra outras que se constituíram a partir de processos culturais, tornando-se, como indivíduo, um modificador de si e do ambiente em que está inserido. Deste modo, Candau (2020) ressalta a necessidade da educação decolonial

para que, a partir da interculturalidade presente, seja revista a forma de integrar as relações de raça e etnia nas projeções educacionais de forma a não reproduzir os fatores coloniais, mas de fazer uma educação a partir dos sujeitos sociais e da interseccionalidade dos processos educacionais com a interculturalidade e decolonialidade dos saberes.

Neste sentido, retomamos o lugar das relações raciais e da diversidade nas bases legais da educação para o ensino fundamental I no município de Seara.

3.4 O ENSINO FUNDAMENTAL E SEUS MARCOS LEGAIS: EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008)

A abertura dessa temática começa com uma citação de João Guimarães Rosa: "[...] mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou"[65]. Essa citação abre uma incógnita com a temática, pois os marcos legais do desenvolvimento foram-se modificando ao longo dos processos educacionais e das atualizações das políticas públicas; porém, volta-se a pensar: houve mudanças que afinaram ou desafinaram as perspectivas educacionais? Será que se fixaram na verdade maior, que aqui pode-se analisar como o direito em que a Lei de Diretrizes e Base da Educação 9394/96 traz consigo para o desenvolvimento integral de todos os sujeitos inseridos no contexto escolar da educação básica? Como afirma a citação, "as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando"[66]. Pensa-se no processo de positivar a identidade que as políticas públicas como as Diretrizes Curriculares (currículo) devem também transmutar em mudanças para o desenvolvimento pleno e significativo dos sujeitos. O currículo torna-se a práxis do processo de ensinar que deve pautar-se pelo entendimento do que as políticas públicas trazem, em prol de uma educação em que os direitos sejam realmente articulados, e não meramente ilustrados.

No texto de abertura das Diretrizes Curriculares Municipais, está descrita a obrigatoriedade do ensino fundamental como uma etapa da educação básica que se inicia aos 6 anos de idade e finaliza aos 14 anos. Sendo essa etapa obrigatória e gratuita nas escolas públicas municipais e estaduais, apresentam-se os órgãos que regulamentam essa esfera pública e tornam legais o funcionamento do Ensino Fundamental: o "Ministério da Educação (MEC), as

[65] Seara (2019, p. 09).
[66] Seara (2019, p. 09)

Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Os Conselhos Nacional, Estadual e Municipais da Educação (CNE-CEE-CME)"[67].

Também ressalta-se que as duas maiores legislações nacionais do ensino fundamental vinculam-se à Constituição Federal de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Diante da Constituição, o documento trata dos artigos 205 e 206, que registram as relações do direito à educação, pautada como dever do Estado e da família, como também "visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[68]. Nessa perspectiva, observa-se que a educação está pautada em uma preparação para o mercado de trabalho, como forma de promover as relações para o desenvolvimento da sociedade na integridade dos ambientes profissionais como desenvolvimento social e humano. Logo cita-se o artigo 206, que completa o anterior e complementa as relações profissionais, a valorização dos docentes na educação, a gestão democrática do ensino e sua qualidade; salienta-se o piso salarial profissional visto em lei federal.

Posteriormente, o documento cita a LDB 9394/96[69] que traz, no artigo 32, o objetivo do ensino fundamental no desenvolvimento educacional brasileiro para a formação básica do cidadão, como também transcreve-se a atualizado da LDB em 2006, regulamentada pela Lei Ordinária 11.274/2006, que altera o tempo dessa etapa da educação, ampliando para um ano a mais o ensino fundamental, totalizando não mais oito anos, mas nove, subdivididos da seguinte forma:

> - Anos Iniciais - Compreende do 1° ao 5° ano, sendo que a criança ingressa no 1° ano aos 6 anos de idade (foco dessas Diretrizes Curriculares);
> - Anos Finais - Compreende do 6° ao 9° ano (Seara, 2019, p. 10).

Com base nas legislações, ao longo do texto, o ensino fundamental brasileiro possui autonomia em organizar o desdobramento desse ensino em ciclos, como também em organizar a carga horária e os dias letivos, porém necessita que essa etapa respeite as 800 horas e no mínimo os 200 dias letivos efetivos. Também salienta-se que a Base Nacional Comum é quem norteia o currículo do ensino fundamental e das outras etapas da educação, mas a forma de desenvolvê-la ocorre pela construção do currículo realizado por cada região. Ou seja, cada

---

[67] Seara (2019, p. 09).
[68] Seara (2019, p. 09).
[69] Para acesso completo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), aprofundamento em relação aos artigos citados e ciência das atualizações que a lei recebeu ao longo dos anos, *cf.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

sistema de ensino das regiões brasileiras recebe a base e, a partir dela, busca associar suas perspectivas culturais que correlacionam-se com as características regionais e sociais de cada território, agregando individualmente as diretrizes curriculares que se desenvolveram a partir dela e da regionalidade presente e específica em cada região.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece os marcos legais que proporcionam a correlação entre a LDB 9394/96 e a Constituição Federal de 1988, que embasam suas diretrizes, afirmando que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos[70]. Oportuniza-se, assim, que todo o território brasileiro, dentro dele seus estados e munícipios, possam realizar um currículo próprio, baseando-se a partir das orientações contidas em todo o desenvolvimento desse documento e trazendo protagonismo para as relações regionais de cada espaço regional. Estabelece-se apenas o cumprimento do desenvolvimento das competências, dos conteúdos vistos como as diretrizes comuns, baseando-se na sua unificação e dando abertura às dinâmicas das características regionais e sociais, como também à realidade dos educandos que formam esses espaços; baseiam-se, pois, no artigo 26 da LDB 9394/96[71], que designa e determina as relações entre comum e dinamicidade dos currículos nos sistemas de ensino:

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Além das legislações que foram citadas, o currículo é regido por outros documentos e leis. Essas legislações estão colocadas em forma de lista, apenas contando a citação do nome, sem trazer as concepções legais: o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA); os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais da Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**; as Diretrizes Operacionais e Complementares para a Educação para a Educação Básica nas Escolas do Campo; as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**; a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; as Diretrizes

[70] Para acesso completo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), aprofundamento em relação aos artigos citados e ciência das atualizações que a lei recebeu ao longo dos anos, *cf.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

[71] Para conhecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o artigo 26, que foi atualizado em redação de 2013, *cf.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial; a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, as Diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no Sistema Regular de Ensino (escolas públicas e privadas); as Diretrizes para o Atendimento de Educação Escolar para população em situações de itinerância, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**; as Diretrizes Nacionais para a Educação dos Direitos Humanos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica; a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina; a Base Nacional Comum Curricular – além das legislações de cada sistema de ensino[72].

Além dessas legislações citadas, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de Seara norteiam-se a partir do Currículo Base do Território Catarinense, que compõe as relações do direito de estar frequentando a escola, como também o direito da aprendizagem; segundo o texto citado, a saúde, a escola, a segurança, entre muitos outros direitos que foram sendo garantidos na sociedade por meios legais ao longo dos anos, resultaram de grandes lutas, de modo que fosse possível tê-los como garantia e permanência no meio social e de desenvolvimento humano. Salienta-se, no documento, também que, para que a educação tivesse os níveis de modalidade de ensino, como o ensino fundamental, foi necessário criar mobilizações sociais a fim de que essa modalidade existisse e se tornasse parte fundamental da estrutura educacional e de desenvolvimento dos alunos no percurso escolar. Porém, nada se concretiza se não houver um ensino de qualidade e a garantia dessas aprendizagens essenciais; ademais, esse percurso formativo necessita que os alunos estejam em um local de formação integral do ser humano, tanto quanto de novos conhecimentos construtores das aprendizagens[73].

Direciona-se a responsabilidade dos responsáveis por garantir que a escola será um ambiente de oportunidades de desenvolvimento, compreendendo que, para que seja possível ao aluno construir-se na totalidade das relações do desenvolvimento humano, a escola em sua totalidade, sua gestão, seus professores, a sociedade em geral e os familiares são atores principais para o pleno desenvolvimento da construção social através das perspectivas pedagógicas, de infância, da criança e do prover a educação. Assim, "a construção de Diretrizes

[72] As legislações em negrito são utilizadas para a nossa pesquisa, pensando no aporte legal do que rege a educação e a temática étnico-racial. Seara (2019, p. 10).
[73] Seara (2019, p. 11).

Regionais como esta" possui o "objetivo principal de reafirmar conquistas legais e de contribuir na estrutura do ensino fundamental", compreendendo que o documento analisado foi pensado, criado e construído com a reflexão de "que toda mudança e melhoria passa necessariamente pelo protagonismo dos professores, gestores, famílias, comunidades e as crianças, por isso a relevância da construção desse documento, porque partiu do princípio da construção coletiva"[74].

Como análise documental, percebemos as Diretrizes Curriculares como ferramenta que conduz para a garantia e a não a exclusão dos conteúdos que permeiam as relações étnico-raciais. Por sua vez, localizamos a ERER compondo a legislação do currículo na educação em Seara, mas não se explicita seu desenvolvimento nos processos de ensino-aprendizagem, para que seja entendida a importância com vistas à aceitação da diversidade e uma abordagem intercultural.

Portanto, o ensino das relações étnico-raciais tornou-se obrigatório a partir de 2003 pela ascensão da Lei 10.639 e da Lei 11.645 de 2008, que estabelecem as relações do ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena nos ambientes educacionais escolares, adentrando especificamente na disciplina de História e perpassando nas áreas de manifestações culturais. Ao pensar na educação a partir dessa legislação, compreende-se a importância da temática para todo o percurso formativo e de desenvolvimento humano, que irá perpassar desde a etapa da educação básica até a formação integral do sujeito como pertencente à sociedade. A lei vem propor e direcionar as concepções de uma educação outra, que não subalterna povos, mas traz o direito de ser visto e ouvido, lembrado e respeitado.

Segundo os cadernos da Política Educacional de Santa Catarina[75] (2018, p. 29), o ensino da cultura afro-brasileira e da história da África, o ensino sobre o acervo cultural e da negritude devem acontecer no ensino fundamental, com intuito de criar novas formas de compreensão dessa temática, auxiliando para a ampliação da luta contra o racismo e objetivando a desconstrução das visões estereotipadas criadas no Brasil desde a existência territorial do País.

A busca pelo direito de voz que acontece nos movimentos sociais, destacando a importância de ver o Outro a partir da sua identidade e da diversidade existencial, a busca pelos direitos não se podem dar pela igualdade sobre um povo que foi extremamente subalternizado

---

[74] Seara (2019, p. 11).

[75] Para aprofundamento e conhecimento das Políticas Educacionais do Estado de Santa Catarina que tratam da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como também para a Educação Escolar Indígena, *cf.* https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29233-politicas-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais.

e prejudicado no decorrer da colonialidade, estrutura essa que permeia ainda a educação pelas práticas pedagógicas. Gomes (2012) ressalta que a Lei 10.639/03 precisa ser vista e analisada como um ato de força nos currículos educacionais, assim como deve ser uma ponte para a desconstrução nos currículos, trazendo novas construções da estrutura das relações sociais ao encontro da educação, visando novas formas de ensino, em que não se leve somente a teoria presente, mas em que se faça uso desta para uma prática reconstruída através das bases da decolonialidade, e eliminando qualquer forma de poder colonial ou da globalização presente diariamente nas estruturas sociais. Os grupos étnicos constroem-se por fatores óbvios dentro da escola, em que encontram-se pelos seus pares, trazendo consigo os registros indentitários; alguns destacam-se pela incessante luta pelos direitos por serem ouvidos, buscando a ruptura do sistema racista e preconceituoso que ainda se vive nas recorrentes falas, nos espaços desprivilegiados aos negros e na não integração das diversidades presentes. Ocultar a essência do ensinar a partir das relações étnico-raciais e a não problematização dos conteúdos estimula a segregação de grupos, o ocultamento e a estereotipagem dos povos subalternizados pelos processos colonialistas construídos ao longo da história e pelos efeitos globais e sociais na perspectiva de desenvolvimento da educação.

Diante das políticas públicas educacionais, Freire (2023a, p. 14 -15) ressalta que, quando a educação é vinculada à humanização, ocorre a busca da educação de liberdade e da construção desta, pela historicidade da sua própria história, sendo ela refletida pelo fator do reconhecimento do próprio eu e do Outro como resultantes da produção social. A apropriação da desumanização vem das relações da "distorção da vocação" (ser construído historicamente pela História) "para o ser mais" (Freire, 2023a). Assim, "que toda prática pedagógica ou não, que trabalhe contra este núcleo da natureza humana é imoral". A imoralidade e a desumanização, o calar o Outro, a não problematização do racismo e a ignorância das políticas que amparam o direito de uma educação construída pelas relações étnico-racial e social são, de certa forma, a negligência da própria história do Outro e a desapropriação humana. Pois, "sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam" (Freire, 2023a, p. 15).

Mediante o racismo, a luta é pelo poder de fala dos povos subalternizados, pelo seu lugar e o da sua cultura. Numa escola que é regida por um currículo, por políticas públicas educacionais que buscam o olhar a diversidade social, cabe, então, a todos os envolvidos na estrutura educacional, como citado no CNE/CP 03, unir-se através das legislações e, juntamente com as concepções da educação decolonial, pautada na interculturalidade, fazer uma educação

outra, para que realmente as estruturas de poder do branco sejam minimizadas e seja ampliado o fazer pedagógico focado na busca pela eliminação do racismo estrutural que ainda norteia os espaços escolares.

Acerca do percurso de lutas e fortalecimento, os povos indígenas buscam ao longo dos anos seu principal direito de viver e continuar suas raízes a partir das suas tradições e cultura, de cada grupo étnico, em suas Terras Indígenas. Nos processos formativos da educação, não foi diferente, e a alienação desses povos ainda continua de muitas formas, sendo que "a compreensão mais ampla da educação escolar indígena é uma definição de espaço de política de luta, uma ferramenta para garantir os processos próprios de construção de conhecimentos" (Ferreira, 2018, p. 166). A Constituição Federal de 1988 assegura ao indígena seus direitos de viver e continuar seus costumes e tradições; logo em seguida, articula-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9.394/1996, que traz os aspectos da educação indígena, porém muito brevemente.

A educação indígena vem buscando seus direitos ao longo dos anos, e sua luta perpassa toda a historicidade do Brasil. Sofrendo opressões e sendo representados por estereótipos na educação escolar e na sociedade, os não indígenas ainda configuram os indígenas como parte histórica estereotipada e não como sujeitos representantes de uma cultura, religião e grupos étnicos próprios de suas origens. O caderno das Políticas Públicas do Estado de Santa Catarina da Educação de Educação Escolar Indígena (*apud* Ferreira, 2018, p. 23) aborda a relação dos territórios indígenas e sua trajetória até os dias atuais, como também a identidade de cada Território Indígena. A partir da década de 1970, a Funai iniciou os processos de reorganização da educação indígena: com a "edição do Decreto n. 26, de 04/02/1991, a Educação Escolar para a População Indígenas passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) desta forma, desenvolvida pelas Secretarias Estaduais e Municipais, conforme Portaria Interministerial n. 559, de 1991" (Brasil, 1996).

Ainda na década de 1990, destacam-se algumas medidas normativas e decretos criados para manter a realização e a regularização da educação indígena. Além do Decreto n. 26/91, criaram-se a Portaria Interministerial n. 559/91 e as Portarias do MEC n. 60/92 e 490/93, que viabilizam o fórum do Comitê Nacional de Educação Indígena, com objetivo de "subsidiar a elaboração dos planos operacionais das ações educacionais nos estados e municípios"; em 1994, criam-se o "Comitê Assessor e a publicação pelo MEC" e o "documento de 'Diretrizes para a

Política Nacional de Educação Escolar Indígena' , a partir do qual definiram-se os principais contornos do atendimento escolar indígena"[76].

Logo em 1996, fica atribuído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação o estabelecimento das normas objetivadas para a educação indígena e para os povos indígenas; em 6 de dezembro de 2000, estabelece-se "a aprovação, na Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal"; após oito anos, estabelecem-se os direitos aos povos indígenas e tribais, com o exercício da "educação escolar indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional". Além disso, os documentos norteiam o Projeto de Lei n. 2.057/91[77], que já está arquivado, mas retratou as relações da educação escolar indígena (Grupioni; Secchi; Guarany, 2002, p. 138-139). E diversos são os pareceres que compõem as atualizações das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena[78].

Como estabelecimento e garantia de ensino aos alunos, foi criada a Lei 11.645/2008, que concebe a obrigatoriedade do estudo nas esferas da educação do ensino fundamental e médio a partir das Diretrizes e Bases da Educação Nacional; será ministrado o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas das redes municipais, estaduais e privadas de ensino[79].

Assim, é preciso compreender as perspectivas da educação escolar indígena e da educação indígena dentro dos ambientes escolares indígenas e não indígenas, visto que o ambiente universalizado possui o dever de atender aos processos históricos, assim como desenvolver o conhecimento e o acesso às culturas e às tradições indígenas. Da mesma forma, Ferreira salienta a importância de descolonizar os saberes articulados nas Diretrizes Curriculares, que ainda visam a um conhecimento à sombra da branquitude e da colonização, fazendo com que, tanto nas escolas indígenas como nas não indígenas, sejam articulados "componentes curriculares, conteúdos, [que] visivelmente são voltados para o fortalecimento dos conhecimentos não indígenas, fazendo com que esses indígenas assumam outros valores" (2018, p. 166).

---

[76] Para acesso a todos os pareceres atualizados ao longo dos anos, desde 1999, acessar o Portal MEC: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena.

[77] Para acesso completo ao documento, *cf.* https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/H1D00035.pdf.

[78] Para acesso a todos os pareceres atualizados ao longo dos anos, desde 1999, acessar o Portal MEC: http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena.

[79] Para conhecimento da Lei 11.645/2008, *cf.* https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Assim, descolonizar os saberes é descontruir e reconstruir a educação de forma a não silenciar e nem reproduzir os fatores que a fragmentam, mas "pensar em uma escola focada no acesso a conhecimentos mais direcionados para a revitalização, a transmissão e a valorização das tradições culturais que identificam o povo indígena" (Ferreira, 2018, p. 166).

3.4.1 Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos – Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012

As Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos possuem grande importância para a educação e o ensino básico, pensado no exercício das condições de vivência do cidadão portador de direitos e deveres. As relações sociais no âmbito educacional e de sociedade são a grande influência para a construção dessas diretrizes, dando aporte ao pensar sobre o desenvolvimento do ser humano, de suas ações e da dignidade humana; aqui, de maneira específica, pensamos nos alunos (i)migrantes da rede municipal de Seara (SC).

Segundo o parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, os Direitos Humanos buscam exercer a universalização e o reconhecimento dos direitos do ser humano ao longo da história nos diversos contextos sociais, políticos e históricos da humanidade. Historicamente a sociedade foi marcada por grandes guerras e lutas que foram direcionando as relações para as diversas formas de exclusão e desigualdades promovidas a partir da pobreza; também ao autoritarismo, à negligência e à inibição ao exercício da política, e diversas outras formas de violência que foram-se constituindo ao longo da história.

Ainda, o documento ressalta que a educação é o meio que deve ser visto como fator estimulador e articulador para promover mudanças significativas nas relações sociais e de busca pelas relações dos Direitos Humanos, sendo ela um caminho para a garantia de uma sociedade voltada à humanização e ao respeito; fazendo com que as instituições de ensino oportunizem o direito à criança de estar vinculada à educação, mas, acima de tudo, que compreendam que esse sujeito é parte do processo recíproco de respeitar, de conceber e receber direitos garantidos. A educação deve prover ações para que,

> Independente do seu sexo, origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoa com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (CNE/ CP n. 1 30/12, p. 02) (Seara, 2019).

As Diretrizes Curriculares para a Educação de Direitos Humanos buscam avançar na superação das ações que violam o direito humano e que, de alguma forma, tornam-se o norte de violências acentuadas. Com isso, as perspectivas educacionais devem se comprometer a desenvolver formas que superem as diversas violências como o sexismo, o racismo e a xenofobia, como qualquer ação que não promova a paz. Pois ressaltam as formas de violências que foram historicamente construídas ao longo dos anos, que privilegiam e excluem os sujeitos na sociedade. Culturalmente essas relações foram marcadas e continuam assim. Portanto, preza-se pela importância de articular ações a partir dos princípios da educação[80].

Assim, a educação para os Direitos Humanos está fundamentada pela "dignidade humana", que salienta a importância das relações interculturais pelo diálogo e a efetivação da dignidade humana, nas diferentes esferas dos contextos sociais, históricos, políticos e culturais; a "igualdade de direitos" concebe, então, que, para que haja a dignidade humana, é necessário que exista o respeito em todos os ambientes e situações entre as ações dos seres humanos uns com os outros; também a busca por direcionar os princípios da igualdade a partir da ampliação dos direitos sociais, civis, político-culturais, entre outros, com foco na universalização "sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia"[81].

Quanto a "reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades", buscando retratar a luta e os princípios sobre o preconceito e as discriminações, a essência desse princípio acentua que as diferenças não podem se tornar fluxo de desigualdade, que a alteridade dos sujeitos precisa ser garantida a partir do Direitos Humanos, seja na individualidade ou em grupos, e é preciso fortalecer a equidade social. A "laicidade do Estado" configura-se nas relações religiosas e no respeito à diversidade cultural religiosa[82].

A "democracia na educação" é o princípio que estrutura a democracia a partir da "liberdade, igualdade e solidariedade"; não há democracia sem respeito às diferenças e, para existir democracia, todos devem estar envolvidos no processo educacional. "[...] transversalidade, vivência e globalidade" possuem caráter transversal, em que se preza pelo

[80] Para aprofundamento do Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, *cf.* https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf.
[81] Para aprofundamento do Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, *cf.* https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf.
[82] Para aprofundamento do Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, *cf.* https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf.

desenvolvimento do diálogo a partir da "construção dos valores étnicos", visando ações e estratégias de ensino que transmutem esses valores como prática para o respeito[83].

A globalidade se refere ao contexto escolar de envolvimento de todos que fazem parte deste espaço, devendo "fortalecer os diálogos entre as perspectivas locais, regionais, nacionais e mundiais das experiências dos/as estudantes". O último princípio traz as relações da "sustentabilidade socioemocional", ligada à colaboração e à utilização dos espaços democráticos, buscando o desenvolvimento da sustentabilidade e o "entendimento de que a convivência na esfera pública se constitui numa forma de educação para a cidadania", oportunizando a sobrevivência humana e a preservação da diversidade tanto cultural quanto da vida para as atuais e as futuras gerações[84].

Assim, a educação para os Direitos Humanos possui como objetivo a garantia da dignidade humana, em que os princípios básicos estejam atrelados ao respeito, à ética e à liberdade dos sujeitos: etnias, sexo, cor, religião, entre outras relações que caracterizam a alteridade dos indivíduos como únicos e não universais. A partir da compreensão da ERER e das Diretrizes para os Direitos Humanos, questiona-se: como elas se relacionam especificamente com os alunos (i)migrantes na rede municipal de Seara (SC)?

3.5 OBSERVANDO A INCLUSÃO NAS DIRETRIZES CURRICULARES DOS ANOS INICIAIS

Diante do questionamento, aportamos as bases conceituais elencadas nas Diretrizes Curriculares que dialogam com a temática de pesquisa.

3.5.1 Aprendizagem e desenvolvimento

As ações escolares, os ambientes sociais que compõem a escola, a prática educacional, os materiais didáticos, a concepção do ensinar através da vivência são formas e condições que a escola possui para significar os processos de aprendizagem a todos, indiferentemente da diversidade presente. Para Gimeno Sacristán, "as aprendizagens que os alunos realizam em ambientes escolares não acontecem no vazio, mas estão institucionalmente condicionadas pelas

[83] Para aprofundamento do Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, *cf.* https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf.
[84] Para aprofundamento do Parecer CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012, *cf.* https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf.

funções que a escola, como instituição, deve cumprir com os indivíduos que a frequentam" (2017).

3.5.2 Diversidade, inclusão e equidade

Entendemos a importância da educação inclusiva pautada nas relações étnico-raciais, como também da humanização da educação como um todo. Neste subtítulo, que compõe as Diretrizes, temos o diálogo e as orientações sobre inclusão social na perspectiva das deficiências, então, das maneiras de equidade no ambiente escolar e suas demandas. Porém, misturam-se as orientações, sendo que, quando analisadas as perspectivas da temática, não podemos igualar os percursos formativos da equidade da educação inclusiva no âmbito da deficiência vista há muito tempo como educação especial, ou com a educação contrária ao racismo que circunda a estruturação dos conteúdos coloniais. A equidade deve acontecer de forma íntegra e integral, mas a maneira de incluir e igualar torna-se adversa quando pensada nas duas temáticas: a inclusão e a diversidade.

Iniciamos com uma expressão de Antônio Gramsci:

> Odeio os indiferentes. Como Friederich Hebbel acredito que 'viver significa tomar partido'. Não podem existir os apenas homens, estranhos à cidade. Quem verdadeiramente vive não pode deixar de ser cidadão, e partidário. Indiferença é abulia, parasitismo, covardia, não é vida. Por isso odeio os indiferentes[85].

A partir da citação, retratam as Diretrizes Curriculares o direito institucional do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, e expressam que, mesmo com a evolução das legislações, o "campo educacional ainda tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades". Salientam que romper as barreiras e os modelos excludentes nas escolas é um desafio, pois a conscientização da diversidade social e das culturas faz com que seja necessária uma revisão dos princípios que se constituíram em uma sociedade que teve "sua própria origem copiando modelos militar e fabril, pautados na autoridade, na ordem, no medo, na disciplina, na classificação, no automatismo, na verdade absoluta na transmissão dos conhecimentos e na homogeneidade previsíveis nos processos de ensino [...]"[86]. Contudo, é inaceitável que ainda se mantenha, nos dias de hoje, a repetição das ações excludentes e não se possua busca por prover o ambiente escolar de modo a ser um aliado ao rompimento dessas barreiras. A escola

[85] Seara (2019, p. 17).
[86] Seara (2019, p. 17).

possui função social e é nela que devem acontecer os processos de desenvolvimento da conscientização e da humanização, mediados pelo "respeito e o reconhecimento do outro", fazendo com que seja visto que "a questão da identidade e da diferença tem caráter político", que as torna um direito da manifestação da diferença e da afirmação da diversidade existencial[87].

A lei retrata o direito garantido para todos os estudantes, mas não quer dizer que realmente a educação esteja sendo desenvolvida dentro da legalidade e do direito garantido, tanto na perspectiva do desenvolvimento humano quanto de aprendizagem; apenas ofertam-se matrículas e vagas, mas não realizam-se as atividades através de uma didática pautada em acolher, estabelecendo relação de voz para as crianças negras, indígenas e migrantes, e não neutralizam-se os processos de ensino, retirando a possibilidade da inclusão de vivências para todos. Através de Freire (2021, p. 34), podemos compreender que há um desafio no próprio processo educacional quando se pensa em direito à educação, pois "é a própria educação como direito de todos, que é negada por parte"; o autor salienta também que essas reflexões sobre o direito à educação tornam perceptível que através da política e da neutralidade dela que se torna impossível o processo educacional, vinculando aos "termos de um processo educativo que esteja dirigido ao bem-estar da humanidade", pois é "a impossibilidade da neutralidade da educação que resulta dessa qualidade que a educação tem de ser política, não necessariamente partidária, obviamente, mas a qualidade que a educação tem de ser política".

A diversidade social e cultural acentua-se quando a diferença é criada e, como instituída, não pode ser normalizada. A normalização da identidade não ocorre para todas as identidades étnicas, o natural é somente a identidade branca. Retrata Hall que é vista como identidade social criando uma hierarquização na sociedade aquela que será sempre privilegiada, assim a "força homogeneizadora da identidade normalmente é diretamente proporcional à sua invisibilidade" (2016, p. 83).

Esse subtítulo, que possui a introdução pautada na equidade, diversidade e inclusão, registra 31 subitens divididos em orientações que compõem os processos educacionais pedagógicos, a organização e o entendimento de como a inclusão pelas deficiências e transtornos devem acontecer e sobre a diversidade étnico-racial, auxiliando os professores no percurso metodológico, na importância de projetos e no norteamento de que ambos os temas devem estar nos projetos político-pedagógicos das escolas. Do total de subitens, 8 são

[87] Seara (2019, p. 18).

orientações aos processos pedagógicos e metodológicos ao professor, além de organização dos espaços/tempo/didática; e 16 subitens envolvem as relações voltadas às temáticas étnico-raciais e à identidade/diversidade[88].

3.5.3 Caminhos metodológicos para aprendizagens significativas

Esse subtítulo traz a introdução e orientação da importância do desenvolvimento pedagógico do professor diante suas metodologias de ensino. Entrelaçam-se os sentidos da aprendizagem com o ponto determinante, que é o professor como potencializador desses processos. Também salienta-se que o docente precisa estar preparado para os desafios da "nova realidade da sociedade", promovendo diversas formas de ensino, para tornar o espaço escolar enriquecedor. Ainda, salienta-se que o docente deve "[...] ser um profissional investigador, articulador, mediador, pesquisador, crítico e reflexivo. Oportunizando as crianças e os adolescentes novas maneiras de pensar, potencializando a forma de apropriação da aprendizagem"[89].

A forma de ensino, segundo o currículo, também deve atrelar significados para os sujeitos, dando a eles aprendizagens significativas; o professor deve ser o apoio para que os estudantes consigam desenvolver as habilidades necessárias e o conceito do conteúdo, porém isso não deve acontecer a todo momento, pois os alunos precisam de estímulos cognitivos, mas de modo que possam compreender o entorno associando-o ao que já possuem de conhecimento, vivências e experiências[90].

Entendemos que desenvolver as aprendizagens significativas prezadas em conteúdo e no currículo é importante, porém é imprescindível desenvolver as relações humanas juntamente com a perspectivas das relações étnico-raciais, logo que a educação se torna parte do sujeito que está em desenvolvimento. Com isso, o trabalho didático do professor precisa ser articulado a partir de metodologias que possam estar adequadas ao direito visto e pautado pela lei 11.645/08 e sob a luz da educação não mais colonizadora ou monoculturalista.

Os percursos metodológicos que são reflexos da prática de cada docente devem ter sempre em vista o caráter ético em todos os atos adotados pelos professores. Ser um mediador de ambientes reflexivos e críticos, articulados através da temática do currículo, oportuniza aos

[88] Seara (2019, p. 21).
[89] Seara (2019, p. 24).
[90] Seara (2019).

professores a concepção da autonomia nas diversas práticas e dinâmicas para realizar o que é proposto e objetivado. Porém, quando se pensa na construção dessas formas de agir e mediar, leva-se em consideração que Nilma Lino Gomes (2012) ressalta a importância de se ter a compreensão do que é a autonomia nas práticas metodológicas, como também a consciência de realizá-las através da ética, principalmente quando a temática se pauta nas relações étnico-culturais e raciais, preconceito e racismo. Torna-se, assim, uma autonomia positiva ou que irá reestruturar as bases do racismo intitulado nos ambientes educacionais. Ainda, Gomes (2012) nos apresenta significativamente que a autonomia metodológica pode determinar mudanças futuras, positivas ou não, a partir de reflexões e práticas não éticas. Com isso, o professor deve dominar os conceitos que irá utilizar em sua prática e deve priorizar pelo campo de valores quando a temática leva a questões subjetivas e delicadas.

Porém, não tratar de temáticas como o racismo também é uma escolha, por não querer impor discussões reflexivas visando à diminuição das ações racistas nos ambientes escolares. Para que essa construção antirracista aconteça a partir das metodologias e práticas do docente e seja realmente eficaz, o professor deve ter conhecimento, sensibilidade e consciência ética para desenvolver o tema, com objetivo de incluir os povos subalternizados, as culturas e a diversidade presente nos diversos espaços, tanto nos escolares como na sociedade em geral.

Segundo Sacristán, o currículo está vinculado diretamente ao professor e às suas atividades diárias de prática pedagógica, assim como possui concepções pedagógicas que estão além do conhecimento que se deve aos diversos componentes; o professor possui a obrigação de prover o conhecimento, contudo, este deve acontecer a partir da priorização do meio social e cultural em que seus alunos se inserem, é “o professor, melhor que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores” (2017, p. 165). Assim, o professor não deve decidir sua prática por ações vazias, mas como mediador das ações entre o currículo, conteúdos e os sujeitos. Sua autonomia deve interagir diretamente com sua realidade existencial dentro dos espaços escolares em que atua, determinando sua prática e, consequentemente, as formas metodológicas de ensino.

3.5.4 Educação para as relações étnico-raciais: abordagem de tempo, espaço e corpo

Neste subcapítulo, iremos abordar o conceito de “tempo” na perspectiva de compreensão que as Diretrizes Curriculares municipais trazem inicialmente em discussão: a diferenciação entre o tempo físico e o tempo social. O tempo físico projeta-se na noção de horas,

minutos e segundos, enquanto o tempo social reflete o tempo vivido com as relações e ações vividas pelos sujeitos que se dispõem sobre a constituição de aprendizagens, possibilitando as relações emocionais, biológicas, culturais e neurológicas. Com a Revolução Industrial, a sociedade transformou o tempo em produtividade, e os reflexos dessa relação entre tempo e produção tiveram grandes influências na pedagogia, transformando-a em uma " 'disciplinação' do tempo", para que fosse garantido o uso total do tempo e o aproveitamento deste para o desenvolvimento intelectual sobre os conteúdos escolares[91].

O tempo, no ambiente educacional e escolar, tornou-se uma forma de pressão em relação à produtividade; mantém-se o controle do tempo gestando-o de maneira a tornar-se uma forma embutida de organização temporal. Masschelein e Simons contribuem para compreender que "o que muitas vezes chamamos de 'escola' hoje em dia é, na verdade (total ou parcialmente), a escola descolarizada"; a escola é vista como o tempo livre dos sujeitos, ou tempo não produtivo: "esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre em produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola" (2021, p. 28).

Ainda, as Diretrizes Curriculares salientam que o tempo se tornou uma ação pedagógica e "uma tarefa administrativa", como também os espaços organizacionais dentro dos ambientes escolares. O espaço reflete as concepções de aprendizagens e a relação do estudante com o meio em que está inserido. As paredes e cartazes, o lugar e a organização das mesas e cadeiras, também a decoração do ambiente são porta-vozes da representatividade educacional da escola e das metodologias presentes[92].

Em primeiro momento, retrata-se que a "educação formal contribui para a 'domesticação' do corpo". Usa-se esse termo para exemplificar as formas de memorização e assimilação de desenvolver o conhecimento e do autoritarismo visto como na negação da imposição corporal. Outra concepção é a de que o corpo e as expressões em movimento deste também representam a importância para o desenvolvimento corpóreo humano, ligado aos princípios psíquico-sociais e às cognições da aprendizagem[93].

No decorrer do texto, sinalizando uma segunda parte da compreensão do corpo, mudam-se as relações do diálogo para a sexualidade, retratando-se a importância da temática para a prevenção de doenças e gravidez precoce, como também uma forma de "promover a educação integral da criança e do adolescente e, portanto, discutir a sexualidade com vista à promoção da

[91] Seara (2019, p. 26).
[92] Seara (2019).
[93] Seara (2019, p. 28).

Educação Sexual". E finaliza-se, dessa maneira, trazendo que a educação precisa ser mais "corpórea", que se deve reconhecer o corpo e as suas expressões como processo educativo[94].

Pensando em todas as essências e os significados do corpo e suas expressões, o que mais se torna preocupante é a breve menção que o currículo concede sobre a importância do desenvolvimento do corpo, das expressões com a cognição e a educação sexual. Compreender o corpo é realizar uma leitura de mundo para além dos processos cognitivos. Mas é trazer a relação do todo em sua essência. Pensar em prevenção é também pensar na defesa dos corpos subalternizados que entrelaçam as relações étnico-raciais (negro, indígena e migrantes), pessoas cujos corpos são expostos como diferentes e automaticamente sofrem exclusão por conta de racismo, preconceito, discriminação, xenofobia, bem como as deficiências. Pensar em prevenção é criar consciência nos sujeitos tanto docentes como discentes acerca do processo educacional, para que possam compreender a importância da inclusão dessas temáticas como um todo, não fragmentadas apenas na educação sexual. Desta maneira, podemos dizer que o conceito de "corpo" e de suas expressões está fragmentado e direcionado a apenas uma temática; embora ela possua extrema importância, é preciso garantir que as demais não sejam esquecidas para que realmente a educação ocorra de forma íntegra e humanizada.

Para melhor compreendermos a expressão, o corpo, as repressões que acentuam-se sobre a identidade do negro e do indígena (e atualmente também do migrante), traremos alguns autores que afirmam que as representações, o racismo institucional e social ocorrem pelas diferenças indentitárias, em que o corpo representa o Outro, aquele que não é aceito por sua cor, características e pela cultura em que vive. Esses fatores representam a identidade da personalidade e do corpo, mas em uma sociedade construída historicamente pelo branqueamento e a exclusão/eliminação do Outro, não se pode negar em um currículo a relevância dessa temática para a construção intelectual, social e humana. Desta forma, Nilma Lino Gomes (2003a) afirma que todo o processo de representação, expressão e corpo foi criado ao longo dos anos, fazendo com que a cor, o cabelo, as vestimentas e a cultura fossem uma linha determinante nas diferenças, porém os sistemas de representação foram-se constituindo também a partir do poder e das dominações do branco.

A particularidade de cada cultura é a semelhança encontrada nas representações dos grupos sociais, que fazem parte da construção do indivíduo e da sua educação como processo de identidade e construção humana. Porém, "no contexto das relações de poder e dominação,

[94] Seara (2019, p. 29-30).

essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos". Contudo, um currículo e seus processos didáticos necessitam trabalhar o corpo, as expressões e as representações como forma de construção da consciência contra o racismo (Nilma Lino Gomes 2003a).

A representação do eu e a diferença vista no Outro podem ser positivas ou negativas; conhecer e respeitar a diversidade social deve ser o mínimo a ser ensinado nos processos educacionais, por isso o currículo precisa estar arqueado para além do aprender por aprender, mas ao aprender com consciência e significado. Assim, Hall (2016) salienta que as diferenças e o olhar para com o Outro precisam ser desenvolvidos e compreendidos como um processo cultural; acentua que a diferença possui relação com a alteridade do Outro e a representação como uma amostra positiva ou negativa das diferenças, o que pode ou não acentuar a percepção subjetiva construída através do racismo que já está estruturado pela cultura do branco.

Assim, precisamos compreender que falar do corpo e das expressões é relacionar suas diferenças e representações através das culturas. Com isso, o professor deve ter consciência e conhecimento para dialogar sobre essa temática e sensibilizar os alunos criando uma consciência sobre a desconstrução do racismo. Santiago (2020, p. 111) ressalta, sobre narrativas insurgentes, que o racismo institucional é um dos fatores que mais exterminam negros por conta da não aceitação de seus corpos, a qual não se importa em estar "ceifando vidas negras e ameaçando a integridade da dignidade e o direito pleno de existir". Assim, é preciso problematizar e pensar em práticas pedagógicas que estejam direcionadas à aprendizagem do respeito humano, como forma de inclusão dos corpos negros a partir da interculturalidade; para que os corpos negros não sejam silenciados novamente, realizando através da educação "princípios e projetos educativos, com bases interculturais, antirracistas e antissexistas, requerem aportes teóricos e práticas pedagógicas interseccionais e multirreferencializados" (Santiago, 2020, p. 113).

Para pensar a educação através de Diretrizes Curriculares que abordam concepções sobre a diversidade existencial histórica, é imprescindível que as relações do corpo e das expressões estejam interligadas às representações que são criadas no contexto social através das relações étnico-raciais. Sobre isso, Freire (2016) afirma que todo o processo educacional tem que ser submetido à educação para a libertação, e educar para libertar vincula-se às transformações do conhecimento e das práticas pedagógicas interligadas com a conscientização, trazendo a realidade para o meio para assim "torná-la mais humana". Os processos pedagógicos relacionados com a conscientização têm como objetivo "inserir

criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, no desenvolvimento da realidade opressora e, de outro, na ação sobre ela para modificá-la" (Freire, 2016, p. 17).

Com isso, entende-se a importância de o professor compreender que as representações ocorrem das mais variadas formas, principalmente com o uso do corpo (Outro) e as expressões que estes possuem e desenvolvem, mas cabe às estruturas curriculares vincular essa compreensão também às demandas que norteiam suas práxis, para uma "ação-reflexão, conscientização e projetos" (Freire, 2016, p. 17) educacionais.

3.5.5 Comunidade escolar: professores, alunos, famílias

O currículo só terá importância e respaldo se o professor, visto como um dos principais profissionais na atuação do ensino-aprendizagem, estiver alinhando sua prática através dos conceitos curriculares e dos materiais didáticos que abrangem todos os sujeitos no seu desenvolvimento humano e intelectual. Segundo as Diretrizes Curriculares, os profissionais de atuação do ensino fundamental são os professores, gestores, equipe de apoio, entre outros; precisam estar inovando e ressignificando sua atuação e buscando vencer suas inseguranças e reajustar suas ações para compreender as mudanças e os fatores institucionais, como infraestrutura, condição de trabalho, salário, etc. Também salienta-se que, mesmo com diversas dificuldades, o profissional não deve jamais deixar de reivindicar, mas deve vincular sua prática às adaptações necessárias para que possa assegurar os processos educacionais da melhor forma[95].

O profissional atuante na educação, e aqui iremos direcionar para a atuação do professor como foco de escrita para o desenvolvimento da inclusão da diversidade e da interculturalidade, como também suas ações diante do currículo e sua prática social dentro do ambiente escolar, auxilia na definição da ação mediante o currículo educacional que consequentemente modifica-se e adapta suas atividades. Segundo Sacristán, o professor realiza suas atividades vinculado e direcionado ao seu meio e às condições de trabalho que lhe são impostas, como também suas decisões não ocorrem no "vazio", mas através da realidade existencial em que está inserido, "no contexto da realidade de um local de trabalho"; e os sujeitos que encontra na escola são parte de um processo educativo em que "o professor costuma se encontrar com alunos selecionados pela própria estrutura do sistema educativo, a política curricular ordena-os aos

[95] Seara (2019).

níveis aos quais atribui critérios de competência intelectual, habilidades diversas, etc." (2017, p. 167).

O fazer pedagógico está direcionado à atuação do professor, à sua didática, ao seu eu como profissional da educação. Salientam Larossa, Rechia e Cubas (2021), através de Hannah Arendt, que o professor é muito além do que alguém que fala algo, ou direciona através de instruções; ele é quem pode mostrar o mundo através do "falar-pedagógico", para que, em relação a tudo o que é dito, seja efetuado algo. Assim, "o falar pedagógico busca efetuar algo (como faz também o falar-filósofo e políticos, mas de modo diferente)". Buscando romper os paradigmas de um convencimento, "ele busca efetuar a presença que caminha ao lado da confirmação ou da pressuposição de que aquele a quem nos dirigimos é capaz de olhar, escutar, pensar a si mesmo, de ser capaz de começar um fazer (a-fazer) com o que se apresenta". Trazendo a importância de ver a todos dentro da sua pluralidade e as concepções de reflexão e não de direcionamento nas temáticas humanas. Aqui, usar o "falar-pedagógico" nos remete a falar para novas descobertas, sendo que aqueles que ouvem podem usufruir da informação e capacidade de começar a ouvir a si mesmos, através da sua própria afirmação. Assim, quem fala (professor) deve contrapor momentos de busca interna e trazer significância para sua atuação (Larossa; Rechia; Cubas, 2021, p. 36-37).

As Diretrizes Curriculares estabelecem alguns direcionamentos aos profissionais do ensino fundamental, mas dentro deles alguns são para o professor, visto também dentro da temática de atuação inclusiva da diversidade presente nos ambientes escolares. Descrevem em forma de ícones e os iniciam em verbos como forma de objetivar cada uma dessas atuações. Dentre os 21 direcionamentos sobre como deve ocorrer a prática, 2 estão intimamente ligados à diversidade:

> - Reconhecer e valorizar todas as culturas, estimulando que os estudantes também convivam e se relacionem com a diferença como forma agregadora de valores e não de preconceitos, discriminação, ódio e intolerância;
> - Acolher as diferenças, reconhecendo que cada estudante é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio[96].

A importância da temática das diferenças, da diversidade, da interculturalidade que adentra no desenvolvimento de uma educação através das relações étnico-raciais possui extrema significância. O professor que não as compreende não pode dialogar com o falar-

[96] Seara (2019, p. 37).

pedagógico e nem mesmo trabalhar através da decolonialidade e da interculturalidade, que buscam romper barreiras, visando a uma educação que acolha e inclua a todos dentro do contexto educacional e de aprendizagem.

Nilma Lino Gomes (2003b) afirma que tratar das relações étnico-raciais no contexto escolar é inserir-se em uma posição de compreensão dos diferentes povos, suas histórias, lutas, cultura... para que somente então, após reconhecer ao Outro, o professor possa trabalhar através dos alunos o rompimento do racismo e do preconceito intitulado pela história, trazendo para sua didática materiais, práticas e projetos que incluam as crianças subalternizadas, dando voz e lugar a elas no ambiente escolar, rompendo a naturalização do racismo estruturado nas escolas e na sociedade em geral.

Para bell hooks (2017), que usa como referência Paulo Freire e Tich Nhat Hanh, a educação precisa ser libertadora no aspecto de todos conseguirem aprender; a forma de ensinar a aprender vai muito além do desenvolvimento intelectual, mas retrata que a educação precisa desenvolver os sujeitos como ativos atrelados à consciência da prática. A concepção de Tich Nath Hanh abrange também que, para a pedagogia ser integral, ela precisa atender a dinâmica entre o corpo, a mente e o espírito, em que a prioridade não ocorre apenas quanto às concepções intelectuais, mas compõe-se de integralidade na subjetividade do desenvolvimento de conhecimento de mundo. Assim, “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar condições necessárias para que o aprendizado possa começar de modo mais profundo e íntimo”; com isso, a importância da pedagogia engajada, que vai além do repasse de informações, valoriza as expressões dos alunos como forma de aprendizagem, não sendo apenas a voz do professor a única como expressão em sala de aula (hooks, 2017, p. 25).

A relação educacional escolar, segundo Nilma Lino Gomes (2003b), está vinculada a três esferas: a escola em si, as famílias, a comunidade em que ambos se inserem. Outra questão que é importante no caso da nossa temática é relembrar o nosso estudo inicial sobre o desenvolvimento étnico do município em sua povoação e na construção da cidade, assim como a formação das escolas e os percursos escolares que foram se desenvolvendo. Considerando os documentos adquiridos da primeira escola, as comunidades e os familiares de origem alemã e italiana são parte da colonização de Seara e foram estes que buscaram pelo direito de ensino para seus filhos. O que também nos faz relembrar que a etnicidade da construção histórica foi realizada por europeus brancos, que foram se apropriando e comprando terras em que caboclos (negros) e indígenas tinham suas moradias e habitavam. Com isso, é de extrema importância

ressaltar o fortalecimento das famílias através das culturas que foram trazidas (europeias) e miscigenadas com o passar do tempo, como um acionamento de gatilhos diretos no desenvolvimento cultural próprio que foi-se estruturando ao longo da história até os dias atuais (Gomes, 2003b).

As Diretrizes Curriculares trazem que ao longo dos anos, mais especificamente nos últimos 60 anos, o perfil dos alunos está-se modificando e apresentando diversas características que se opõem às tradições da escola, completamente diferente do que os professores estão habituados a conhecer pelas formações educacionais. Hoje, o aluno que antes era tradicional não se representa mais na sociedade escolar; assim, o meio composto por "esse novo aluno e essa nova família, não mais 'ideais', mas 'reais', desafia a escola a construir novas relações". A partir desse entendimento, o currículo está organizado em sete princípios norteadores para que haja a interação integral entre escola, família e comunidade. Dentre eles, o primeiro princípio direciona que "A educação de qualidade, como direito fundamental de todos, tem como elementos essenciais a diversidade, a inclusão e a equidade". E o terceiro retrata que "[...] a escola não é somente espaço de transmissão da cultura e socialização. É também um espaço de construção de identidade e pertencimento". Os demais direcionam-se para a articulação da igualdade de oportunidades, direitos, deveres e responsabilidades que a escola, a família e a comunidade possuem com os sujeitos que estão inseridos no processo educacional[97].

Também indica-se que a escola foi um ambiente que teve problemas sociais e isso é visualizado como um passado não tão distante, mas recente. Assim, são feitos dois direcionamentos: um deles salienta que a escola não pode ser a única responsável pelas mudanças que cercam a sociedade, já que se torna difícil garantir a educação de qualidade dentro das perspectivas educativas, sociais e políticas – sendo assim, ela é mais um meio de articulação da modulação das ações dos sujeitos, mas não deve ser vista como a única esfera que irá resolver todos os problemas; o segundo esclarece que não é mais admissível continuar com a rotulação de práticas igualitárias:

> Não podemos persistir em práticas homogêneas que desconsiderem as diferenças dos alunos e obriguem todos a se conformar a um modelo de aluno esperado. Além de não ser desejado, não é possível. As diferenças linguísticas, culturais, étnicas, econômicas, físicas, etc., não podem ser desculpas para a desigualdade de desempenho, aprendizagem, direitos e oportunidades[98].

[97] Seara (2019, p. 40). Para leitura na integra dos princípios e do subtítulo por completo.
[98] Seara (2019, p. 40).

Assim, volta-se a entender a importância que os profissionais, a instituição, as famílias e a comunidade, no todo, possuem para tornar os espaços e as relações entre os sujeitos positivas, de forma a acolher todos a partir de suas diferenças. Compreender o Outro dentro da sua subjetividade não é simples, como diz Nilma Lino Gomes (2003b, p. 77); é preciso se posicionar como sujeito e profissional e aceitar a cultura negra como parte da diversidade social das comunidades, indiferentemente de se há crianças negras; há que compreender que as relações étnicas vão além do conhecimento e aceitação do branco, as relações étnico-raciais e as diferentes culturas devem fazer parte da formação da criança e da "vida do brasileiro". Vista também a afirmação da autora, entendemos que, além da cultura negra, é necessário compreender a interculturalidade existencial, atribuindo a mesma importância para a cultura indígena e dos migrantes que estão chegando à cidade, às comunidades e às instituições escolares.

Toda a aprendizagem advinda das vivências e para elas traz significações que facilitam o processo de ensino, portanto o olhar intercultural em perspectiva decolonial possui a essência de uma nova educação e novos saberes como forma de liberdade aos sujeitos subalternizados que não fizeram parte do padrão durante a colonização do Brasil, com o branqueamento, que criou as estruturas racistas daquele que foi imposto como diferente para a sociedade. Conforme explicitado no primeiro capítulo, destacamos que no município de Seara vem aumentando significativamente a chegada de migrantes venezuelanos. Destarte, é preciso incluí-los nos ambientes educacionais através do cuidado e trazê-los como parte integrante dos espaços sociais e educacionais. Como professora da rede municipal, percebo que um dos grandes impactos é a língua; mesmo que o espanhol seja uma língua próxima geograficamente a nós, no contexto educacional, ocasiona grandes consequências, inclusive a não inclusão dos sujeitos.

Segundo Candau (2020, p. 684), compreender a interculturalidade e a decolonialidade auxilia nas perspectivas de desenvolvimento escolar; além de salientar as relações étnico-raciais, a situação da diferença da classe social também gera desigualdade entre os sujeitos, da mesma forma que as relações de poder da branquitude. Por isso, pensando no desenvolvimento integral do aluno, não somente nas aprendizagens, mas no acolhimento, é preciso realizar a modificação da "escola europeizante e colonizadora" à luz da perspectiva decolonial.

3.5.6 Planejamento e avaliação: práticas permanentes

O planejamento e a avalição são instrumentos importantíssimos no desenvolvimento educacional. Planejar é a ação que irá oportunizar o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem; e a avaliação oportuniza a verificação das práticas pedagógicas. Essas ações precisam alinhar-se uma à outra, complementando-se a partir do alinhamento entre currículo, diretrizes, projeto político-pedagógico, plano anual e realidade de cada ambiente educacional[99].

Neste item do planejamento, salienta-se e faz-se menção ao artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que compõe o papel do professor perante as perceptivas educacionais, reforçando que o professor deve exercer sua função através da ação de planejar e avaliar com qualidade, prezando o desenvolvimento da criança e o seu direito a aprender. Assim, na construção dessas Diretrizes Curriculares, foram definidos alguns elementos para o desenvolvimento constituinte no planejamento do professor: objetivos/competências que se inserem nas intencionalidades do professor com objetivos de curto, médio e longo prazos a serem atingidos pelos alunos; objetos de conhecimento/conteúdos se revelam como o conjunto de elementos propostos pelo professor a seus educandos; estratégias/habilidades são o modo através do qual os objetivos e os conjuntos de elementos específicos serão possibilitados; acompanhamento/avaliação/habilidades transcrevem as relações das observações, registros e a continuidade do planejamento a partir dos processos de ensino-aprendizagem já adquiridos em desenvolvimento e formação, vistos como parte da continuidade do processo de planejamento e avaliação. Tornam-se assim "uma forma interessante de acompanhamento e registro [que] é se pautar pelas habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças". Os planejamentos se complementam com o uso de projetos e sequências didáticas, tornando as aprendizagens mais significativas[100].

A avaliação não pode ser vista apenas como um instrumento avaliativo e indicativo, mas ela deve compor o caráter formativo e contínuo; em que o professor não avalia apenas o aluno e os objetivos a serem desenvolvidos, mas deve avaliar os processos próprios métodos de ensino, como suas metodologias e as estratégias pedagógicas utilizadas[101].

A avaliação, segundo Sacristán (2017), vai além da análise do índice de qualidade, ou de um instrumento que quantifica ou qualifica o desempenho dos alunos. Ela precisa fazer parte

[99] Seara (2019).
[100] Seara (2019, p. 45).
[101] Seara (2019).

do todo, sendo um processo integrante do currículo a ser desenvolvido para além do desempenho de qualidade escolar, mesmo que seu fator predominante seja este. Porém, a avaliação precisa também ser usada como forma de evitar a "padronização". Assim, ela "atua como uma pressão modeladora da prática curricular ligada a outros agentes, como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais expressa o currículo e o professorado escolhendo conteúdos ou planejando atividades" (Sacristán, 2017, p. 312).

3.6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR: FUNDAMENTOS DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

A segunda parte das Diretrizes Curriculares está centrada na subdivisão das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares, trazendo como objetivo central a compreensão das áreas e a organização do ensino fundamental através da BNCC.

Para que seja possível compreender de que maneira as crianças negras, indígenas e migrantes estão sendo incluídas e inseridas no processo educacional e didático, será realizada uma breve análise dos componentes curriculares nas disciplinas de Português, História e Geografia do 4° e do 5° anos, focalizando na sequência a compreensão e análise do livro didático – material utilizado pelos professores no munícipio como metodologia de ensino e complementar a conteúdos e atividades. Também analisaremos se, dentre essas disciplinas, as relações étnico-raciais se apresentam em forma de estudo; após isso, verificaremos no livro didático de que maneira, através da metodologia usada e abordada pelas atividades recorrentes nos livros, o professor consegue realizar a inclusão dos sujeitos no ambiente escolar, com vivências e aprendizagens.

Os componentes curriculares são divididos por títulos e cada um deles é organizado da seguinte forma:

I- Língua Portuguesa: fundamentos, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. Com objetivo central nos eixos da Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção Textual. E as competências específicas de Língua Portuguesa e articulação da alfabetização. Acreditamos que, diante da Língua Portuguesa, teremos maior ênfase aos textos com ampliação e conhecimento cultural, por isso ela será vista nos livros didáticos com ênfase no desenvolvimento das temáticas étnico-culturais.

II- Geografia: fundamentos, competências, unidades temáticas (O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida), objetos de conhecimento e habilidades.

III- História: fundamentos, competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Nestes eixos de conhecimento, serão analisados e explorados os conteúdos; também será observado como essas unidades temáticas estão alinhadas no livro didático e de que maneira os sujeitos negros, indígenas e migrantes estão sendo incluídos e acolhidos no processo de aprendizagem e de identidade social e cultural[102].

Elencamos a seguir as unidades temáticas/de conteúdos para as disciplinas de Geografia e História do 4° e do 5° anos do ensino fundamental anos iniciais que compõem o currículo regional da AMAUC – Diretrizes Curriculares.

Geografia – 4° Ano do Ensino Fundamental

Unidade temática	**Formas de representação e pensamento espacial**
Objetos de conhecimento	Sistema de orientação
	Elementos constitutivos dos mapas
Unidade temática	**O sujeito e o lugar no mundo**
	Território e diversidade cultural
	Processo migratórios no Brasil Descendência das famílias (diversidade cultural)
	Instâncias do poder público e canais de participação social
Unidade temática	**Mundo do trabalho**
Objetos de conhecimento	Trabalho no campo e na cidade
	Produção, circulação e consumo
Unidade temática	**Natureza, ambientes e qualidade de vida**
Objetos de conhecimento	Conservação e degradação da natureza/Problemas Urbanos e ambientais

[102] Para acesso completo à organização do Currículo, *cf.* Seara (2019).

Unidade temática	**Conexões e escalas**
Objetos de conhecimento	Relação campo e cidade Economia; História do trabalho; Produção e consumo; Oferta e procura
	Unidades político-administrativas do Brasil – Relação entre município, estado e Federação (Poderes)
	Territórios étnico-culturais; relações étnico-culturais; características intervenções humanas nos ambientes vividos

Geografia – 5° Ano do Ensino Fundamental

Unidade temática	**O sujeito e o lugar no mundo**
Objetos de conhecimento	Dinâmica populacional; Brasil no mundo, na América; Regiões brasileiras; População brasileiras; Elementos naturai
	Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdade social
Unidade temática	**Formas de representação e pensamento espacial**
Objetos de conhecimento	Mapas e imagens do satélite
	Representação nas cidades: cidades maiores e cidades menores Dependência, relação, ligação, importância, entre as cidades
Unidade temática	**Conexões e escalas**
Objetos de conhecimento	Território, redes e urbanização
Unidade temática	**Natureza, ambientes e qualidade de vida**
Objetos de conhecimento	Qualidade ambiental
	Diferentes tipos de poluição
	Gestão pública de qualidade
Unidade temática	**Mundo do trabalho**

Objetos de conhecimento	Trabalho e inovação tecnológica; Relação do homem e tecnologia; Desenvolvimento Industrial brasileiro; Economia (importação e exportação); Relação econômicas, classes sociais, diferentes profissões; Serviços essenciais (saneamento básico, trânsito)

História – 4° Ano do Ensino Fundamental

Unidade temática	**Transformação e permanência nas trajetórias dos grupos humanos**
Objetos de conhecimento	Ação das pessoas, grupos sociais e as comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras, impacto e influência na sociedade
	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração do Brasil a partir de 1960
Unidade temática	**Circulação de pessoas, produtos e culturas**
Objetos de conhecimento	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural
	A invenção do comércio e a circulação de produtos
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e transformações do meio natural
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais

História – 5° Ano do Ensino Fundamental

Unidade temática	**Povos e culturas: Meu lugar no mundo e meu grupo social**
Objetos de conhecimento	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentários
	As formas de organização social e política: a noção de Estado
	O papel das regiões e da cultura para a formação dos povos antigos
	Cidadania, diversidade cultural e respeito as diferenças sociais, culturais e históricas
Unidade temática	**Registros da História: Linguagens e culturas**
Objetos de conhecimento	As tradições orais e a valorização da memória; O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de saberes e histórias
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade

Para cada objeto de conhecimento estruturado, há habilidades[103] direcionadas em forma de objetivos. Para entendermos se o currículo aborda as temáticas da diversidade cultural, foram acrescentadas essas tabelas a fim de exemplificar e relacionar a temática. Então, foi possível analisar o que há, dentro das unidades temáticas, no direcionamento aos temas sobre as relações étnico-raciais, da cultura indígena, da cultura afro-brasileira, e as perspectivas das (i)migrações.

Na disciplina de Geografia (4° ano), são cinco unidades temáticas, onze objetos de conhecimento e onze habilidades, porém apenas três objetos de conhecimento compõem a temática e uma habilidade ressalta a valorização de cada cultura em seus territórios. Na disciplina de História (4° ano), das quatro unidades temáticas, apenas duas retratam a temática da formação do Brasil, incluindo os africanos e os indígenas na formação do País e nos processos migratórios; no total, são sete objetos de conhecimento e apenas três abordam essas relações, dois focados na formação do Brasil, trazendo a diáspora forçada dos africanos; porém,

[103] Para acessar as habilidades e a estrutura do currículo, *cf.* Seara (2019).

dez são as habilidades, mas não há objetivo de formação através dos direitos humanos e da formação integral antirracista, apenas de conhecimento territorial e dos povos.

Na disciplina de Geografia do 5° ano, totalizam-se cinco unidades temáticas, sendo que apenas uma aborda a temática do sujeito e seu lugar no mundo; são nove objetos de conhecimento e dois apenas abordam a população brasileira e as relações étnico-raciais, étnico-culturais e as desigualdades sociais; são doze habilidades a serem desenvolvidas, mas apenas uma retrata a identificação das diferenças nos vários territórios dos estados e regiões. Na disciplina de História (5° ano), são duas unidades temáticas, ambas trazem concepções acerca do respeito às diferenças sociais, cidadania, cultura e história; no total, são dez habilidades a serem desenvolvidas, porém cinco falam sobre os povos, uma sobre a composição identitária dos povos antigos, duas sobre a associação à noção da cidadania diante a diversidade, e duas sobre a identificação dos povos indígenas e africanos e a comparação dos temas impactantes para a vida.

Ao observar as habilidades, tem-se que apenas três delas da tabela de História do 5° ano direcionam-se à composição de identidades, cidadania com princípios e respeitos à diversidade aos direitos humanos, também às conquistas dos povos e ao significado de cidadania, e uma traz como objetivo a comparação sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo. Porém, em nenhum momento usa-se a subjetividade com significância a conscientização, inclusão e não racismo aos povos, às culturas indígenas, negras e migrantes, sendo que a relação imposta diante do racismo é uma questão estrutural construída na sociedade por muitos anos.

Diante do analisado, o currículo ainda estrutura-se pela relação da aprendizagem e não na subjetividade da conscientização e da compreensão, por exemplo, de que no Brasil a escravidão violentou e subalternizou povos, criando e difundindo estruturas racistas e preconceituosas. Apenas conhecer as culturas não significa que os sujeitos estejam sendo incluídos e acolhidos. Deste modo, há em forma de conteúdos dentro das unidades temáticas os objetivos de conhecimento das relações culturais e sociais; e a concepção de formação do Brasil, do território e as relações étnico-raciais e culturais. Porém, as habilidades que devem ser desenvolvidas e subjetivadas não direcionam para uma prática e compreensão da importância de estruturar a consciência diante das diferenças do Outro, com objetivo de uma aprendizagem que modifique as estruturas estereotipadas e racistas que ainda se fazem presente no contexto educacional e social.

4 LIVRO DIDÁTICO: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Neste capítulo, descrevemos brevemente acerca do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), e de como esse material didático para uso de professores e dos alunos chegou até as escolas do município de Seara (SC). Também analisamos as disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa das Diretrizes Curriculares do município. Nesses materiais didáticos, abordamos a temática desta pesquisa em educação para as relações étnico-raciais e de que maneira o livro didático possibilita, através de conteúdo, de atividades e imagens, o pertencimento de crianças negras, indígenas e migrantes no contexto escolar. O campo teórico decolonial auxilia nossa análise através da representação desses corpos com a ruptura colonialista, a qual desejamos que não seja meramente ilustrativa ou camuflada, mas que realmente proponha ações antirracistas.

4.1 PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD): APRESENTAÇÃO

O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) foi-se modificando ao longo dos anos; vinculou-se ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), a fim de que se pudesse realizar a ampliação do acesso ao conhecimento com a distribuição e organização do livro didático. Além disso, o programa tem como objetivo planejar e organizar livros que sejam complementares para a educação, objetivando a qualidade do ensino da educação brasileira. Assim, ao longo dos anos, o programa foi-se modificando e adaptando novos decretos que se vinculavam à situação educacional do País. Apresentamos a seguir uma breve concepção sobre o programa e os movimentos que o foram ampliando e modificando ao longo dos anos.

O programa é gratuito e disponibiliza obras literárias para as instituições públicas, federais, distritais e de educação infantil. São obras didáticas e literárias distribuídas de forma gratuita para as escolas públicas. Também há materiais de apoio didático pedagógico, *software* e jogos educacionais. O PNLD atende a quatro segmentos: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio. Sua distribuição e quantidade são definidas através do Censo Escolar do Inep, que acontece a cada dois anos com

os registros educacionais. São enviados pelo correio, chegando às instituições ou prefeituras em data próxima ao mês de outubro do ano anterior ao seu uso[104].

A Comissão Nacional do Livro Didático e a Avaliação dos Livros tiveram forte influência nos conteúdos e organizações pedagógicas. Segundo Telo e Schubring (2018), a comissão foi criada no regime ditatorial e circundou entre o período vigente com grandes movimentos políticos, econômicos e sociais por consequência da Revolução de 1930. Os livros seguem as mudanças pela criação dos currículos e as divisões das etapas de ensino, sendo organizados com a incumbência política da época; a comissão tinha o objetivo de construir e organizar os livros para todo o território nacional, precisando seguir as exigências das concepções ditatoriais, que poderiam aprovar ou não o livro, como também eliminá-lo por conter algum conteúdo que fosse contra a igreja ou a nacionalidade.

Esse é um dos programas mais antigos que o MEC possui, foi criado pelo Decreto de Lei n. 93 de 21 de dezembro de 1937[105], com o nome Instituto do Livro. Logo no ano seguinte, o Decreto de Lei n. 1.006 de 30 de dezembro de 1938, institui a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e, com ela, a primeira política de legislação que "estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático[106]", bem como a circulação do livro no território brasileiro. Em 1945, o Decreto de Lei n. 8.460 de 26 de dezembro foi criado para consolidar a "legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático"[107].

Em 1966, foi permitida a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) por um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid). Com esse acordo, foi possível assegurar R$ 51 milhões em recursos para a distribuição gratuita e com objetivo de coordenar a produção e edição do livro. Com a Portaria

---

[104] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

[105] Para acesso completo ao Decreto-Lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937, *cf.* https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf.

[106] Para acesso completo ao Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, *cf.* https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105097/1938_Decreto-Lei%20n%C2%BA%201006.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

[107] Para acesso completo ao Decreto-Lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, *cf.* https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Consolida%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20as,e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Art.,de%20alunos%20nas%20escolas%20prim%C3%A1rias.

n. 35, em 11 de março de 1970, realizou-se, através do Ministério da Educação, a implantação do sistema de coedição dos livros com recursos do Instituto Nacional do Livro através de editoras nacionais. Logo após, em 1971, o Instituto passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), como também assumiu as funções administrativas dos recursos financeiros, realizou o término do convênio MEC/Usaid e inseriu o sistema de contribuição financeira das unidades federativas para o Fundo do Livro Didático[108].

As mudanças continuaram e, pelo Decreto n. 77.107 de 4 de fevereiro de 1976, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) ficou responsável pelo funcionamento do programa: o governo adquire parte dos livros que se destinavam às escolas e às unidades federativas, excluindo a grande maioria das escolas municipais por conta do baixo recurso e por não conseguirem atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública. Em 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que engloba o Plidef ao Programa do Livro Didático, inserindo a participação do professor e adicionando ao programa mais algumas séries do ensino fundamental para o recebimento do livro[109].

Com o Decreto n. 91.542 de 19 de agosto de 1985, o Plidef passou a ser Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com grande variedade de mudanças: o professor realiza a escolha e faz a indicação do livro que gostaria de trabalhar em sala de aula; também, o programa reestrutura o método de utilização dos livros, realizando a troca dos livros descartáveis e inserindo os livros reutilizáveis com maior durabilidade. Além disso, o PNLD realiza o processo de ampliação do acesso ao livro para crianças das escolas públicas da 1ª e da 2ª séries e rompe com a participação financeira do Estado[110].

No ano de 1992, o programa necessitou reduzir a distribuição dos livros por conta do baixo orçamento, tornando a atender somente até a 4ª série. Um ano depois, o programa reestabeleceu e equilibrou os recursos através da Resolução CD FNDE n. 6, para aquisição dos livros e respectiva distribuição nas escolas de rede pública; ainda naquele mesmo ano de 1993 e no ano seguinte, publicou a definição dos critérios para avaliação do livro didático pelo MEC,

---

[108] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

[109] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

[110] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

FAE, Unesco e, em 1995, voltou aos poucos à universalização da distribuição no ensino fundamental. Nesse mesmo ano de 1995, foram contempladas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática[111].

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394 de 1996[112], em seu artigo 4º, concebe que o livro didático é um direito da educação, visto como um material suplementar e como auxílio de conhecimento aos educandos; descreve no inciso VIII: o "atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

O processo de avaliação pedagógica dos livros do PNLD começou a acontecer de forma mais criteriosa pelo MEC no ano de 1996, e foram eliminados aqueles com preconceito, erros, discriminação, entre outros critérios que contavam na avaliação, assim publicados no primeiro Guia de Livros Didáticos, contemplando de 1ª a 4ª séries. Também contemplou-se o livro didático na disciplina de Ciências; e, em 1997, de Geografia e História. Nesse ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) tornou-se responsável pelo PNLD, e assim o programa passou a realizar de forma contínua e ampliada a aquisição dos livros nas disciplinas de Estudos Sociais, Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, História e alfabetização para os alunos da 1ª a 8ª séries do ensino[113].

O programa se manteve e foi diminuindo as alterações ao longo dos anos 2000, com as entregas dos livros ocorrendo um ano antes para viabilizar a organização das escolas da rede pública. Então, naquele ano, a entrega ocorreu em 31 de dezembro, para serem usados no ano de 2001. O PNLD também realizou nesse ano a distribuição dos dicionários para o uso de 1ª a 4ª séries e ampliou o programa com o atendimento e fornecimento de livros em braile nas classes regulares para as crianças com deficiência visual. No ano seguinte, o programa continuou com a distribuição dos dicionários para os alunos do Ensino Fundamental da 1ª, da 5ª e da 6ª séries. Em 2003, aumentaram a distribuição para a 7ª e a 8ª séries, como também realizaram a distribuição de atlas e, no dia 15 de outubro de 2003, pela Resolução CD FNDE n. 38, foi publicada a ampliação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

---

[111] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

[112] Leitura completo do artigo está disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

[113] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

(PNLDEM). Consecutivamente, seguem as distribuições e reposições dos livros e dicionários[114].

Em 2007, foi publicada a resolução CD FNDE 18, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). No ano de 2012, o programa lançou edital para desenvolver conteúdos de mídia, possuindo grandes avanços tecnológicos com o objetivo de realizar a complementação do programa com parcerias que pudessem estruturar conteúdos digitais para os estudantes, professores e toda a rede pública, a fim de que pudessem utilizá-los para ampliar os conhecimentos sobre os livros e conteúdos[115].

O livro didático está associado às demandas educacionais e aos percursos pedagógicos aliados aos processos de ensino-aprendizagem. Segundo Munakata, o livro didático está vinculado às demandas educacionais, o que o torna parte da cultura escolar; também, "o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou o que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização" (2016, p. 122), sendo o início da cultura escolar.

Da mesma forma, compreender a relação do livro didático no ambiente escolar como forma de material do uso específico dos professores em sua docência é direcionar ao complemento político-cultural construído nas escolas, que está estruturado através dos currículos educacionais. Assim, os conteúdos direcionados são parte de movimentos curriculares de cada nação: não são estruturas neutras; o currículo transcende nos livros didáticos as relações político-culturais de um país, ou dos momentos que esteja vivendo (Apple, 2021).

Em 18 de julho de 2017, o Decreto n. 9.099[116] unificou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), criando uma nova nomenclatura para a união de ambos: Programa Nacional do Livro e Material Didático; este conta com o complemento de outros materiais para os setores de gestão, formação e apoio pedagógico[117].

---

[114] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

[115] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

[116] Para acesso completo ao Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, *cf.* file:///C:/Users/User/Downloads/Decreto%209.099%20-%2018-07-17.pdf.

[117] Para a leitura das informações completas, *cf.* o *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico.

4.2 LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I NA CIDADE DE SEARA (SC): FONTE DE PESQUISA

O livro didático no ensino fundamental I na rede municipal de Seara advém da adesão ao PNLD junto ao Governo Federal, que é um dos programas realizados pelo MEC. Para a adesão ao programa, são necessários o cadastro ao *site* e a assinatura da secretária da educação. Faz-se necessária a atualização dos dados do município e das escolas, também quando há alteração do(a) secretário(a) da educação. Segundo relatos, aderiu-se ao PNLD há muitos anos no município[118].

Os livros são escolhidos nas escolas juntamente com os diretores, que possuem a listagem e o acervo de mostruário para escolha das editoras que foram aprovadas previamente pelo PNLD. Após esse momento, é realizada uma ata de registro interno com as escolhas, assinada pela equipe gestora e o corpo docente que a realizou, para então ser encaminhado à secretária da educação que registra no *site* do PNLD o cadastro dos livros escolhidos. Os livros chegam até a cidade por correio e transportadores, sendo entregues na secretaria de educação, que na sequência distribui para as escolas.

A quantidade de livros que o programa envia é baseada no censo escolar que ocorre a cada dois anos, o que, por vezes, não condiz com o número de matrículas do ano vigente. Isso se caracteriza como uma dificuldade nas escolas por conta de a falta de livros não ser adequada para atender todos os alunos, sendo esse um dos maiores desafios encontrados durante o ano letivo. O montante final de entrega dos livros consumíveis, que são aqueles que os alunos podem e devem responder neles próprios, não é suficiente por conta da demanda de crianças que chegam durante esses dois anos nas escolas. Como o município possui grande quantidade de crianças que migram de diversas regiões e países, juntamente com seus pais em busca de moradia, trabalho e vida escolar para seus filhos, como já apontado no capítulo anterior, as demandas de matrículas são contínuas.

Um outro relato é o de que os livros que seriam substituídos por serem consumíveis não chegam no município como reposição para que os alunos do ano seguinte possam utilizá-los, então as escolas necessitam reutilizar os livros, apagando o que a criança do ano anterior

[118] Não localizamos documentos que indiquem a data exata de adesão da rede municipal ao PNLD; mas sabe-se que desde 2014 o processo de adesão vem se repetindo em relação aos cadastros, havendo poucas alterações. Desde então, há o recebimento dos livros didáticos pelo município.

preencheu, para que possa ser usado novamente no ano subsequente. Mesmo com os remanejamentos e reserva técnica, é sempre insuficiente a quantidade de livros.

O percurso migratório no município vem aumentando significativamente[119] e, com isso, também há a preocupação de não possuir materiais didáticos que atendam à demanda de matrículas que ocorre todos os anos. Desde que iniciamos a pesquisa, as relações do deslocamento de pessoas vindas com outras nacionalidades continuaram em progressão, e essa questão vem apresentando-se cada vez mais crescente e acentuada na conclusão da pesquisa. Pois, estando no meio educacional, a preocupação em atender da melhor maneira cada criança, com todos os materiais didáticos que são necessários, torna-se uma preocupação para os professores dos anos iniciais.

A questão da migração, recorrente na atualidade, é algo que preocupa os professores e as escolas, que recebem os livros didáticos pelo cadastramento. Não se compreende por que o programa não realizou adequações para atender o crescimento da demanda durante o ano de crianças matriculadas além do censo nas instituições escolares, ou, até mesmo, que tivessem um local em que pudessem realizar o cadastro com maior precisão no curto tempo, facilitando e ampliando a oportunidade de todos receberem o livro dentro do percurso educacional correto. No *site* do Governo Federal do PNLD, salientam-se o funcionamento e a responsabilidade da entrega e demanda dos livros para o programa, expondo que,

> Com relação à compra e à distribuição dos materiais e livros didáticos selecionados pelo Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), é importante ressaltar que são de responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), cabendo a este órgão também a logística do provimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas do país cadastradas no censo escolar[120].

A secretaria de educação, quando questionada pelas escolas, envia comunicado aos professores; mesmo com solicitações de *e-mail* ou por telefone, eles não são respondidos e não há um local em que pudessem explicitar a situação do aumento mensal, semestral ou anual da chegada de crianças e habitantes no município, o que causa ainda maior dificuldade de atender a todos e incluí-los da melhor forma no sistema de ensino.

Em relação ao uso do livro didático, verifica-se nas escolas que são usados como forma de apoio e complemento nas atividades dos professores. Porém, a maior parte do uso é físico e não digital. Sendo assim, esse material possui grande relevância no aprendizado da criança. Na

[119] No capítulo 2 da nossa dissertação, constam as informações das migrações.
[120] Para informação completa, *cf.* http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld.

rede municipal de Seara, se a criança mudar de escola durante o ano letivo, por conta também de não ter exemplares extras, a escola encaminha junto ao aluno o livro para que ele possa continuar utilizando-o.

4.3 ANÁLISE DOCUMENTAL POR CATEGORIA

A análise documental irá acontecer por categorias – com os livros de Português, História e Geografia, do 4° e do 5° anos do ensino fundamental –, com o objetivo de analisar os conteúdos e as imagens que abordam a temática das relações étnico-raciais e de que maneira esse material positiva para o acolhimento de crianças negras, indígenas e migrantes em sala de aula, em diálogo com a perspectiva da decolonialidade. Primeiramente, foram vistas as diretrizes curriculares com intuito de melhor compreender a linha de pensamento e abordagem que os professores seguem do currículo, a qual complementam com base prática a partir do uso dos livros didáticos em seu dia a dia.

Os materiais didáticos foram fornecidos pela Escola Núcleo Caraíba, em que foi realizada a análise memorial das fotos e dos registros desde 1935 (que está no capítulo 2), juntamente com a nucleação e análise das atas de registro. Para melhor compreensão, organizamos os livros por disciplinas (Língua Portuguesa, Geografia e História) para que possamos verificar se há sequência dos conteúdos e o que nos indicam as imagens a partir das relações étnico-raciais e de inclusão.

Os livros analisados fazem parte da coleção Ápis[121], a editora responsável é a Ática, de São Paulo. Os livros iniciam com a apresentação sobre a coleção e os autores, dando uma breve introdução e convidando os alunos a embarcarem em uma viagem no livro de geografia, a um desafio no livro de história e ao uso da língua portuguesa. Os livros são divididos em unidades, como será apresentado na sequência do texto. Iniciamos pela disciplina de língua portuguesa; na sequência, geografia; por último, a de história – perfazendo seis livros no total.

[121] Para conhecimento dos objetivos da editora e da coleção, *cf.* https://www.edocente.com.br/colecao/apis-mais/?gad_source=1&gclid=EAIaIQobChMIp8iyp6nBgwMVcEVIAB3jIwPeEAAYASAAEgLMY_D_BwE.

4.3.1 Livro didático de Língua Portuguesa

Apresentamos o que dispõem os livros do 4º e do 5º anos na disciplina de Língua Portuguesa; há recortes visuais (imagens) e descrição situando os conteúdos. Selecionaremos as unidades que abarcam a nossa temática para respectiva análise e descrição.

Tabela 3 – Identificação do livro de Língua Portuguesa do 4° ano

Autores(as)	Editora/ estado/ ano	Números de páginas	Sumário
Ana Maria Trinconi Borgatto[122] Terezinha Costa Hashimoto Bertin[123] Vera Lúcia de Carvalho Marchezi[124]	Ática/ São Paulo/ 2017	288	Subdivido em 8 unidades: Unidade 1: Fábula em prosa e verso Unidade 2: Notícia Unidade 3: Reportagem Unidade 4: Carta de reclamação Unidade 5: Texto informativo Unidade 6: Conto de suspense; Unidade 7: Conto popular Unidade 8: Mapa e roteiro de passeio

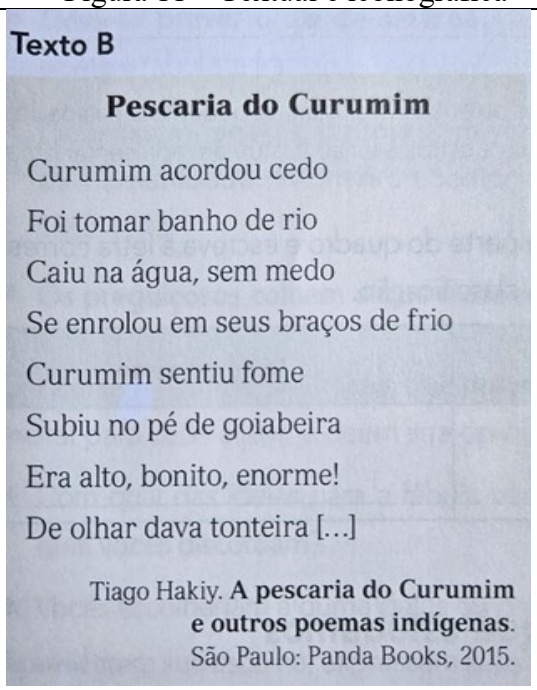
A tabela refere-se aos dados do livro didático de Língua Portuguesa do 4 ° ano do ensino fundamental. Está dividida em autores, editora e estado, número de páginas e sumário. Esses dados são únicos do livro que será analisado, adentrando-o pelas categorias de atividades textuais e imagens. Dessa forma, serão analisadas de modo a compreender como o livro aborda as relações étnico-raciais: se realmente há concepções da estrutura decolonial em que se baseiam para trazer o Outro para com os outros e não somente meras representações.

[122] Licenciada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP); mestra em Letras pela USP; pós-graduada em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela USP; pedagoga graduada pela USP.

[123] Licenciada pela USP; mestra em Ciências da Computação pela USP; pós-graduada em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); professora universitária; professora de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio.

[124] Licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp, SP, *campus* Araraquara); mestra pela USP; pós-graduada em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa pela USP; professora universitária; professora de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio.

Figura 11 – Textual e iconográfica



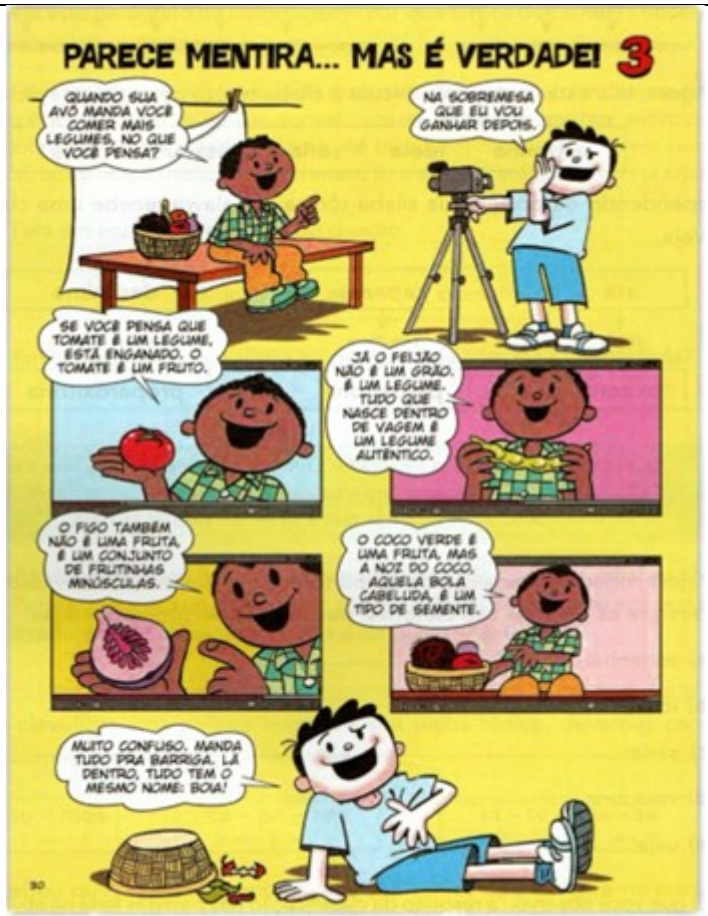
Texto B

Pescaria do Curumim

Curumim acordou cedo
Foi tomar banho de rio
Caiu na água, sem medo
Se enrolou em seus braços de frio
Curumim sentiu fome
Subiu no pé de goiabeira
Era alto, bonito, enorme!
De olhar dava tonteira [...]

Tiago Hakiy. **A pescaria do Curumim e outros poemas indígenas**. São Paulo: Panda Books, 2015.

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017a, p. 27).



Trinconi, Bertin e Marchezi (2017a, p. 108).

Tambores africanos

[...] você sabia que, mais do que embalar cantos e danças, os tambores africanos servem como um meio de comunicação? Assim, os tambores, além de servirem para os rituais africanos, podem transmitir a identidade de uma linguagem falada.

Dessa forma, os tambores africanos "falam", ou seja, são um meio de comunicação social. Denominados de "tam-tam", esses tambores transmitem códigos precisos para a transmissão de mensagens à distância. Quando o tambor é tocado do alto de uma colina, o som que produz pode ser escutado em uma área de até quarenta quilômetros. Porém, às vezes, para garantir a transmissão da mensagem, há tambores intermediários que tocam a cada sete ou dez quilômetros, auxiliando, assim, na transmissão do que se pretende comunicar. [...]

Assim, os tambores africanos têm um papel fundamental na transmissão da cultura desse povo, porque servem como um elo que os liga ao passado. Mais do que isso, os tambores conseguem transmitir as notícias mais rapidamente do que a linguagem escrita [...]

Disponível em: <http://clickeaprenda.uol.com.br/portal/mostrarConteudo.php?idPagina=26326>. Acesso em: 3 jan. 2018.

Bateristas africanos, Gana, África, 2014.

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017a, p. 140).

O poema B relata o acontecido no dia do indígena Curumim; na sequência, as atividades complementares possuem como objetivo a identificação dos gêneros textuais dos textos apresentados, mas não abordam a temática indígena. Tambores africanos compõem parte da atividade que recebe o título "tecendo saberes", retratando em forma de texto a cultura africana e a importância dos tambores para a respectiva expressividade no âmbito cultural e de transmissão da cultura. Em "parece mentira... mas é verdade", tem-se a representação de cor no diálogo entre um menino negro e um branco.

Percebe-se que o livro apresenta as imagens representando crianças e adultos negros, como também migrantes. Porém, pouco contextualizam os textos com as culturas e suas representatividades. Ter a presença das imagens pode passar a compreensão de que há a inclusão dos sujeitos subalternizados dentro do processo educacional. Diante disso, é necessária a reflexão sobre a luz da diversidade e das práticas decoloniais dentro dos espaços educacionais, em que a sala de aula seja uma oportunidade de diálogo a partir da representatividade pois, muitas vezes, o professor fundamenta-se e realiza sua prática pelo livro didático; com isso, é importante ressaltar que "as ações na escola precisam evidenciar a reflexão sobre o valor da diversidade, dispondo o debate sobre as práticas pedagógicas na direção de efetivar um trabalho que assegure os valores étnico-raciais"[125].

Há imagens e textos distribuídos ao longo desse material didático que não abordam os lugares políticos e sociais desses sujeitos, *i.e.*, o material tem a preocupação de informar sem se ater à visibilidade das diferenças. Nesse material, cabe ao professor problematizar o lugar dos textos e das imagens propostas.

Vamos ao livro do 5º ano.

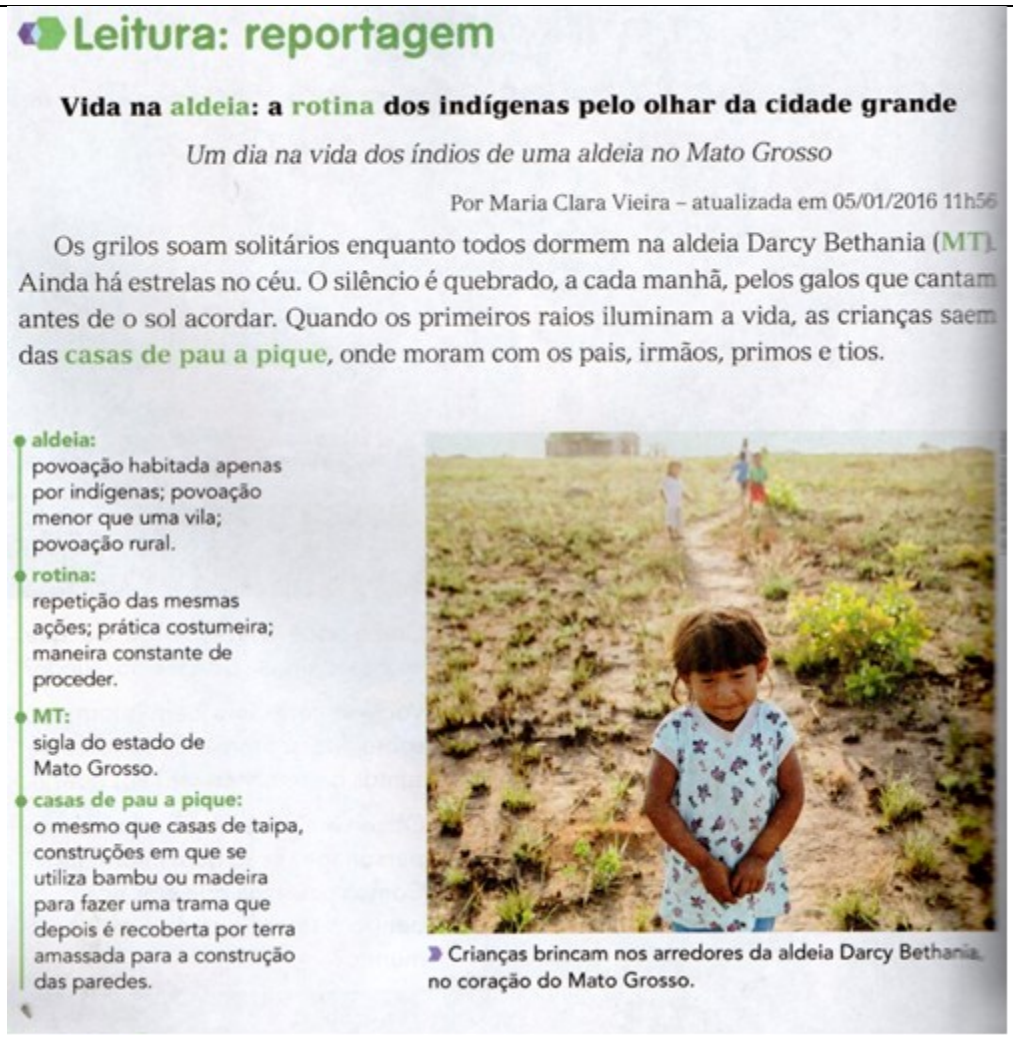
Tabela 4 – Identificação do livro de Língua Portuguesa do 5° ano

Autores(as)	**Editora/ estado/ ano**	**Número de páginas**	**Sumário**
Ana Maria Trinconi Borgatto Terezinha Costa Hashimoto Bertin Vera Lúcia de Carvalho Marchezi	Ática/ São Paulo/ 2017	304	Subdivido em 8 unidades: Unidade 1: Poema Unidade 2: Crônica Unidade 3: Texto informativo Unidade 4: Artigo de opinião Unidade 5: Reportagem Unidade 6: Propaganda Unidade 7: Conto de adivinhação Unidade 8: Texto teatral

[125] SANTA CATARINA. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Florianópolis: SEC, 2018.

Nesse material didático, foi possível avançar nas representações de conteúdos e imagens ali elencadas. Nesse sentido, subdividimos a abordagem da temática indígena e cultura e afro-brasileira.

Figura 12 – Textual e iconográfica da temática indígena



Leitura: reportagem

Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande

Um dia na vida dos índios de uma aldeia no Mato Grosso

Por Maria Clara Vieira – atualizada em 05/01/2016 11h56

Os grilos soam solitários enquanto todos dormem na aldeia Darcy Bethania (MT). Ainda há estrelas no céu. O silêncio é quebrado, a cada manhã, pelos galos que cantam antes de o sol acordar. Quando os primeiros raios iluminam a vida, as crianças saem das casas de pau a pique, onde moram com os pais, irmãos, primos e tios.

- **aldeia:** povoação habitada apenas por indígenas; povoação menor que uma vila; povoação rural.
- **rotina:** repetição das mesmas ações; prática costumeira; maneira constante de proceder.
- **MT:** sigla do estado de Mato Grosso.
- **casas de pau a pique:** o mesmo que casas de taipa, construções em que se utiliza bambu ou madeira para fazer uma trama que depois é recoberta por terra amassada para a construção das paredes.

Crianças brincam nos arredores da aldeia Darcy Bethania, no coração do Mato Grosso.

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 148).

São crianças calmas e silenciosas. Falam pouco, correm pouco. Ficam sentadas na frente de casa naquele estado sonolento de quem acordou cedo demais. É cedo demais! Todas já estão despertas antes das 6 horas da manhã. Conforme o sol avança, elas começam a se agitar.

Sobem em árvores e brincam com animais domesticados que rodeiam as casas — cães, gatos, galinhas, papagaio, filhotes de ema e até porco-do-mato. Brinquedos, mesmo, só um ursinho velho e uma bola.

Não existe sinal de celular, internet nem *smartphones*. Há TV em uma ou outra casa, mas a audiência é escassa. Até relógio é item que não se vê facilmente. O tempo na aldeia é outro.

O café da manhã não é uma refeição formal, como estamos habituados. Quando aparecer a fome, come. O quê? O que for possível: o que deu para plantar, coletar ou caçar. Não há fartura nem variedade. Logo cedo, uma menina come arroz e feijão com as mãos, um menino chupa um coquinho do mato, outro se alimenta de um pedaço de tapioca.

As mães começam a sair de casa para lavar panelas e roupas do dia anterior. Saem carregadas, as cestas transbordando de trabalho. Algumas lavam no rio. Outras já se acostumaram a usar as torneiras coletivas, instaladas recentemente na aldeia, e que oferecem água limpa de um poço. São nelas que bebês e crianças de até 2 anos se banham. As mais velhas vão em grupos para o rio, ainda bem cedo, onde se lavam, nadam, brincam de saltar na água e riem sem pressa.

Crianças se banham no rio logo pela manhã. Nadar e se jogar na água é uma das atividades favoritas delas.

escassa: rara; pouca.

Além de servir para o banho, o rio também é usado para lavar roupas em muitas aldeias. Na fotografia, a mãe que acabou de realizar a tarefa vai embora com a filha no colo.

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 148).

O dia passa vagaroso. Banheiro não existe. Tem de ir no mato. O sol esturrica a terra e pesa sobre os ombros. No almoço, fogões a lenha improvisados cozinham o alimento. De novo arroz e feijão. Na casa vizinha, de novo coquinho (dessa vez, ensopado). Carne não é sempre que tem. Quando tem, vem da pesca ou caça — porco-do-mato, anta, veado —, e é assada até esturricar. Tudo sem sal e sem tempero.

Depois do almoço, o sol é cruel. O calor é tanto que, nos fins de semana, todos se recolhem na sombra de suas casas. De segunda a sexta, as crianças vão para a escola às 13 horas, onde ficam até as 17 horas, sem merenda.

Na verdade, a escola é uma única sala de aula — construção simples de madeira, chão de terra batida, uma lousa antiga e algumas carteiras quebradas. A professora, que é indígena e vive na aldeia, é uma para cerca de 15 alunos, de 6 a 13 anos.

Ela divide a turma em três grupos de acordo com a idade e eles se sentam no chão em círculos. Então, ensina conteúdos de diferentes graus de complexidade a todos. Eles aprendem matemática, português, história, geografia e a língua nativa, do tronco linguístico macro-jê.

Enquanto a tarde cai, as mulheres preparam farinha de mandioca em grandes tachos — é a matéria-prima da tapioca que será servida no dia seguinte. Os homens caçam e cultivam a roça, quando não vão para a cidade fazer trabalhos temporários, como de empacotador em mercado. [...]

No que o céu se tinge de azul profundo, é possível ver as estrelas. Iluminação elétrica é escassa, apenas uma lâmpada por casa. O jantar é o mesmo do almoço, ou o que sobrou dele. Às 20 horas, todos estão cansados. É o momento de dormir. As famílias se recolhem em suas casas e dormem em redes ou colchões sobre o chão de terra. No silêncio da noite, bebês não choram.

[...]

esturrica: seca demais, queima.

Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/A-mortalidade-das-criancas-indigenas/noticia/2016/01/vida-na-aldeia-rotina-dos-indigenas-pelo-olhar-da-cidade-grande.html>. Acesso em: 4 set. 2017.

Teda, 62 anos, ao lado da neta Meime, 2, prepara farinha de mandioca no entardecer. O alimento é a base da dieta indígena.

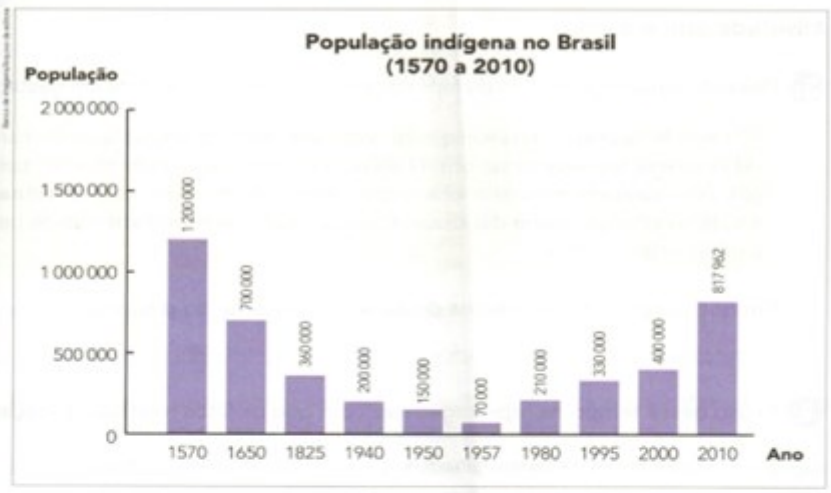
Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 150).

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 158).

Índio yanomami e seu filho. Aldeia Ariabu (AM), 2017.

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 244).

1 Observe o gráfico que registra a população indígena no Brasil entre 1570 e 2010.



Fonte: <www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao?limitstart=0#>. Acesso em: 16 ago. 2017.

Diversos estudos apontam que guerras, processos de escravização, epidemias, degradação e diminuição de territórios são fatos que contribuíram para a diminuição da população indígena no Brasil, que vem se recuperando desde 1980.

2 Converse com os colegas sobre a importância de respeitar os diferentes modos de viver dos povos indígenas.

REPORTAGEM 159

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017b, p. 159).

Em forma de reportagem, a aldeia Darcy Bethania, no Mato Grosso, foi retratada com o título "Vida na aldeia: a rotina dos indígenas pelo olhar da cidade grande", contando sobre a vida na aldeia através de seu cotidiano. Há um espaço significativo no livro (quase uma unidade) com as atividades direcionadas à interpretação e compreensão do texto, tecendo saberes sobre registro e população indígena, entre outras atividades que são trabalhadas. Percebe-se a relação que se faz na imagem da atividade 6, usando-se o comparativo e a reflexão de análise da vida de quem não mora na aldeia e para quem vive nela.

Na imagem "tecendo saberes", há um gráfico em que é apontada pela Funai a progressão da quantidade de habitantes indígenas no País entre 1570 e 2010, apresentando um comparativo que deixa evidente a diminuição ao longo dos anos. Ademais, há, na sequência, atividade para diálogo entre colegas: "converse com os colegas sobre a importância de respeitar os diferentes modos de viver dos povos indígenas". O que o livro sugere é uma conversa, porém, como visto através de Sacristán (2017), no capítulo anterior, o currículo torna-se a práxis do professor, estendendo seus conhecimentos com sua prática – então referenciamos o uso do livro didático como prática de uso do professor; porém, é necessário que o docente possua domínio para melhor conduzir a temática e que traga formas de traçar novos caminhos sobre a visão dos povos indígenas, como diz Bruno Ferreira, salientando sobre a importância da educação decolonial e da educação indígena:

> É pensar em uma escola focada no acesso a conhecimentos mais direcionados para revitalização, a transmissão e a valorização das tradições culturais que identifiquem o povo indígena, fortalecendo sua identidade como povo diferente. Por outro lado, criando caminhos necessários para o diálogo com os demais conhecimentos. [...] É a busca por superar uma escola colonizadora, que por muito tempo tem negado a existência de outras culturas e, dessa forma, (in)visibilizado os povos indígenas, colocando-os em numa categoria subalterna e inferior da chamada sociedade civilizada branca (2018, p. 166).

O livro também retrata o indígena com seus costumes, os eventos indígenas e as vestimentas do dia a dia, os momentos que são especiais na aldeia, representando a cultura vivida e apresentada por fotos e textos, a exemplo da imagem do "Índio Yanomami". Cabe destacar um desenho estereotipado conforme a imagem da página 244, que remete à representação de fotografias no Sete de Setembro apresentadas no capítulo 2; importantes são o cuidado e a abordagem para que não se banalize ou se tome como reais esses estereótipos.

Como atuo na rede municipal como professora, ainda é possível observar a intervenção por meio da representação estereotipada pelos professores de artes e do ensino fundamental nas atividades propostas para 'comemorar e homenagear' o Dia dos Povos Indígenas, que acontece

todo 19 de abril, ou na semana em que ocorre a comemoração ‘ao dia do índio’ (fala esta geralmente usada pelos educadores). Neste período, os professores confeccionam o cocar de papel com os alunos, trabalhando ainda de forma a retratar um indígena pela cultura parecendo ser ela a única e não a realidade atual. Também, não abrangem que, atualmente, não necessariamente mais é usado cocar por estes nas aldeias em que o indígena já sofreu mudanças na sua cultura por meio do capitalismo e necessitou adaptar-se para sobreviver diante a construção das cidades e a cultura capitalista e modernista.

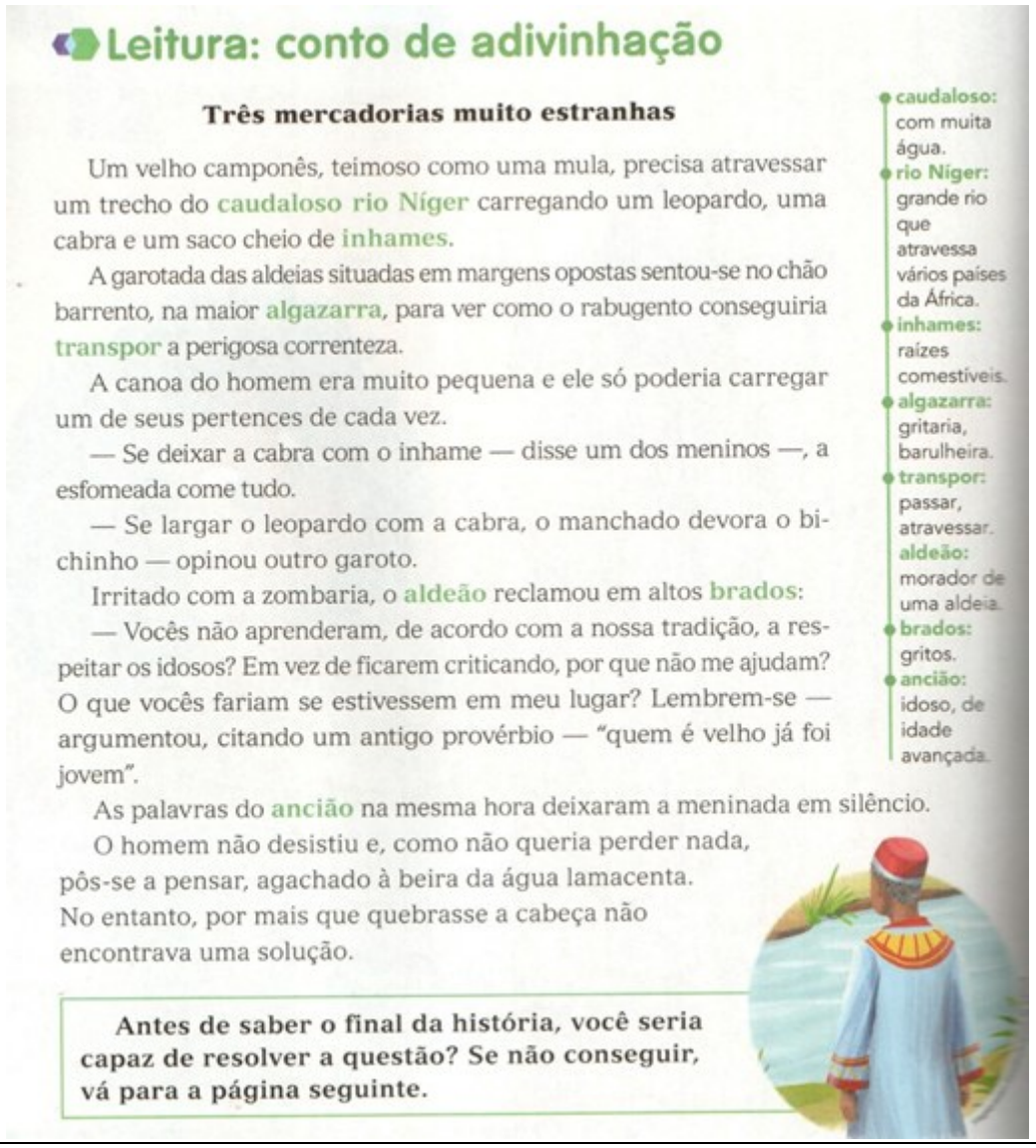
Cocar confeccionado com a professora de artes nas turmas do ensino fundamental I na Escola Núcleo Caraíba em Seara-SC, 2022.

Tomaz Tadeu da Silva refere que a “representação é um sistema de significação”, em que ocorre o uso de diferentes linguagens para apresentar o que há, um significado, que é fundamentalmente importante no âmbito social para uma “prática de descrição e de análise da significação” (2010, p. 35).

Porém, é necessário que a educação decolonial esteja presente, pois, como retrata Quijano (2005), a América foi dominada pela Europa e, com ela, o pensamento colonial europeu, que ainda está presente nas histórias e nas diferenças de classe e de raça, configura uma cultura egocêntrica em que o branco possui poder, estabelecendo bases de culturas predominantes e inferiorizando as demais. Então, a representação cultural dos livros didáticos necessita de conversas com os alunos para que não se restabeleçam repressões das diferenças, mas para que elas sejam vistas e compreendidas como parte da interculturalidade existencial na América.

Figura 13 – Textual e categoria iconográfica da temática africana e afro-brasileira

Contos de adivinhação



Leitura: conto de adivinhação

Três mercadorias muito estranhas

Um velho camponês, teimoso como uma mula, precisa atravessar um trecho do **caudaloso rio Níger** carregando um leopardo, uma cabra e um saco cheio de **inhames**.

A garotada das aldeias situadas em margens opostas sentou-se no chão barrento, na maior **algazarra**, para ver como o rabugento conseguiria **transpor** a perigosa correnteza.

A canoa do homem era muito pequena e ele só poderia carregar um de seus pertences de cada vez.

— Se deixar a cabra com o inhame — disse um dos meninos —, a esfomeada come tudo.

— Se largar o leopardo com a cabra, o manchado devora o bichinho — opinou outro garoto.

Irritado com a zombaria, o **aldeão** reclamou em altos **brados**:

— Vocês não aprenderam, de acordo com a nossa tradição, a respeitar os idosos? Em vez de ficarem criticando, por que não me ajudam? O que vocês fariam se estivessem em meu lugar? Lembrem-se — argumentou, citando um antigo provérbio — "quem é velho já foi jovem".

As palavras do **ancião** na mesma hora deixaram a meninada em silêncio.

O homem não desistiu e, como não queria perder nada, pôs-se a pensar, agachado à beira da água lamacenta. No entanto, por mais que quebrasse a cabeça não encontrava uma solução.

Antes de saber o final da história, você seria capaz de resolver a questão? Se não conseguir, vá para a página seguinte.

- **caudaloso:** com muita água.
- **rio Níger:** grande rio que atravessa vários países da África.
- **inhames:** raízes comestíveis.
- **algazarra:** gritaria, barulheira.
- **transpor:** passar, atravessar.
- **aldeão:** morador de uma aldeia.
- **brados:** gritos.
- **ancião:** idoso, de idade avançada.

O aldeão, desesperado, recorreu a um **lavrador** de cabelo **grisalho** montado em um burrico a caminho de um mercado distante dali.

— Primeiro — disse o homem, depois de coçar a cabeça por um instante —, você tem de remar com a cabra para a outra margem e deixar o leopardo com o saco de inhame. Esse animal, como todos sabem, não gosta de comer raízes.

— Depois — continuou — atravesse para cá e carregue o saco de inhame para lá. Ao voltar, traga a cabra com você.

— E, pra completar a travessia — arrematou —, leve o leopardo e, em seguida, retorne para buscar a cabra.

Foi assim, finalmente, que o camponês atravessou o rio.

De acordo com um ditado africano, "ninguém deve rir de um velho".

- **lavrador:** pessoa que trabalha na lavoura, agricultor.
- **grisalho:** mesclado com fios brancos.

Rogério Andrade Barbosa. **Três contos africanos de adivinhação**. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 13-17.

"Texto utilizado como base para atividades no livro"

Trinconi, Bertin e Marchezi (2017a, p. 218, 219).

Cultura africana

“Músico do povo hauçá tocando algaita,instrumento de sopro comum no oeste Afriacano. ZIra, no norte da Nigéria, 2016” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p. 225).

“Posse do novo chefe da vila Kokemnoure. Contação de história feita pelo griô sobre sua linhagem. Burkina Fasso, África, 2017” (Trinconi; Bertin; Marchezi, 2017b, p. 227).

Cultura afro-brasileira

Contação de histórias na Escola Municipal Firmo Santino de uma comunidade quilombola do Paraíba (Trinconi; Bertin; Marchezi 2017b, p. 227).

O livro didático apresenta um pouco das atividades e imagens do uso da temática da cultura africana e a representação desta por textos, curiosidades, imagens e conhecimento cultural. O uso do tema vem ao encontro da função de orientar os alunos na cultura do assunto, como também de ser base do conhecimento para auxílio no desenvolvimento das habilidades e dos conteúdos da Língua Portuguesa em atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto, com intuito de desenvolvimento da atividade oral e escrita, como a linguagem e a construção de texto, provérbios, ilustração e fotografias, entre outras atividades.

Ainda, percebemos como, nessa imagem, as professoras são negras contando histórias para crianças numa escola de uma comunidade quilombola – o que enfatiza que a cultura afro-brasileira é vista e vivida somente por aqueles que se identificam culturalmente com ela, ou que façam parte. A ERER estabelece que a literatura, a história e a cultura devem fazer parte da vida escolar de todos, não segregando apenas quem possui suas origens. Visualizamos também que o livro não apresenta em forma de imagens a interação, a inclusão e a socialização dessa cultura nos espaços escolares das redes regulares com crianças negras e brancas em conhecimento dessa cultura.

As imagens representam a cultura africana em forma de desenhos e fotografias, que ilustram as relações culturais, sociais e políticas; também instrumentos musicais, roupas, espaço

e território são formas de apresentar os costumes da comunidade africana. Diante da Lei 10. 639/2003, que orienta ao ensino-aprendizagem sobre a cultura e a história afro-brasileira nos ambientes educacionais, fica estabelecido no inciso segundo: "§ 2º 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"[126]. Nesse caso, enfatiza-se a importância do livro didático, que traz textos em forma de interpretação e compreensão literária.

Ao se compararem os livros didáticos do 4° e do 5° anos, percebe-se a diferença em quantidade e qualidade de conteúdos que foram articulados. O primeiro livro analisado apenas apresenta e não sintetiza as culturas indígena, africana e migrante. Apenas alinha-se como forma de representatividade. O segundo (5° ano) já está melhor elaborado, ainda com formações sintetizadas nas estruturas que deveriam prevalecer pela decolonialidade do saber; a prévia da temática foi construída em unidades para que, através de conteúdos, a temática fosse inserida, melhorando um pouco mais o acesso ao conhecimento.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva, a forma como visualizamos o conteúdo é originária da forma de comunicação como a representação, os estereótipos e as imagens, que fazem parte da maneira de representar a análise cultural criada pela sociedade. Assim "as noções de imagem e de estereótipos estão ligadas, de uma forma ou outra, à noção de representação". Desta maneira, as imagens estereotipadas fazem parte de um conjunto de informações em que, "no estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização". A imagem irá apresentar a noção de "uma visão estática do processo de significação" como forma de registros, em que a fotografia "é uma imagem por excelência" (Silva, 2010, p. 50-51, 54) da representação usada como forma de linguagem.

A representação pode acontecer de diferentes formas; sempre haverá uma expressividade envolvida, que foi construída a partir da sociedade e de grupos sociais que se expressam pela cultura historicamente construída. Hall (2016) explica que as práticas de representação são formas de reprodução de sentidos criados por várias práticas culturais de um grupo social, permeando e dando o significado da cultura à qual os sujeitos pertencem e em que realizam o "circuito da cultura", dando sentido às relações que se tornam diferentes em cada grupo cultural, sendo possível assim compreender o sentido passível de ser interpretado através

[126] *Cf.* Lei 10.639/03 em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm.

das diferenças e das trocas desiguais. É necessária, pois, a aprendizagem de outras culturas para frisar a importância do conhecimento e do encontro de diferentes culturas de modo que se rompa a ideia de uma cultura dominante.

4.3.2 Livro didático de História

O livro de História do 4° ano subdivide-se em quatro unidades; cada uma possui dois capítulos centralizando a temática da pesquisa. Para a análise documental, após a análise do todo, selecionamos as unidades que fazem parte do tema da nossa linha de pesquisa.

Tabela 5 – Identificação do livro de História do 4° ano

Autores (as)	Editora/ estado/ ano	Número de páginas	Sumário
Anna Maria Charlier[127] Maria Elena Simielli[128]	Ática/ São Paulo/ 2021	168	Subdivido em 4 unidades, com 8 capítulos: Unidade 1 - Um novo lugar para viver: - Capítulo 1: As migrações humanas - Capítulo 2: Chegar ao Brasil Unidade 2 - A ocupação do território brasileiro: - Capítulo 3: Povos da América e da África - Capítulo 4: Nos caminhos... muitos brasileiros Unidade 3 - Do Campo à cidade: Capítulo 5: Os brasileiros continuam migrando Capítulo 6: As cidades têm história Unidade 4- Percorrendo distâncias: Capítulo 7: Do carro de boi ao caminhão Capítulo 8: O mundo conectado

[127] Bacherela e licenciada em história pela Universidade de São Paulo (USP); bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); ex-professora, diretora e supervisora dos ensinos fundamental e médio nas redes públicas e particulares do estado de São Paulo.

[128] Bacharela e licenciada pela Universidade de São Paulo (USP); professora doutora em Geografia e professora livre-docente do Departamento de Geografia; pós-graduada na Universidade de São Paulo (USP); ex-professora dos ensinos fundamental e médio nas redes públicas do estado de São Paulo.

O conteúdo do livro traz uma abordagem das migrações que ocorreram desde a formação do Brasil até as migrações dos brasileiros para fora do País. Também, quem foram as pessoas que formaram o Brasil, as culturas e o conhecimento dos povos indígenas, africanos e portugueses.

As categorias que serão analisadas para estes livros abrangerão um olhar sensível aos conteúdos, selecionando as atividades e imagens que o livro traz, a diversidade social e as relações étnico-raciais – abordando sempre o problema da pesquisa, que está pautado à luz da decolonidade.

Na unidade 1, os capítulos “As migrações humanas” e “Chegar ao Brasil” apresentam a relação da formação do Brasil com as migrações recorrentes; a partir delas, apresentaremos algumas amostras de atividades e imagens que compõem essa unidade e os conteúdos abordados que se correlacionam com a nossa temática.

Desde o primeiro capítulo desta dissertação, viemos realizando o levantamento de dados sobre os percursos migratórios que ocorreram na cidade de Seara (SC), os quais tiveram grande influência na construção étnica da população. Lá ocorreu a continuação dos processos da construção do Brasil que o livro aborda em esfera nacional, porém as pequenas cidades também foram reflexo desse percurso com a vinda de migrações europeias instalando-se nas terras para ampliar o povoamento, a comercialização de terrenos que estavam sendo comercializadas e a busca por melhoria de vida. No total do livro, são vistas 158 imagens: 25 representam a migração e os percursos migratórios; 32, a representatividade dos sujeitos negros; 8, a dos povos indígenas.

Logo nessa mesma unidade, são trazidas as novas migrações que vêm ocorrendo, centralizadas em texto que representa a migração de pessoas haitianas e refugiadas da Síria, como formas de migrações recentes. Destaca-se que as unidades 1 e 2 apresentadas a seguir possuem os conteúdos em forma de texto e, logo após, perguntas de interpretação. Também dentre elas, há buscas por pesquisas para completar a resposta. Na unidade 2, são 90 atividades com textos para leitura, reflexão sobre a temática, interpretação de texto e desenhos.

Figura 14 – Textual e iconográfica da temática e das relações do conteúdo – História do 4° ano

Conteúdo e atividades

Saiba mais

Desde 2010, muitos haitianos têm imigrado para o Brasil. Leia o texto a seguir para conhecer um pouco mais sobre o assunto.

Haitianos buscam nova vida no Brasil

Sem perspectiva frente à escassez de postos formais de trabalho e à miséria que assola de forma crônica o Haiti, centenas de haitianos buscam sair do país que, desde 2010, tenta se reerguer do terremoto e, há dez anos, vive sob **tutela** das tropas da Minustah (Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti). O Brasil é um dos países preferidos.

tutela: no texto significa proteção, ou seja, quando um território ou país está sob a proteção de outro país ou da ONU.

A imagem do Brasil diante dos olhos haitianos é povoada de elementos distintos, mas que carregam um traço comum de esperança. Enquanto alguns pensam no Brasil como o país do futebol – a maior parte dos haitianos torceu para a seleção brasileira na Copa do Mundo –, outros enxergam no vizinho regional a chance de realizar sonhos e poder ajudar aqueles que ficam no país castigado pelo desemprego.

Com mais de 70% da população sem emprego, muitos trabalham no setor informal da economia, vendendo comida, café, roupa, frutas, combustível e carvão nas ruas para conseguir cerca de 1,5 dólar por dia.

GOMBATA, Marsílea. Cansados da miséria crônica, haitianos buscam nova vida no Brasil. **CartaCapital**, 8 ago. 2014. Disponível em: https://tedit.net/13bBtp. Acesso em: 14 maio 2021.

Haitianos preenchem documentação em órgão de auxílio aos imigrantes na prefeitura da cidade de Campinas, São Paulo, em 2019.

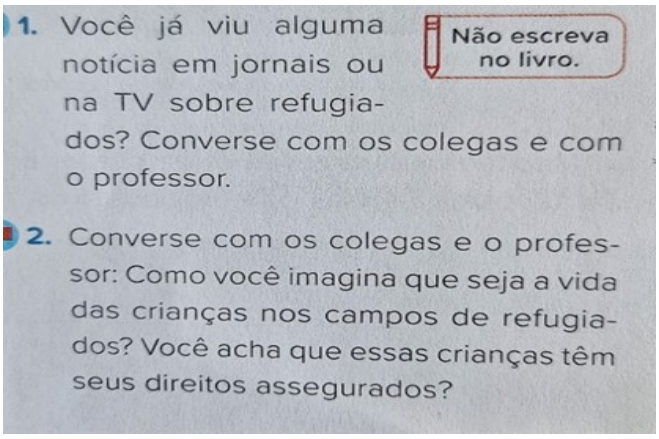
Não escreva no livro.

1. Que motivos levam os haitianos a vir para o Brasil?

2. Converse com os colegas: Segundo o texto, qual é a imagem que os haitianos têm do Brasil?

Charlier e Simielli (2021, p. 22).

Para dialogar:

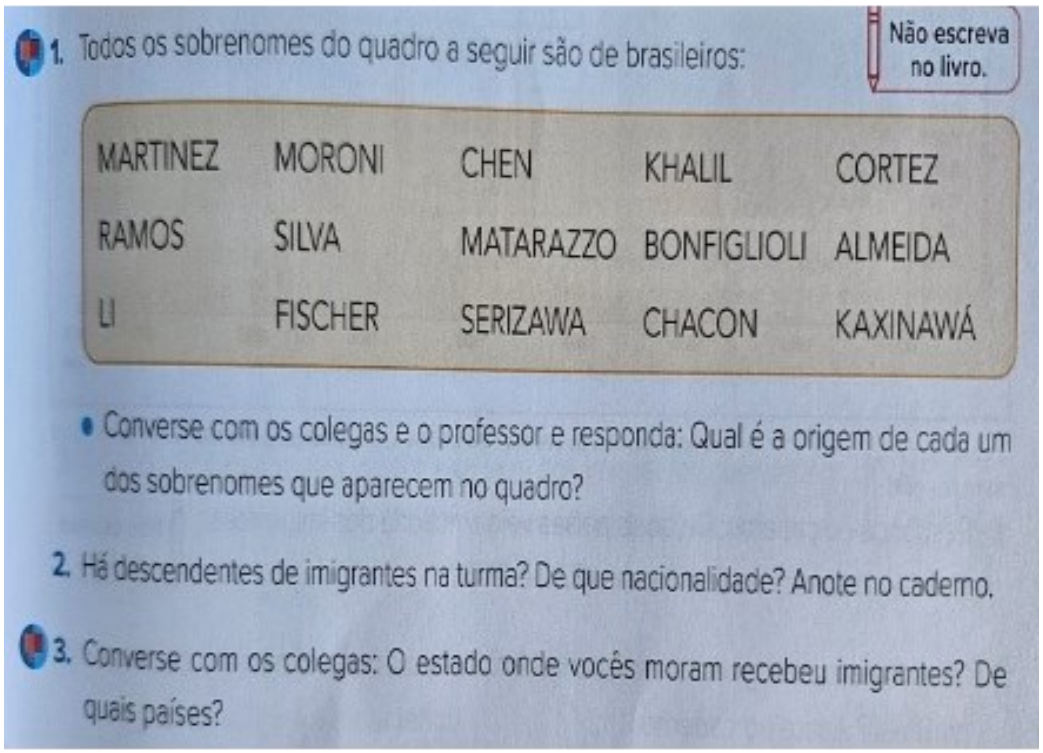


1. Você já viu alguma notícia em jornais ou na TV sobre refugiados? Converse com os colegas e com o professor.

Não escreva no livro.

2. Converse com os colegas e o professor: Como você imagina que seja a vida das crianças nos campos de refugiados? Você acha que essas crianças têm seus direitos assegurados?

Charlier e Simielli (2021, p. 24).



1. Todos os sobrenomes do quadro a seguir são de brasileiros:

Não escreva no livro.

MARTINEZ	MORONI	CHEN	KHALIL	CORTEZ
RAMOS	SILVA	MATARAZZO	BONFIGLIOLI	ALMEIDA
LI	FISCHER	SERIZAWA	CHACON	KAXINAWÁ

- Converse com os colegas e o professor e responda: Qual é a origem de cada um dos sobrenomes que aparecem no quadro?

2. Há descendentes de imigrantes na turma? De que nacionalidade? Anote no caderno.

3. Converse com os colegas: O estado onde vocês moram recebeu imigrantes? De quais países?

Charlier e Simielli (2021, p. 39).

Brasil: principais países de origem dos imigrantes – 2011-2018

Haiti	106 804
Bolívia	78 433
Colômbia	49 643
Venezuela	44 802
Argentina	39 229
Outros*	750 899

* Inclui, principalmente, pessoas vindas de: Estados Unidos, China, Portugal, Peru, Uruguai, entre outros países. Muitos dos migrantes são brasileiros que retornaram ao país, os "migrantes de retorno".

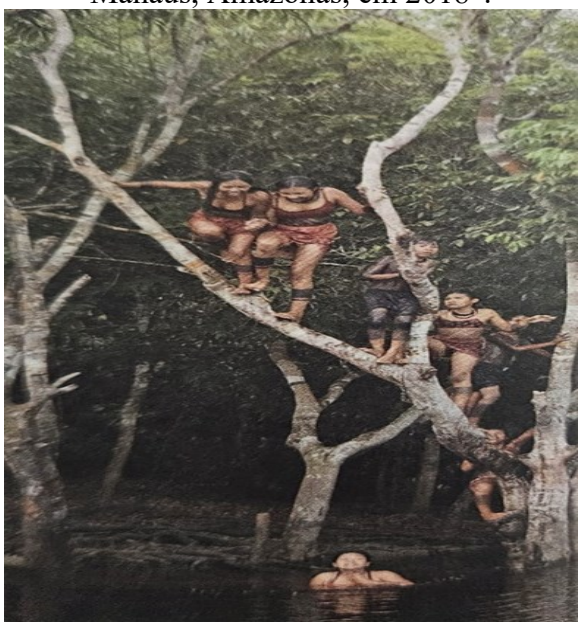
Fonte: Relatório Anual 2019 – Imigração e refúgio no Brasil. **OBMigra, SisMigra**, 2019. p. 82.

3. De acordo com a tabela, qual é a origem dos imigrantes que vieram mais recentemente para o Brasil? Escreva no caderno os dois principais países.

Não escreva no livro.

4. Cite, no caderno, dois países que aparecem nos dois períodos apresentados nos mapas desta página e da anterior.

Charlier e Simielli (2021, p. 41).

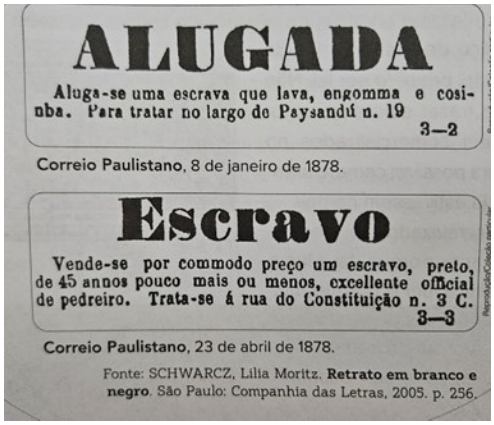
Conteúdo/atividades	Imagens/ Fotografias
“Encontro de índios com viajantes europeus, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835”. Charlier e Simielli (2021, p. 88).	Haitianos juntamente com o prefeito de Campinas preenchendo documentação em órgão de auxílio aos imigrantes Charlier e Simielli (2021, p. 22).
Crianças indígenas brincando em um rio em Manaus, Amazonas, em 2018”.  Charlier e Simielli (2021, p. 48)	Saída da cidade de Aleppo na Síria, com a ajuda de uma equipe de socorro, 2018. Charlier e Simielli (2021, p. 23).

As unidades 1 e 2 desse material didático centralizam as relações da escravidão, da imigração e da formação do Brasil. Os conceitos são padronizados e as atividades também, no formato de leitura, atividades e alguns pontos de reflexão, trazendo o conteúdo na forma centrada apenas de leitura e resposta.

Destacamos a atividade 1 (Charlier; Simielli, 2021, p. 62) que vem logo após a imagem "Anúncio de aluguel de escravos": traz a reflexão individual do aluno: "1. O que você pensa sobre o fato de uma pessoa ser vendida como mercadoria? Converse com o professor e os colegas". Percebe-se que o livro possui poucos momentos de reflexão sobre o assunto e que a demanda é sempre direcionada a conversa ou escrita no caderno; mesmo assim, identificamos avanço em trazer uma fonte histórica e a possibilidade de diálogo.

Também o texto com o título "A luta não acabou" apresenta a luta do escravo contra a escravidão, explicando a "Lei Áurea", as dificuldades que os negros tiveram em se manter após a abolição, o sofrimento com a falta de oportunidade para ter condições dignas de vida e as diferenças sociais que os atingiram. Com isso, iniciaram-se os momentos de resistência negra para auxiliar no desenvolvimento de uma vida cidadã. Assim, as situações, segundo o livro, "se mantiveram ao longo do tempo, e os preconceitos racial e social atingem os afrodescendentes até hoje". Ainda, a sociedade possui resistência de aceitação, resistência às pessoas negras. Com isso, "o combate ao racismo e a luta por melhores condições sociais e econômicas significam também a busca por uma sociedade mais igualitária para todos" (Charlier; Simielli, 2021,, p. 65).

Figura 15 – Anúncio de aluguel de escravos



Fonte: Charlier e Simielli (2021, p. 62).

A imagem 15 apresenta a forma negativa de exposição do negro como escravo; mesmo que, dentro do contexto histórico, tenham ocorrido as ações de violência contra o negro como

estas do anúncio, compreende-se que o livro, com essa imagem do aluguel da escrava e da venda dos escravos, realiza uma ratificação do lugar subalternizado do negro, não instigando a uma educação para a ruptura colonial.

A questão não é de ser uma sociedade mais igualitária (homogeneizando a todos), mas de ser uma sociedade em que o branco assuma seus privilégios, reconhecendo que ao longo da história pessoas negras e indígenas foram e ainda são subalternizadas. Maria Aparecida Silva Bento (2002) retrata que a escravidão não é algo de que as pessoas brancas gostam de falar, nem assumem que a imagem de si ficou positiva; enquanto o negro ainda sofre por conta da história e dos acontecimentos que foram marcando suas vidas, causando a discriminação racial e as negligências sociais que a sociedade manteve e mantém em relação ao negro.

As diferenças culturais dentro do ambiente escolar ou social são pautadas como as diferenças que são visíveis aos olhos; mas, a partir das disfunções de compreensão do igual ao diferente, a sociedade usa como pauta a igualdade como direito, esquecendo que a desigualdade ocorre desde muito cedo nas escolas – e falar das diferenças torna-se um desafio para os professores. Candau afirma:

> A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver (2011, p. 241).

Assim, percebe-se que as perguntas e as respostas do livro não se abrem a maiores discussões, e em geral é a escrita da resposta do que é pedido, usando uma forma mecanizada de conhecimento. Pois, ainda, falar do racismo e de como ele está intitulado juntamente com o branqueamento que ocorreu no Brasil é um desafio dentro dos ambientes escolares, mas o não falar é aceitar a repressão feita e colaborar com o racismo inconsciente. Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 7) explica que o medo está projetado junto com o inconsciente e ele faz parte do preconceito que se tem pelo Outro.

O livro de História do 5° ano desenvolve uma abordagem maior sobre o racismo na sociedade brasileira, abrangendo, ainda, os povos indígenas, a escravidão, as culturas e uma prévia sobre a Ditatura Militar. A divisão do livro é semelhante à do 4° ano e as atividades também discorrem em perguntas e formulação de respostas, mantendo esse padrão de desenvolvimento.

Tabela 6 – Identificação do livro de História do 5° ano

Autores (as)	Editora/ estado/ ano	Números de páginas	Sumário
Anna Maria Charlier Maria Elena Simielli	Ática/ São Paulo/ 2017	176	Subdivido em 4 unidades, com 8 capítulos: Unidade 1 - Os povos e as culturas: - Capítulo 1: A formação dos primeiros povos - Capítulo 2: Povos e religiões Unidade 2 - A formação da cidadania: - Capítulo 3: Respeitar quem é diferente - Capítulo 4: Lutar pela cidadania Unidade 3 - Cultura e transmissão de saberes: Capítulo 5: O uso da linguagem e memória Capítulo 6: A marca do tempo nas sociedades Unidade 4- Patrimônio, história e memória: Capítulo 7: Patrimônio histórico e cultural Capítulo 8: Mudanças e permanências no patrimônio histórico

Na figura que segue, apresentamos o recorte com imagens e proposta de atividade que consideramos importantes para nossa amostragem acerca da temática da educação das relações étnico-raciais. As atividades seguem o padrão de pergunta e respostas. Da unidade 2 e 3, há 32 atividades relacionadas às relações étnico-raciais que retratam racismo, escravidão, cidadania, diversidade cultural e povos indígenas. No livro, há 197 imagens no total: 31 relacionam-se a pessoas negras, e 15, aos povos indígenas.

Figura 16 – Conteúdo/atividades e imagens

escravos, de François-Auguste Biard (óleo sobre tela de 33 cm
tista visitou o Brasil em 1858.

stência dos escravizados foi representada na pint

1 Sob a orientação de seu professor, pesquise em livros, revistas e *sites* informações sobre:

- comunidades quilombolas brasileiras;
- estados brasileiros onde se encontra o maior número de comunidades quilombolas;
- tradições das comunidades quilombolas;
- escolas das comunidades quilombolas.

2 Escreva abaixo um texto sobre as informações que você encontrou.

Charlier e Simielli (2017, p. 79).

Feitores castigando negros, de Jean-Baptiste Debret. Obra: Viagem pitoresca e história do Brasil, publicada entre 1834 e 1839

Charlier e Simielli (2017, p. 80).

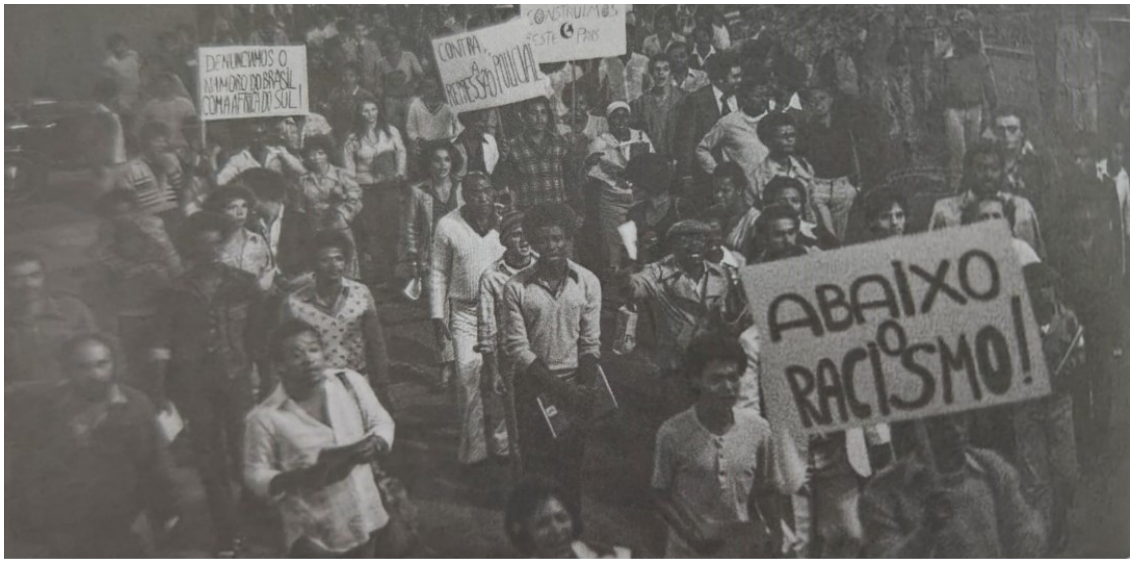
Charlier e Simielli (2017, p. 109).

Apresentação do Congo no Quilombo Sapé, Minas Gerais.

Há preocupação em demonstrar o passado escravista, ao mesmo tempo que as resistências e expressões do tempo presente, indicando aos alunos referências como pensar a existência de comunidades remanescentes de quilombos. Percebe-se, pela análise do material, a abertura de caminhos para outras compreensões da história, não vinculada somente a um passado distante, que, por vezes, pode ser alegórico ou violento quando aborda-se a temática da escravidão, da liberdade e dos corpos negros.

Esse material aborda mais especificamente as relações sociais, trazendo as lutas que marcaram o Brasil tanto do movimento negro como da revolução industrial, a presença feminina nas urnas com a formação da cidadania, e apresenta as diferenças culturais como forma de respeito à religião e aos diferentes povos. Na página 79 do capítulo 4, unidade 2, tem início o texto chamado "A conquista dos direitos no Brasil", que finaliza na página 87: a leitura apresenta os marcos de conquistas e resistências, conforme retratado na imagem seguinte, no contexto da Ditadura Civil-Militar.

Figura 17 – Imagem de 7 de julho de 1978 na cidade de São Paulo: grande ato organizado pelo movimento negro no Brasil



Fonte: Charlier e Simielli (2017, p. 84).

O racismo e as questões do preconceito racial, que ocorreu e ocorre ainda nos dias de hoje, são apresentados no livro do 5° ano como uma breve conscientização acerca das não ações que ocorrem na sociedade e das ações que prejudicam o Outro e os subalternizaram. "O preconceito racial no Brasil ocorria, e ainda ocorre de várias maneiras. Um exemplo é a crença de que apenas a cor de pele clara e o cabelo liso sejam traços físicos bonitos que devam ser valorizados" (Charlier; Simielli, 2017, p. 84).

Esse trecho do livro de história pode ser explicado por Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 6) ao tratar das relações da branquitude e do branqueamento ocorrido no Brasil: o europeu criou um padrão de aparência social segundo o qual somente quem era branco era normal, assim "O olhar do europeu transformou os não europeus em um diferente e muitas vezes ameaçador Outro". E explica, ainda, que a não aceitação do Outro foi criada para que acontecesse a exclusão e a eliminação: "É como se o diferente, o estranho, pusesse em questão

o ‘normal’, o ‘universal’ exigindo que se modifique, quando autopreservar-se remete exatamente à imutabilidade. Assim, a aversão e a antipatia surgem” (Bento, 2002, p. 6).

A questão pautada ainda nas escolas sobre a temática classifica-se de duas formas em evidência: uma é o uso da homogenia ou da padronização de realçar as diferenças de forma negativa; enquanto a decolonidade nos apresenta que a diversidade presente em tantas culturas que se unem cria a interculturalidade que se faz presente em nossa sociedade e nos ambientes escolares. Candau afirma que as diferenças precisam “ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades” (2011, p. 246).

A intelectualidade e o movimento negro tiveram grande importância para que houvesse a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira na disciplina de História, envolvendo a educação nas relações étnico-raciais. Com isso, os livros didáticos passaram a atribuir a temática como conteúdo, como ações que minimizassem as demandas de atividades e conteúdos eurocêntricos, fazendo com que o aluno negro se sinta parte desse ambiente e seja de alguma forma representado (Silva, 2019).

4.3.3 Livro didático de Geografia

Nesse material didático, há doze atividades que estão direcionadas à temática étnico-racial, com ênfase à abordagem sobre terras indígenas, terras quilombolas, imigrações e desigualdade social entre brancos e negros. Há preocupação maior com a abordagem do ensino da Geografia, acentuando-se a grande maioria das atividades na perspectiva do espaço, diferenciando o conjunto dos conceitos de rural e urbano, as atividades industriais, rios, mapas, solo, também o crescimento urbano, as tecnologias, as relações do ambiente e sociedade.

Tabela 7 – Identificação do livro de Geografia do 4° ano

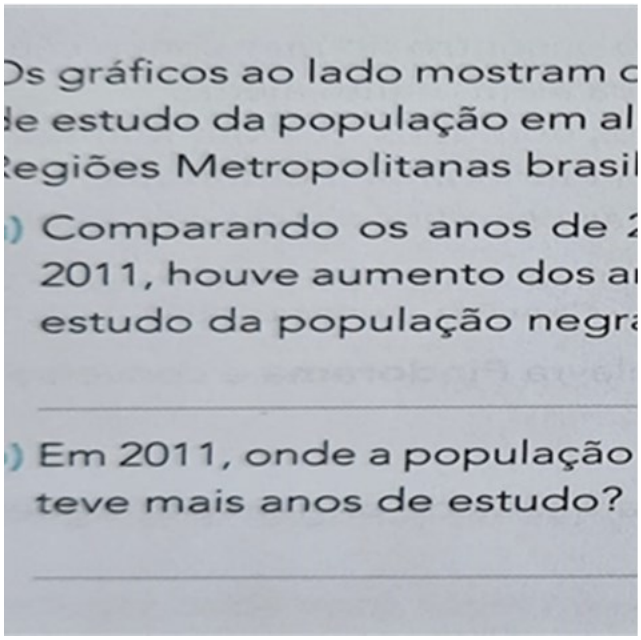
Autores (as)	Editora/ estado/ ano	Número de páginas	Sumário
Maria Elena Simielli[129]	Ática/ São Paulo/ 2017	168	Subdivido em 4 unidades, com 8 capítulos: Unidade 1 – No mundo dos mapas: - Capítulo 1: Construindo mapas - Capítulo 2: Ler e entender mapas Unidade 2 - A independência do campo e da cidade: - Capítulo 3: Organizando o espaço - Capítulo 4: Da produção ao consumo Unidade 3 – O território brasileiro: Capítulo 5: Diferentes culturas e muitas cidades Capítulo 6: Diversidade regional Unidade 4- O ser humano e a natureza: Capítulo 7: O espaço natural brasileiro Capítulo 8: A ação humana no meio natural.

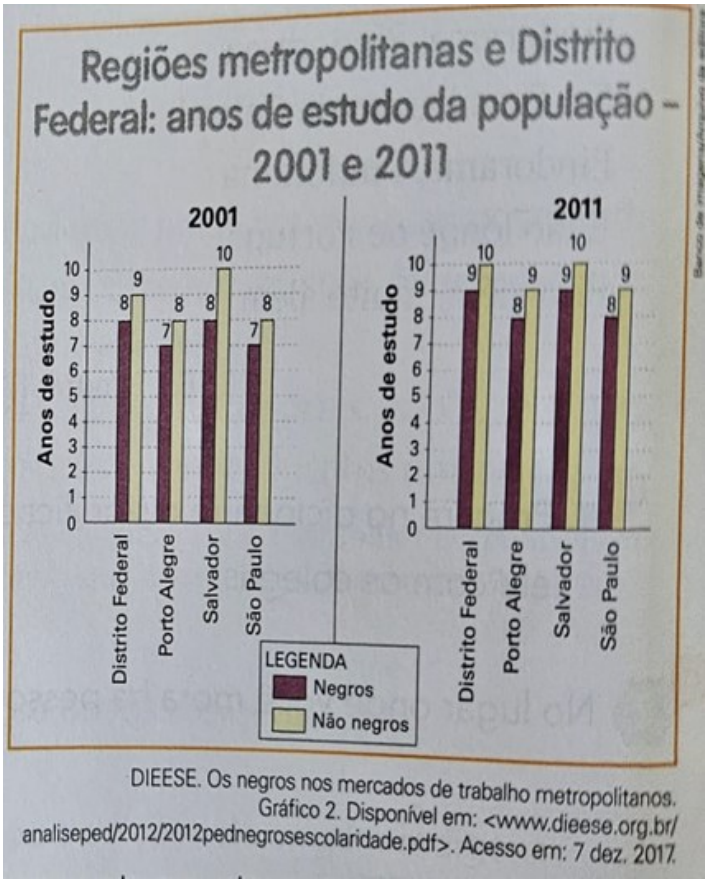
Apresentamos a seguir atividades e imagens selecionadas para pensarmos as relações espaciais e populacionais. Nesse livro didático, são 178 imagens no total: 3 representam os povos indígenas, e 22, pessoas negras.

[129] Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); professora doutora em Geografia e professora livre-docente do Departamento de Geografia, pós-graduação da USP; ex-professora dos ensinos fundamental e médio na rede pública e em escolas particulares do estado de São Paulo.

Figura 18 – Atividades e iconografia – Geografia do 4° ano

Questões para refletir e gráficos





Simielli (2017a, p. 102).

Línguas indígenas

Língua dos Povos Indígenas

Por muito tempo, pensou-se que todos os povos indígenas falavam a mesma língua. [...]

O que é muito importante sabermos é que **não** existe **uma única** língua falada por todos os povos tradicionais.

No Brasil, hoje, são faladas aproximadamente 180 línguas indígenas. Alguns povos, além da língua materna, falam o português e outros também sabem falar a língua de povos vizinhos.

Observe um pouco da diversidade das línguas dos povos nativos:

Língua portuguesa	Karajá	Karitiána	Kuikúro
água	béé	ese	tunga
animal	iródu	Kinda	ngene
terra	suu	Eje'i	ngongo
sol	tscuu	gokyp	giti

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de índio** – versão infantil. São Paulo: Callis, 2003. p. 45.

Simielli (2017a, p. 99).

Indígenas Kalapalo brincando de *heiné kuputisu* no Parque Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso, 2006 (Simielli, 2017a, p. 100).

A autora do material propõe uma análise comparativa da população negra a partir de algumas capitais; quiçá para estudantes da cidade de Seara (SC), a realidade de locais distantes não lhes chame a atenção, contudo, como o material didático é um aporte ao professor, esse terá condições de trazer informações, mesmo que numéricas, sobre sua realidade. O mesmo ocorre com a língua: poderá ser inserida na tabela a língua Kaingang, falada e escrita nessa região, e que provavelmente os alunos já tenham ouvido; ainda, sobre como são os indígenas que vivem próximo à cidade de Seara. O que visualizamos é que há preocupação em inserir o referido debate em sala de aula.

A seguir, um recorte intitulado “Três principais grupos étnicos que compõem o povo brasileiro”: este nos preocupa, porque mantém uma abordagem colonialista; percebam que para as crianças brancas há identificação, enquanto as crianças indígenas não têm identificação étnica, o que pode incorrer no que já escrevemos anteriormente: estereótipos. E, em relação a pessoas negras, há duas bonecas com representação africana, o que nos leva à reflexão da imagem da pessoa negra como objeto ou brinquedo.

Figura 19 – Três principais grupos étnicos que compõem o povo brasileiro?

Fonte: Simielli, (2017a, p. 132).

Seguimos a descrição com o último livro didático, o de História do 5º ano.

Tabela 8 – Identificação do livro de História do 5° ano

Autores (as)	Editora/ estado/ ano	Número de páginas	Sumário
Maria Elena Simielli	Ática/ São Paulo/ 2017	176	Subdivido em 4 unidades, com 8 capítulos: Unidade 1 - Conhecendo o Brasil: - Capítulo 1: Representação do espaço - Capítulo 2: Representação do espaço urbano Unidade 2 - Vivendo no Brasil: - Capítulo 3: A população brasileira - Capítulo 4: A construção do espaço brasileiro Unidade 3 - As cidades e o trabalho: Capítulo 5: O crescimento das cidades Capítulo 6: O trabalho e a tecnologia Unidade 4 - Ambiente e qualidade de vida: Capítulo 7: O ambiente e a sociedade Capítulo 8: Quem cuida do nosso ambiente?

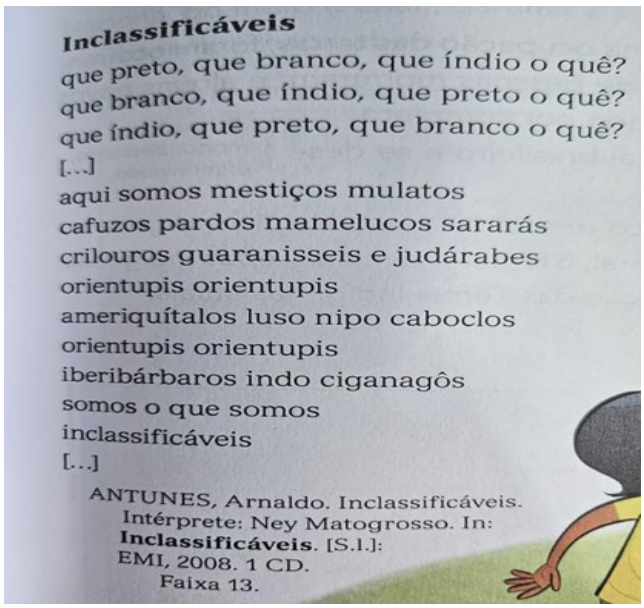
No livro, há um total de 157 imagens, entre elas, fotografias e desenhos: duas se referenciam aos povos indígenas; 23, aos afro-brasileiros (negras) – apenas três imagens de pessoas, o restante aparece em forma de desenhos caracterizados por estereótipos. Ao longo desse material didático, são 305 atividades que se apresentam como pergunta e resposta, pesquisas e desenhos para ilustrar: três atividades representam o saber sobre grupos étnicos; seis, sobre os povos indígenas; cinco, pessoas negras; quatro, quanto à imigração europeia; um é projeto de sugestão “Migração e trabalho”. Das quatro unidades, apenas a unidade 2 possui atividades e conteúdo que representam nossa temática analisada.

Figura 20 – Atividades e imagens – Geografia do 5° ano

Abertura da Unidade 2

Simielli (2017b, p. 52).

Principais grupos étnicos



Inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?
que branco, que índio, que preto o quê?
que índio, que preto, que branco o quê?
[...]
aqui somos mestiços mulatos
cafuzos pardos mamelucos sararás
crilouros guaranisseis e judárabes
orientupis orientupis
ameriquítalos luso nipo caboclos
orientupis orientupis
iberibárbaros indo ciganagôs
somos o que somos
inclassificáveis
[...]

ANTUNES, Arnaldo. Inclassificáveis. Intérprete: Ney Matogrosso. In: **Inclassificáveis**. [S.l.]: EMI, 2008. 1 CD. Faixa 13.

Simielli (2017b, p. 53).

Principais grupos étnicos

Simielli (2017b, p. 62).

"Dos indígenas herdamos o costume de usar sapé na construção de moradias".
Na foto, moradia do povo Kayapó, na aldeia Moykarakô, em São Félix do Xingu, no e Estado do Pará

Complete os quadros com o significado de algumas palavras indígenas que aparecem no texto.

Munduruku	Significado
pariwat	
oboré	
ibubutpupuat	
idibi	
bio	anta
dapsem	veado
dajekco	caititu
daje	queixada

Munduruku	Significado
hai	paca
poy-iayu	macaco
pusowawa	quati
wasuyu	pássaros
paro	urutau
parawá	arara
uru	maracanã
koru	curica

Simielli (2017b, p. 67).

Ao analisar-se os livros de Geografia, percebe-se uma abordagem inicial da educação para as relações étnico-raciais com perspectiva intercultural. Não há abordagem sobre as novas imigrações recorrentes deste século XXI, somente as que ocorreram no percurso de colonização do Brasil. Ao pensarmos na disciplina de Geografia, cabe compreendermos que é uma das disciplinas fundamentais, como todas as outras, que deveria abranger as relações étnico-raciais de forma acentuada e incisiva ao compreender-se que negros e indígenas fizeram e fazem parte da transformação do território brasileiro (Martins; Pureza, 2020). Sobre as migrações (tema de abordagem do campo de estudos da Geografia), essa não ocupa lugar nos materiais didáticos.

As relações culturais devem ir além do superficial, da sobreposição de uma em detrimento de outra; precisam projetar a realidade existencial a partir dos sujeitos que vivem no meio social. Assim, Tomaz Tadeu Silva refere: “a diferença, e, portanto, a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados” (2010, p. 25) – o que estabelece a relação de uns com os outros e com o meio em que estão inseridos.

A mestiçagem no Brasil é parte do conteúdo presente no livro de Geografia, retratando as relações da diferenciação do povo brasileiro e de como ocorreu; porém, não se apresenta o motivo do acontecimento dessa mistura étnica, ocultando-se os processos de colonização que objetivavam o extermínio dos povos indígenas e o projeto de branqueamento do povo com a criação do pensamento da nação branca e elitizada, sem a presença da cor preta e parda. “O colorido da população desmente as previsões do modelo, pois a população negra, apesar de decrescer relativamente em relação à população branca e mestiça, começou a crescer em termo absoluto” (Munanga, 2020, p. 136-137). Munanga nos auxilia na compreensão da imagem “principais grupos étnicos”, em que há intenção de padronizar por lugares o pertencimento de cor, contudo isso não reflete nossa identidade. Em Seara (SC), os alunos convivem no ambiente escolar com as diferenças e as diversidades étnico-raciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou compreender de que maneira a educação do município de Seara (SC) aborda a temática da educação das relações étnico-raciais com acolhimento de crianças, negras, indígenas e migrantes a partir do conceito de "interculturalidade" e do campo teórico decolonial. Realizamos a análise documental do povoamento e da criação das escolas com o Projeto de Nucleação, também um olhar atento às Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais e aos livros didáticos do 4° e do 5° anos das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Seara (SC) é uma cidade que foi colonizada oficialmente em sua grande maioria por descendentes de europeus, principalmente alemães e italianos que vieram para formar colônias de povoamento. Eram homens e mulheres que, em geral, migraram do estado vizinho do Rio Grande do Sul; outros deslocaram-se para que pudessem "criar suas raízes" e encontrar seus terrenos comprados de empresas colonizadoras. Porém, como vimos, nesse território, viviam caboclos (pessoas negras) e os indígenas. Na trajetória, pontuamos a luta do povo Kaingang até a demarcação da Terra Indígena da Aldeia Toldo Pinhal.

Historicizamos a constituição da escola em 1935, no Distrito de Caraíba; pelas fotos e memórias escritas, foi possível analisar a representação que era feita dos povos indígenas e das pessoas negras, tendo no Outro o diferente. Verificou-se a representação do indígena e do negro, como também os costumes apenas dos europeus como predominante na concepção escolar, populacional e de exclusão social.

Quijano (2005) refere que o maior motivo dessa configuração social dos povos indígenas e negros é a recorrente centralidade em uma só cultura. Com a construção histórica e abrangente da colonialidade, a cultura se tornou global com ênfase na cultura europeia, também as relações cognitivas, ou seja, a forma de pensar e de ensinar, se tornaram parte subjetivas à colonização, à produção, à experiência material e ao "universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma a cultura" (Quijano, 2005, p. 121).

O colonialismo e a colonialidade são formas de pensar e insurgir a subalternização do Outro diante dos desenvolvimentos de um novo mundo e da forma eurocêntrica do pensamento sobre a racialidade e a cor que não seja a branca europeia. As experiências históricas e a eliminação do Outro retratam o quanto o etnocentrismo europeu teve de influência negativa nas estruturas de poder nos territórios e na forma de pensar em uma sociedade em que o branco e sua cultura são classificados como "normais", criando uma estrutura de pensamento eruptivo

na aceitação do Outro que não seja branco. Assim, Catherine Walsh (2013) retrata que a classificação racial dentro da perspectiva eurocêntrica, concebida pela colonialidades, criou formas de segregação dos grupos étnicos, negando-os; de forma em que, supostamente, conquistaram sua liberdade, mas esta não pode ser vista como libertadora, pois tornou-os subalternizados diante da sociedade eurocêntrica.

Da mesma maneira, no segundo capítulo, que situa a análise documental das Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Seara, elaboradas pela Amauc, apresenta-se a pouca importância para o tema da transversalidade da história e cultura afro-brasileira e indígena, em que as abordagens ocorrem acentuadamente pelo território geográfico e histórico, com pouca influência das relações étnico-raciais na perspectiva de conscientização e construção de uma sociedade escolar não racista e não preconceituosa. Ser conhecedor do território e da história é precioso quando entendemos que aqui, como visto no primeiro capítulo, havia negros e indígenas que foram desocupados de suas terras, sendo eliminados; apenas após longo tempo decorrido, buscaram lutar pelo que lhes foi tirado/vendido.

Perpassamos as representações de pessoas negras e indígenas presentes nos três capítulos ao longo desta dissertação. Criando uma linha do tempo, temos: a primeira escola em 1935; nas décadas de 1950 e 1960, os primeiros desfiles cívicos em que essas culturas eram apresentadas de forma estereotipada; analisando as diretrizes curriculares de 2017, vê-se que ainda são neutralizadas as relações de conscientização racial dos povos; no tempo presente, nos livros, os povos originários e os povos africanos são, por diversas vezes, representados por meio de estereótipos em forma de desenho.

Adentrando nos resultados da pesquisa da análise de conteúdo com a temática das relações étnico-raciais no município de Seara, das Diretrizes Curriculares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e dos livros didáticos do 4° e do 5° anos das disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, Bardin (2004) nos explica que a pesquisa qualitativa não se prende em números e dados, mas que, a partir da análise do conteúdo, a relação de quantas vezes aparece ou repetem-se palavras/assuntos mostra a perspectiva da inferência de uma singularidade na análise.

As Diretrizes Curriculares são o currículo construído pela Amauc que guia a educação de Seara; apresentam possibilidades de referência para desenvolver uma educação antirracista a partir da temática analisada, como referenciado no capítulo dois: os conteúdos focam nas relações de território e história nas disciplinas de Geografia e História, e não há nenhuma menção à temática em textos trabalhados na Língua Portuguesa.

Observar as Diretrizes Curriculares foi fundamental para compreender as temáticas e as unidades de estudo dos capítulos nos livros didáticos, pois, como registra José Gimeno Sacristán (2017), o currículo representa a funcionalidade da prática docente nos ambientes escolares. Com isso, os livros didáticos trouxeram uma abordagem mais ampla sobre a temática, porém não suficiente.

Nos livros de Língua Portuguesa, a temática aparece poucas vezes em forma de textos e imagens, com abordagem de textos de diferentes gêneros que retratam a forma de viver e das culturas, trazendo como foco principal a gramática, a interpretação e a escrita. Os livros de Geografia e História do 4° ano apresentam uma quantidade significativa de imagens e atividades, o que ocorre também com o livro do 5° ano, porém a abordagem de uma educação que inclui o negro, o indígena e o migrante fica restrita a imagens de representação e da demonstração da cultura. No 5° ano, as relações culturais direcionam-se brevemente à explicação do movimento dos negros, das culturas e das relações de uma educação antirracista com pouca intensidade e objetividade.

Em resultado mais preciso, os livros abordam temáticas, conteúdos e assumem a representatividade do negro, do indígena e pouco ou nada do imigrante; porém, não se pode dizer que, por conter imagens e atividades, o professor irá possuir um maior direcionamento para a estrutura do fazer pedagógico com embasamento e critérios suficientes para uma educação decolonial, aquela que permitirá romper as estruturas da colonialidade, lançando um novo olhar para o Outro, com vistas a uma sociedade com mais ações voltadas a não subalternizar, a igualar ou a apenas representar para mostrar uma falsa inclusão.

Candau (2020), Gomes (2012), Quijano (2005) e Walsh (2013, 2017) apresentam a educação decolonial como aquela que busca romper as estruturas históricas da colonialidade, do poder e do eurocentrismo, envolvendo as culturas a partir da interculturalidade em que todas as culturas são importantes. No entanto, é necessário que uma faça inferência na outra, não havendo a mais ou a menos importante, com todas apresentando suas diferenças, que não são silenciadas, mas, sim, vividas, acolhidas e respeitadas na sociedade educacional, fazendo assim com que o Outro seja visto e não apenas representado, que possua voz no ambiente escolar, o que ocorre por intermédio da prática educacional advinda do currículo, como salienta Sacristán (2017).

A ênfase deve ser na cultura, no conhecimento, na identidade e na significação dos processos de ensino-aprendizagem (Silva, 2010), fazendo-se, assim, uma educação em que o Outro não se torna o “diferente” ou o “igual”, mas em que os povos indígenas, as pessoas negras

e os migrantes sintam-se incluídos, ouvidos e visibilizados nas escolas em que estão inseridos. Também precisa ser pensada a educação antirracista, com elementos que falem das ações que negam o Outro antes do 5° ano, pois as relações de encontro com outro acontecem desde muito antes do último ano do ensino fundamental I.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Lori. **Memória, identidade e um espaço de conflito**: a Comunidade de Nova Teutônia no contexto de disputa por terra com acomunidade Kaingang da Área Indígena Toldo Pinhal. Tese (Doutorado em Teologia) – Instituto Ecunmênico de Pós-Graduação, São Leopoldo, 2007. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-lFE/77/Altmann_l_td61.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jul. 2022.

ALVES, Andréa Andrade. **Educação em língua materna de quem?** O descendente europeu em Orleans (SC) no contexto da política nacionalista de Vargas. Criciúma: do Autor, 2015. 200 p.

APPLE, Michael. **Política Cultural e Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: 70, 2004.

BEIRITH, Ângela. As escolas isoladas de Florianópolis no contexto da regulamentação do ensino primário (1946-1956). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 10, n. 02, p. 156-168, jul./dez. 2009. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1415. Acesso em: 10 jul. 2022.

BENTO, Silva Aparecida Maria. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. 2002. Disponível em: http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

BOTELHO, João Bosco; COSTA, Hideraldo Lima da. Pajé: reconstruction and survival. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 13, n. 4, p. 927-56, Oct./Dec. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/3pzcG3Lzw9GNrbMSK8ns6RD/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Palácio do Planalto, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. **Decreto de Lei n° 1.006 de 30 de dezembro de 1938**. Brasília: Presidência da República, 1938. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105097/1938_Decreto-Lei%20n%C2%BA%201006.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 de maio de 2024.

BRASIL. **Decreto de Lei n° 8.460 de 26 de dezembro de 1945**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1945. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-

1949/decreto-lei-8460-26-dezembro-1945-416379-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Consolida%20a%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20as,e%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20do%20livro%20did%C3%A1tico.&text=Art.,de%20alunos%20nas%20escolas%20prim%C3%A1rias. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto de Lei n° 93 de 21 de dezembro de 1937**. Brasília: Palácio do Planalto, 1937. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/DECRETO-LEI%20N%2093%20DE%2021%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201937.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Governo Federal, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Palácio do Planalto, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: Palácio do Planalto, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 6 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Institui a Lei de Migração. Brasília: Palácio do Planalto, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 ago. 2022.

CANDAU, Vera Maria F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178. Acesso em: 12 abr. 2022.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis mais**: História: 4° ano. São Paulo: Ática, 2021.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis mais**: História: 5° ano. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

CICONE, Reinaldo Barros; MORAIS, Leandro Eliel Pereira de. **História da Educação**. Londrina: Educacional, 2016.

ESPÍRITO SANTO, Evelise. A agricultura no estado de Santa Catarina. Chapecó: Grifos, 1999.

FABRIN, João G. B. **Seara**: *dei nostri ricordi*: sincretismo cultural em Nova Milano (Seara) visto a partir das culturais ítalo-brasileiras 1920-1960. Xanxerê: New Prints, 2013.

FERREIRA, Bruno. Descolonizando a escola: em busca de novas práticas. **Avá**, Misiones, v. 33, 2018. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1690/169062373008/169062373008.pdf. Acesso em: 31 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GIARETTA, A, Jessica. **A formação da Terra Indígena Toldo Pinhal nos anos 1980 e 1990**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/1263/1/GIARETTA.pdf. Acesso em: 26 set. 2022.

GIMENO, Sacristán, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/issue/view/2474. Acesso em: 18 dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 75-85, 2003a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 3 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnicocultural. *In*: RAMOS, Marise Nogueira *et al.* (coord.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003b. p. 67-76.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em:< http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governamento indenitário. São Leopoldo: Unisinos, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6301/Patr%c3%adcia%20Gr%c3%a4ff_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 4 abr. 2021.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; SECCHI, Darci; GUARANY, Vilmar Martins Moura. **Legislação Escolar Indígena**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representações**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2017.

HOT, Amanda Dutra. Apontamentos sobre a educação de imigrantes no Brasil. **Revista da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu**, Manhuaçu, v. 6, n. 1, p. 13-19, 2012. Disponível em: http://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1069/0. Acesso em: 9 abr. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/seara.html. Acesso em: 30 set. 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_santa_catarina_censo_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 2 jun. 2022.

KLEIN, Ana Quézia Roldão da Silva. Condorcet e a instrução pública: por uma escolarização gratuita, laica e universal. **Revista Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, n. 188, 2017.

KOHATSU, N, Lineu *et al.* Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, 2020. Disponível

em: https://www.scielo.br/j/pee/a/MRJCDFcLGqrvjV9N6GHdGhn/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 14 dez. 2021.

LAROSSA, Jorge; RECHIA, Karen C.; CUBAS, Caroline J. **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LEÃO, Augusto V.; DEMANT, Peter R. Mobilização política e integração de Migrantes no Brasil. Os casos Zulmira Cardos e Brayan Capcha. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 31, n. 91, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/SXL4xH7HRBXd6zJhN9JVr4N/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 jan. 2022.

LEMOS, Luciane Cotoman. **SC é o segundo estado que mais emprega imigrantes**. Secretaria do Estado do Desenvolvimento Social de Santa Catarina. Florianóopolis: SDS, 2018. Disponível em: https://www.sds.sc.gov.br/index.php/noticias/943-sc-e-o-segundo-estado-que-mais-emprega-imigrantes. Acesso em: 28 mar. 2021.

LUBENOW, Maisa A. Fritz Plaumann: um entomólogo em construção no sertão catarinense (1924-1945). *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., Natal. **Anais**..., Natal: Anpuh, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/MESTRADO/PROJETO/TEXTO%20DE%20DISSERTA%C3%87%C3%83O/Aline-Maisa-Lubenow.pdf. Acesso em: 5 jul. 2022.

MAGALHÃES, Giovanna M.; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola de São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 43- 63, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/J67Nz7vwrbNkDBNbCyPNJtx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jan. 2022.

MARTINS, Alan B.; PUREZA, Marcelo G. B. O ensino de geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental. **Geografia, Ensino e Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, e18, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/40314/pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

MARTINS, Maria C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as reformas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/7yMGWJjk4j7Fr3LLjdjWHDR/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 set. 2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças e culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **As ambiguidades do racismo à brasileira**. O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2020. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_3117175_AsAmbiguidadesDoRacismoABrasileira.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ.**, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 119-138, set./dez. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037. Acesso em: 25 abr. 2023.

OLIVEIRA, Roberto C. de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aoliveira-1976-identidade/Oliveira_1976_IdentidadeEtniaEEstruturaSocial.pdf. Acesso em: 26 ago. 2022.

PAIM, Elison A. Professoras: narradoras de memórias e experiências do trabalho em escolas multisseriadas em Palmitos – SC. **Horizontes**, Itatiba, v. 31, n. 2, p. 89-98, 2013. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/10/10. Acesso em: 13 set. 2022.

PICOLI, Bruno A. **Contraeducação histórica**: a diagonal de agora e a utopia negativa. Porto Alegre: PUCRS, 2021.

PICOLLI, Bruno A. **Sob os desígnios do progresso**. Xanxerê: News Print, 2012.

PLÁCIDO, Gilmara D. **Educação, Civismo e Religiosidade durante a Ditadura Cívico-Militar no Brasil (1964-1985)**. Florianópolis: Udesc, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1559-0.pdf. Acesso em: 24 set. 2022.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismoe América Latina**. 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 3 abr. 2022.

RADIN, José Carlos, CORAZZA, Gentil. **Dicionário Histórico-Social do Oeste Catarinense**. Chapecó: UFFS, 2018. 142 p. ISBN: 978-85-64905-65-8.

RENK, Arlene. A colonização do oeste catarinense: as representações dos brasileiros. **Cadernos do Ceom**, Chapecó, v. 19, n. 23, p. 37-72, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2100-Texto%20dM, o%20Artigo-7203-1-10-20140725%20(1).pdf. Acesso em: 5 set. 2022.

RENK, Arlete. Uns trabalham outros lutam: brasileiros e a luta na erva. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 239-258, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/Np3XLRJSJGhJRqsgY4D5GKP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 set. 2022.

SANTA CATARINA. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTA CATARINA. **Política de educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018.

SANTIAGO, R. Ana. Corpos (in)dóceis e saberes interculturais: mais um desafio a educação. *In*: MORTARI, Claudia; Wittmann, Luisa Tombini (org.). **Narrativas insurgentes**: decolonizando conhecimentos e entrelaçando mundos. Florianópolis: Rocha, 2020.

Disponível em: https://ayalaboratorio.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/12/narrativas-insurgentes.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologia do Sul**. Coimbra: CES, 2009. Disponível em: www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

SANTOS, Elton C. R. dos. As escolas reunidas como modalidade escolar: uma perspectiva de pesquisa em história da educação. **Diálogos**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 118-129, 2013. Disponível emfile:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2691-Texto%20do%20Artigo-8322-1-10-20150731%20(1).pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2022.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SEARA (Brasil). Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais**. Out. 2019.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 26, n. 77, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/rqYgzrJ84rvt9jr73Xm5Twx/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 ago. 2022.

SILVA, Jefferson Pereira da. **Relações étnico-raciais e o espaço escolar**: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado brasileiro a partir do Programa Nacional Do Livro Didático (1995-2014). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27805/1/Rela%c3%a7%c3%b5es%c3%a9tnico-raciais_Silva_2019.pdf. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Marco A. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014. 133 p.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia, 4° ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017a.

SIMIELLI, Maria Elena. **Ápis geografia, 5° ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017b.

SIMON, M, Paula. **Queridos Paes, Querida Mamãe…** Entre o público e o privado: as relações de gênero em colégios internos no Brasil a partir das cartas dos irmãos Bertaso (1917 – 1922). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/61969/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Paula%20Marisa%20Simon.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 set. 2022.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: EdUTFPR, 2018.

SPSS Statistics for Windows. Rel. 20.0 [programa de computador]. Chicago, 2013.

TELO, Ricardo M.; SCHUBRING, Gert. A comissão do livro didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 18, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbhe/a/8YjWdyv5hZLFjzLrtxWmcDL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4017#demografia. Acesso em: 2 jul. 2022.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa, 4° ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017a.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa, 5° ano**: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017b.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VICENZI, Renilda. Colonizadora Bertaso e a (des)ocupação no Oeste Catarinense. **Cadernos do Ceom**, Chapecó, v. 19, n. 25, p. 301-318, 2006. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/2061-Texto%20do%20Artigo-7035-1-10-20140716%20(3).pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

VIEIRA, Alexandre S. **A Educação Formal no Velho Município de Chapecó (1929 - 1945)**. Dissertação (Mestrado em História) **–** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/78367/173363.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 set. 2022.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. Serie Pensamiento Decolonial.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**. Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya Yala, 2017. Serie Pensamiento Decolonial.

XAVIER, Antônio R. *et al*. Pesquisa em Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 8, p. 1-19, 2021. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/348858264_Pesquisa_em_Educacao_aspectos_historicos_e_teorico-metodologicos. Acesso em: 5 maio 2022.