

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

DOCÊNCIA ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO CULTURAL

ROSA MARIA RODRIGUES BARROS

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

DOCÊNCIA ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO CULTURAL

Dissertação apresentada por Rosa Maria Rodrigues Barros, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e formação de professores

Orientadora: Prof^a. Dra.: Teresa Kazuko Teruya

MARINGÁ
2022

FICHA CATALOGRÁFICA:

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada à fonte.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B277d

Barros, Rosa Maria Rodrigues

Docência antirracista no currículo cultural / Rosa Maria Rodrigues Barros. -- Maringá, PR, 2022.
108 f.: il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Currículo. 2. Educação - Políticas públicas. 3. Racismo estrutural. 4. Práticas de ensino antirracistas. 5. História do negro brasileiro. I. Teruya, Teresa Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 375

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

ROSA MARIA RODRIGUES BARROS

DOCÊNCIA ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO CULTURAL

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Denise Rosana da Silva Moraes – UNIOESTE –
Campus Foz Do Iguaçu

Prof. Dr. Izaque Pereira de Souza – UEM

Data de Aprovação

12 de maio de 2022

Dedico este trabalho ...

À DEUS, companheiro incansável que sempre me motivou a lutar mesmo diante das dificuldades que pareciam intransponíveis. À minha filha querida e companheira de todas as minhas jornadas, Juliane. Também dedico à minha mãe, Maria (in memoriam), que tanto desejou a realização dos meus sonhos, mas que desta vez não os poderá acompanhar. Finalmente, dedico ao meu pai, Joaquim, um exemplo de integridade e lutas, que não pode estudar, mas realiza-se a cada etapa que nós alcançamos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus companheiros de jornada no GPEMEC (Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e Estudos Culturais), obrigada!! Juntos, descortinamos ao longo destes dois anos aspectos da realidade na Educação e fomos angariando conhecimentos imprescindíveis para os desafios da docência, além de quebrar paradigmas há muito tempo cristalizados em nossas formas de conceber, sentir e representar nosso cotidiano. Muitíssimo obrigada pela parceria e contribuições em minha jornada de descobertas acadêmicas.

Minha querida e mui estimada orientadora Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya, sua paciência, cordialidade e aportes serão inesquecíveis. Obrigada por caminhares essa trajetória comigo. Não foi nada fácil, não o é, e ainda não o será, porque sempre haverá algo a descobrir, pois a Cultura, a História, enfim o Conhecimento, assemelham-se à uma composição musical e suas variações... a cada toque ao piano uma explosão de harmonia se revela... nós também somos assim!

Um agradecimento aos professores que participaram das bancas de qualificação e defesa por sua disponibilidade e preciosas orientações, que corroboraram para a constituição deste trabalho.

Finalmente, desejo exprimir o meu agradecimento ao Programa de pós-graduação em Educação e à Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), que me oportunizaram a realização deste Mestrado, agregando conhecimentos e proporcionando uma trajetória de descobertas e construção de novos repertórios de conhecimentos imprescindíveis tanto para a minha vivência profissional, como para o meu crescimento pessoal.

A história dos ancestrais africanos permanece inscrita nos corpos negros afrodescendentes. A potência de resistência que é ao mesmo tempo coletiva e individual, capaz de demonstrar que é possível tornar possível uma pedagogia – e uma cultura, uma sociedade-antirracista.

(BENATTI, 2020, pp. 166, 167)

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. **DOCÊNCIA ANTIRRACISTA NO CURRÍCULO CULTURAL**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2022.

RESUMO

Na realidade brasileira, mesmo após o final da escravidão, as atitudes racistas se perpetuaram tornando-se cada vez mais incisivas no século XX, ao ponto de despontarem com maior força no século XXI. Estudos sobre as populações negras demonstram que o racismo no Brasil é estrutural, porque esse fenômeno está entranhado nas estruturas da sociedade. Mas seria possível propor metodologias antirracistas como contraponto ao racismo estrutural diante do currículo oficial que não se compromete com a valorização das populações negras? Essa investigação tem como objetivo compreender e analisar as tensões em torno do Currículo relativas ao racismo estrutural contra as populações negras, com vistas ao desenvolvimento de propostas metodológicas antirracistas diante do discurso curricular. Para tanto, realiza uma análise cultural dos diálogos entre a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental nos processos de construção de sentidos, representações e significados, ancorados em Stuart Hall (2016), a fim de propor estratégias no exercício da docência para o desenvolvimento de práticas antirracistas. Esta dissertação, com base na pesquisa bibliográfica e documental, aponta para o fortalecimento da mediação docente nos processos de construção do conhecimento e na formação da subjetividade de alunos/as, voltadas para o combate do racismo estrutural. Ao propor metodologias de intervenções docentes, os artefatos midiáticos são possibilidades de desenvolver práticas antirracistas como contraponto ao racismo estrutural, e valorização das culturas negras. Defende, portanto, a construção de um currículo cultural inserida no planejamento da docência e considera os debates sobre o racismo estrutural e o desenvolvimento de metodologias antirracistas como possibilidades de aprofundamentos, com base em aportes que relacionam educação, o racismo e os estudos culturais, a fim de ressignificar o currículo oficial, tornando-o vivo.

Palavras-chave: Educação; Currículo, História do negro brasileiro; Racismo estrutural; Políticas públicas; Formação docente; Práticas de Ensino antirracistas.

BARROS, Rosa Maria Rodrigues. **ANTI-RACIST TEACHING IN THE CULTURAL CURRICULUM**. 108 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2022.

ABSTRACT

In the Brazilian reality, even after the end of slavery, racist attitudes were perpetuated becoming increasingly incisive in the 20th century, to the point of emerging with greater force in the 21st century. Studies regarding black populations demonstrate that racism is structural, because this phenomenon is ingrained in the structures of society. However, would it be possible to propose anti-racist methodologies as a counterpoint to structural racism amid the official curriculum that does not commit to the appreciation of black populations? This research aims to understand and analyze the tensions around the Curriculum related to structural racism against black populations, viewing the development of anti-racist methodological proposals in the face of curricular discourse. To this end, it conducts a cultural analysis of dialogues between bibliographic research and documentary research in the processes of the construction of senses, representations and meanings, anchored in Stuart Hall (2016), in order to propose strategies in the exercise of teaching for the development of anti-racist practices. This dissertation, based on bibliographic and documentary research, points to the strengthening of teaching mediation in the processes of knowledge construction and the formation of students' subjectivity, aimed at countering structural racism. When proposing methodologies of teaching interventions, media artifacts possibilitate the development of anti-racist practices as a counterpoint to structural racism, and value black cultures. Therefore, it defends, the construction of a cultural curriculum inserted in the planning of teaching and considers the debates on structural racism and the development of anti-racist methodologies as possibilities for deepening, based on contributions that relate education, racism and cultural studies, with the aim of resignifying the official curriculum, making it alive.

Key words: Education; Curriculum, History of Brazilian black people; Structural racism; Public policy; Teacher education; Anti-racist teaching practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1. Metodologia.....	15
2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO ESTRUTURAL.....	25
3. CURRÍCULO E OS ESTUDOS CULTURAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO.....	51
3.1. Influências externas no currículo brasileiro: uma análise cultural.....	66
3.2. Um sonho possível... ..	81
4. CONSIDERAÇÕES: EM MOVIMENTO COMO A CULTURA.....	98
REFERÊNCIAS.....	102

1. INTRODUÇÃO

Discussões no Grupo de Pesquisa em Educação, Mídias e os Estudos Culturais (GPEMEC¹/ UEM – Maringá-PR) ao longo de 2020 e 2021, apontaram que, historicamente, a escola e a organização curricular têm sido palcos de lutas, embates e discussões constantes, como reflexos das intercorrências na sociedade brasileira, e porque não dizer no mundo, acerca do racismo.

Após o fim do regime escravista no Brasil, as populações negras foram excluídas das políticas sociais. Mesmo na passagem do século XX para o século XXI, as atitudes racistas permaneceram na sociedade brasileira, pois a supremacia branca estabeleceu o privilégio da população branca. Graças aos movimentos sociais foram estabelecidas leis políticas de ações afirmativas para os povos negros e indígenas, como forma de corrigir as desigualdades sociais e combater o racismo.

Diante dessa realidade, destaco as contribuições teóricas de pesquisadores/as que compõem a construção das análises para a produção desta dissertação: Stuart Hall (2016); Ana Carolina Escosteguy (2010) e Flavi Ferreira Lisboa Filho (2020) fundamentam as abordagens dos Estudos Culturais e análise cultural; Olivette Otele (2019); Kagembele Munanga (2009); Silvio Almeida (2019); Andreas Hofbauer, Lucas Men Benatti (2020), Walter Rodney (1975) fazem articulações entre a história da África e da escravidão, cultura e constituição do racismo estrutural contra as populações negras no Brasil e Europa; Tomaz Tadeu da Silva (2004), Gimeno Sacristán (2017), Elizabeth Macedo (2011), Terezinha Azerêdo Rios (2001) fundamentam as abordagens sobre o currículo, interdisciplinaridade e docência; Vera Maria CANDAU, et all (2018) contribuem com seus estudos sobre a Colonialidade e Pedagogia Decolonial; Delton Felipe e Teresa Kazuko Teruya (2018) contribuem com os estudos sobre o ensino de História africana e afro-brasileira nas políticas públicas para a educação brasileira.

¹ Grupo de pesquisas situado na Universidade Estadual de Maringá, cujo objetivo consiste em estudar como as estruturas interseccionais revelam temas diversos e seus paradoxos como direitos humanos, a identidade, imigração, gênero, as manifestações culturais urbanas, tais como: o *hip hop*, o cinema e suas intertextualidades, a diversidade, mídias digitais e analógicas, a violência, populações negras no Brasil e o recorrente racismo estrutural, dentre outros temas que dantes dos Estudos Culturais permaneciam coadjuvantes diante das críticas voltadas sobretudo aos embates das classes sociais frente às disputas e, ao mesmo tempo, relações entre economia e política.

No Brasil, o racismo é estrutural e institucional, pois está entranhado nas estruturas da sociedade e nas organizações econômicas e políticas da sociedade. Nos Estudos Culturais, especialmente Stuart Hall e Escosteguy contribuíram para analisar o poder das mídias na produção cultural, nas representações, nas construções de sentidos e significados que envolvem a cultura de uma sociedade.

Destaco a relevante contribuição da persistente resistência dos povos negros ao longo do século XX, e como têm lutado para desconstruir os discursos acerca da democracia racial, inexistente, no Brasil. Para aprofundar na discussão sobre a construção do racismo, analisei o racismo estrutural na história do Brasil, com base em Silvio Almeida (2018). Esses debates foram ampliados e as análises se concentraram em evidenciar a perniciosidade do racismo estrutural, continuamente alimentado pelo persistente mito da democracia racial, ainda presente nas falas da população brasileira e nos discursos das instâncias governamentais

Passados os 134 anos após a abolição da escravatura, o racismo encontra-se naturalizado nas atitudes e nas falas da população. Não se trata de uma patologia, mas um elemento integrado nas ações cotidianas dos indivíduos, reproduzindo a violência e as desigualdades sociais, econômicas e culturais que permeiam em nossa sociedade. Nos últimos anos, os discursos segregacionistas se difundem e encontram adeptos para a sua materialização, que foram intensificados pelos atos de truculência dos adeptos da extrema direita em franco crescimento na sociedade brasileira.

Elizabeth Macedo (2011) aponta que esse contexto histórico-social, reverbera, indubitavelmente, na instituição escolar nas relações entre os seus atores e contextos, no exercício da docência encontrando ecos no currículo.

As discussões intercambiadas no grupo de pesquisa - GPEMEC, despertaram recordações de experiências vivenciadas por mim tanto na trajetória estudantil, quanto no exercício da profissão docente na Educação Básica e, posteriormente, como Coordenadora Pedagógica e Orientadora Educacional em instituições educacionais da rede privada no estado do Paraná, situadas entre as cidades de Maringá e Londrina, ao longo de quase três décadas.

Atualmente, no exercício da docência no curso de Pedagogia, em IES privada na região de Maringá, as minhas inquietações em torno do Currículo foram

intensificadas. Percebi que as demandas que envolvem o racismo estrutural se encontram apagadas no currículo oficial, sendo este documento a base do exercício da docência. Por isso, essas demandas impulsionaram o desejo de investigar e que me levou a esta trajetória que não se conclui com esta dissertação, mas age como um despertar para a continuidade da pesquisa.

A participação no GPEMEC, provocou mudanças importantes em meus entendimentos acerca do currículo, pois as visões que outrora me constituíam como profissional não proporcionavam uma percepção consistente acerca das questões que envolvem as relações que não estão prescritas no currículo, mas que ocorrem de forma oculta no cotidiano escolar. Meu foco estava nos processos de aprendizagem, mais precisamente na metodologia do ensino e nos conteúdos programáticos.

A crítica quanto à função da escola, seja ela pública ou privada, na formação dos sujeitos; o modelo de ser humano requerido pela sociedade e o quanto o capital direciona as questões que envolvem o currículo estavam presentes no meu olhar crítico, na minha forma de agir e encaminhar as ações, pois semelhantemente ao pensamento das teorias críticas do currículo, acreditava no conhecimento como atributo principal para a emancipação dos sujeitos. O contato com os Estudos Culturais ampliou o meu modo de enxergar o processo ensino-aprendizagem e a formação para a docência, pois apontaram aquilo que estava invisibilizado.

Os Estudos Culturais constituem um campo complexo e paradoxal. Essas características fundantes se devem ao fato de que o objeto de estudos transita entre cultura, sociedade e as subjetividades humanas. Os paradoxos encontram-se nos embates e disputas construídos a partir dos atravessamentos discursivos ao qual a sociedade e seus membros independentemente de cor, status social, religião, gênero, raça e etnia, estão todos expostos em um movimento que é realimentado constantemente na dinâmica social.

Nesta perspectiva, estão em estudo as relações humanas e as relações de poder em meio às interseccionalidades expostas. Logo, há uma volatilidade de ideias, formas de ser, de ver e de agir próprias de uma sociedade complexa em constante mudanças. Diante do exposto, imprimir uma análise do discurso ou de conteúdo não seria suficiente, não apenas para apresentar os atravessamentos

discursivos contidos nas interseccionalidades, mas de acompanhar seu movimento. Para Collins e Bilge (2021, p. 18),

[...] a interseccionalidade é uma importante ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária são constructos mútuos que moldam diversos fenômenos e problemas sociais.

Na perspectiva de Hall (2016), uma análise cultural constituir-se-ia na melhor forma de dar visibilidade e favorecer a construção de entendimentos, resistência e, sobretudo, transformações na sociedade. Uma análise cultural consiste em primeira instância em um não distanciamento do objeto de estudos. Do ponto de vista da Ciência, pretensamente neutra, é necessário afastar-se do objeto pesquisado para então imprimir um olhar neutro diante do que ele apresenta. Na análise cultural, o/a pesquisador/a insere-se no contexto com o objeto, observando suas ações, condicionantes e o alcance de seus atos; de uma forma simplista seria como olhar de dentro para fora do objeto estudado. Outra característica relevante é a quebra do paradigma da neutralidade, isto é, como participante no contexto, a subjetividade do/a pesquisador/a transparece ao longo das análises, fazendo uso da interseccionalidade.

No que se refere ao Currículo, por exemplo, é possível verificar a partir da análise cultural como as relações de poder interferem nos direcionamentos dos documentos oficiais que normatizam a construção do currículo escolar para a Educação Básica, deixando transparecer as desigualdades sociais no que se refere, em primeira instância, à falta de acesso das camadas mais pobres da população brasileira, majoritariamente negra e parda, à escola. No Ensino Médio, evidencia a falta de acesso de jovens negros/as às possibilidades de itinerários formativos, que por sua vez sofrem interferências nos aspectos políticos e financeiros. Estas interferências afetam diretamente na contratação de docentes, na qualidade das estruturas escolares, materiais, no uso de dinheiro público para o financiamento de instituições privadas a partir do discurso da parceria público-privado, e assim por diante.

Argumentar sobre o Currículo se constitui em uma tarefa complexa e desafiante. Além das características e implicações no âmbito da formação dos

sujeitos e os condicionantes socioeconômicos e culturais envolvidos, a sua abordagem está diretamente enxertada na história de escolarização, na dinâmica de relacionamentos vividos e experienciados por todos nós na escola, sem, contudo, desmerecer as influências que recebemos em outros espaços educativos dos quais participamos.

Intercambiar ideias no espaço universitário proporcionou o desenvolvimento do olhar para além da superfície e o pensar crítico acerca das informações e do próprio conhecimento sobre o currículo. Avançar para a pós-graduação desencadeou, além da crítica, a busca por respostas e consequente mudança. O questionamento que emerge impulsiona a busca não apenas por respostas, mas contribuições para pensar o Currículo em sua complexidade.

Entretanto, como já exposto, pensar o currículo não se presta mais a arrolagem de um rol de conteúdos programáticos, pois no Currículo há uma série intrincada de vieses e interconexões. Dessa forma, na presente dissertação encaminhei as discussões em direção às conexões que apontam para o currículo, como o racismo estrutural opera e como se sustenta amalgamado às estruturas da sociedade. Através das lentes dos Estudos Culturais analisei essas conexões como possibilidades de desenvolvimento de práticas antirracistas a partir de um currículo vivo.

O problema de pesquisa que resultou nesta dissertação se expressa no seguinte questionamento: seria possível propor metodologias antirracistas como contraponto ao racismo estrutural diante do currículo oficial que não se compromete com a valorização das populações negras?

Objetivo geral

Compreender e analisar as tensões em torno do Currículo relativas ao racismo estrutural contra as populações negras, com vistas ao desenvolvimento de propostas metodológicas antirracistas diante do discurso curricular.

Os objetivos específicos:

- Entender a construção histórica do racismo estrutural contra as populações negras e seus reflexos na educação e currículo oficial brasileiro;

- Compreender o Currículo brasileiro a partir das tendências mais proeminentes no século XX, considerando o racismo, a Cultura e Educação, tendo como aporte teórico os Estudos Culturais;
- Entender as relações entre docência, aprendizagem e propor possibilidades metodológicas antirracistas no processo de formação dos sujeitos.

Os estudos acurados abrem espaços para se repensar e discutir as relações entre Cultura, Educação e Sociedade na perspectiva dos Estudos Culturais e do Currículo. As abordagens sobre cultura, currículo, racialidade e racismo oferecem contribuições teóricas sobre a política cultural na formação docente.

1.1. METODOLOGIA

A Ciência se constitui, em linhas gerais, em uma atividade construída a partir da contestação de bases teóricas universalmente consolidadas, verdades tidas como absolutas, e é justamente a contestação que lhe confere movimento na construção e desconstrução de paradigmas; ademais é envolta em processos de análise e reflexão numa perspectiva radical, sistemática e de conjunto acerca do objeto eleito como passível de estudo. Dessa forma, compreende-se que toda a Ciência avança mediante constante desvelamentos, porque a cada descoberta e novo paradigma construído aparecem outros enigmas para serem investigados, que podem ser totalmente novos ou estar em íntima ligação ao paradigma recém-construído.

Nas Ciências Humanas, a subjetividade do/a pesquisador/a se configura como um elemento vital a ser agregado, dependendo do objeto de estudos, este pode se constituir também em um “lugar de fala” do/a pesquisador/a, e isso impulsiona a sua participação. Ora, diante dessa constatação, a subjetividade do/a pesquisador/a torna-se ainda mais presente do que em quaisquer outros estudos da Ciência.

Não é possível fazer Ciência, no contexto das Ciências Humanas, sem que transpareça a subjetividade do/a pesquisador/a no transcorrer das discussões

sobre o objeto em estudo. O próprio objeto depreende da participação e imersão dele, uma vez que ele se circunscreve no campo das relações humanas, sendo estas últimas, um complexo em movimento caracterizado por constantes transformações oriundas do próprio processo ontológico do ser. Além disso, as relações humanas estão imbricadas com a dinâmica da sociedade, suas estruturas institucionais e os aspectos culturais envolvidos.

Desenvolver a pesquisa que culminou nesta dissertação, partindo das lentes dos Estudos Culturais, foi desafiante e ao mesmo tempo instigante, justamente por não se preocupar tão somente com a descrição do objeto deste estudo, mas com o seu desenrolar concreto com vistas à prática: o Currículo, populações negras brasileiras e o racismo estrutural. A delimitação desta investigação se realizou no próprio contexto, onde o currículo se realiza, na educação.

Pensar na pesquisa com o aporte dos Estudos Culturais por si só se constitui em um desafio, quando agregamos à Educação e especificamente ao Currículo, este desafio é mais complexo. Na literatura dos Estudos Culturais, voltada especificamente para as pesquisas em Educação, seguem em construção por um contingente expressivo de pesquisadores/as, mas já existem protocolos para as Ciências da Comunicação, justamente por se tratar de um dos espaços proeminentes da cultura, pois os discursos midiáticos são mais visíveis.

Um protocolo de pesquisa, escreve Lisboa Filho (2020, p. 1), “é um modo sistematizado de organizar o trabalho demandado pelo/[a] pesquisador/[a] na busca de respostas à problemática da pesquisa, de modo a contemplar a totalidade requerida pelo esforço investigativo.” Justamente por não existir um protocolo de pesquisa em Estudos Culturais específico para a Educação, o que por hora se faz, consiste na utilização de alguns aspectos dos circuitos construídos para a Ciências da Comunicação aplicando-os na pesquisa em Educação.

Escosteguy (2010) explica que não é possível compreender um projeto intelectual sem compreender a sua formação e relações com o contexto. Dessa forma, ao se pensar em uma pesquisa fundamentada em Estudos Culturais, um dos primeiros aspectos a ser entendido, consiste em que esta pesquisa deve construir-se como uma prática intelectual contextual, isto é, sócio-histórica. Nesta perspectiva, tal prática procura formas de intervenção no mundo, a fim de construir

um posicionamento com pontos de diferença diante das descobertas ao longo do processo de pesquisa ou distinção a defender.

Hall (2016) aponta algumas balizas do campo metodológico ao se referir à análise cultural como base para os entendimentos acerca do que requer atenção e suas relações com os contextos na construção do objeto de estudo. Outro aspecto pontuado por Hall (2016) situa-se no estabelecimento de uma atenção aos processos comunicativos a partir das ações humanas e nas mediações da linguagem. Os processos sociais se constituem no ponto de partida onde se estabelece a comunicação e, em seguida, às práticas nas quais a diversidade de culturas incorporam comunicação.

Os processos discutidos por Hall (2016) estão situados nos contextos, nas relações entre as instituições, organizações, os textos na diversidade de mídias e os agentes de produção e recepção. A análise cultural está interessada nas relações entre esses elementos, os espaços de integração e recepção; trata-se de perceber as produções, como circulam e quem as recebe para reproduzir, ou rever, numa dinâmica de produção de sentidos, em que as relações sempre ocorrem permeadas por uma conjuntura histórica e cultural.

A primeira etapa da pesquisa teria características exploratórias como por exemplo detecção do que existe acerca do problema que se deseja estudar. Trata-se da busca por produções que se aproximem do tema e do problema da pesquisa, no caso da pesquisa realizada que culminou nesta dissertação, a busca concentrou-se nas tensões em torno do currículo prescrito oficial relativas ao racismo estrutural.

Na segunda etapa, as ações depreendidas buscaram encontrar informações, bibliografias construídas em torno da investigação e suas relações sócio-históricas.

Numa terceira etapa, realizei uma análise cultural dos diálogos entre a pesquisa bibliográfica e pesquisa documental nos processos de construção de sentidos, representações e significados, ancorados em Stuart Hall (2016), a fim de propor estratégias no exercício da docência para o desenvolvimento de práticas antirracistas.

A metodologia da pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise da literatura já publicada sob a forma de livros, artigos e literatura, tais como: teses,

dissertações, trabalhos apresentados em congressos e relatórios. (CORDEIRO et al., 2007). Nessa dissertação, adotei nesta etapa investigativa a busca nas bases de dados da CAPES, catálogo de teses e dissertações.

Como estratégia para filtrar as informações foram utilizados os operadores booleanos. Tais operadores consistem em monossílabos, escritos sempre em letras maiúsculas, utilizados para definir relações entre termos em uma pesquisa bibliográfica via internet. São operadores booleanos: AND (E), OR (OU), NOT (NÃO).

Nesta investigação, optei pela utilização do operador booleano AND – no sentido de com/e: para relacionar os termos, restringindo resultados que não compreendam o que se deseja buscar. Além desse operador, utilizei: () parênteses – quando há mais de um operador da pesquisa: sentido de delimitação; “” aspas – na busca de frases completas.

Para a eleição das produções foram analisados: títulos, resumos, palavras-chaves, sumários e referências utilizadas pelos autores. Assim, foram alcançados os seguintes resultados a partir das buscas realizadas:

➤ Termos utilizados na busca nº1: **currículo AND (decolonial AND antirracista) AND formação de professores e professoras**

Resultados alcançados = 4 dissertações

Eleitos = 4 dissertações

➤ Termos utilizados na busca nº2: **currículo AND pedagogia AND (racismo AND negritude) AND "formação inicial de professores e professoras" AND "Estudos Culturais"**

Resultados alcançados: nenhum

➤ Termos utilizados na busca nº3: **currículo AND pedagogia AND "formação inicial de professores" AND Estudos Culturais**

Resultados alcançados: 5 dissertações

Eleitos: 2 dissertações

➤ Termos utilizados na busca nº4: **“ciências humanas” AND educação AND “racismo estrutural” AND “teorias do currículo”**

Resultados alcançados: 3 teses e 3 dissertações

Eleitos: 1 tese e 1 dissertação

TÍTULO	AUTORIA/ IES	ANO	PALAVRAS CHAVES	RESUMO
DISSERTAÇÕES				
O currículo na perspectiva decolonial: um estudo de caso em uma escola de uruará, pará, Brasil	OLIVEIRA, Claudeney Licinio (FURB - Universidade Regional de Blumenau – SC)	2018	Currículo; Decolonialidade; Educação Intercultural; Multiculturalismo	O currículo como importante instrumento para possibilitar às instituições educacionais viabilizarem a produção do conhecimento e consequentemente contribuir para a transformação dos sujeitos e da sociedade. A pesquisa recorreu à Teoria Crítica Decolonial. Pesquisa qualitativa, um estudo de caso.
Uma cartografia sobre as teorias de currículo: que espaço “e” esse?	MEDEIROS, Ricardo Scofano (UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro)	2019	Teoria de currículo; Espaço; Diferença	Cartografia das produções do campo curricular, para compreensão das teorias de currículo e responder como o espaço curricular pode funcionar pode: <ul style="list-style-type: none"> • produtor de identidades, • espaço disciplinar, autobiográfico, • espaço-tempo de fronteira cultural, • mesmo como espaço do conhecimento. Aproxima-se dos Estudos Culturais, porém apresenta como aporte a Teoria Crítica.
Do liberal ao pós-moderno: O debate sobre as ações afirmativas na produção acadêmica	VALENTINI, Simone (UESC - Universidade Estadual de Santa Catarina)	2019	ações afirmativas; teorias pós-modernas; liberalismo; decadência ideológica	Analisou as produções acadêmicas do campo da educação que tratam da temática das políticas de ações afirmativas para o Ensino. Selecionou oito teses de doutorado defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação de universidades brasileiras, no período de 2012 a 2016.
Sentidos e discursos de educação para as relações étnico-raciais nas políticas curriculares para a educação básica no período 2011-2016	SILVA, Zelânia do Carmo (UEBA - Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia)	2020	Política de currículo; Relações étnico-raciais; Educação básica; Sentidos; Teoria do discurso.	Esta dissertação se fundamenta teoricamente nos registros da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e do Ciclo de política de Stephen Ball, além de interações teóricas com os estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Metodologicamente, o trabalho se classifica como pesquisa documental, tem por objetivo analisar os discursos e sentidos presentes na política curricular para a educação

				das relações étnico-raciais (ERER) na educação básica, no período de 2011-2016.
Um currículo como narrativa étnico-racial: Narrativas imagens da diferença negra no cotidiano da escola Vella Alves, no bairro do Jurunas, Belém-PA	COUTO, Roberta Meira (UFPA - Universidade Federal do Pará)	2018	Currículo; Narrativas imagens; diferenças étnico-raciais negras; cotidiano da escola básica/	Esta dissertação aproxima-se dos Estudos Culturais e faz uma abordagem pós-crítica do Currículo, percebendo-o como um texto dotado de sentidos e significações. Realiza um estudo de caso práticas docentes.
NARRATIVAS NEGADAS: estratégias de resistência à discriminação planejada.	BRITO, Marlene Oliveira de. (USP – Universidade de São Paulo)	2017	Decolonialidade; Discriminação planejada; Educação Antirracista; Interculturalidade.	O objetivo da autora é: “dotar a atuação docente de capacidade de respostas, tanto à engenharia de controle curricular exercido pelas agências estaduais, quanto aos grupos excluídos pela tradição seletiva do currículo oficial”.
Lei nº 10.639/2003 - discursivos sobre a educação das relações raciais no Brasil: tensões e silenciamentos no contexto escolar da rede pública de Belo Horizonte	GALVÃO, Silvia Regina de Jesus Costa (UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais)	2015	Discurso, Relações raciais, Formação de professores.	A autora analisou os discursos de educadores sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar e no Brasil. Os sujeitos pesquisados foram professores, coordenadores pedagógicos, gestores e uma bibliotecária de duas escolas públicas da região periférica de Belo Horizonte no estado de Minas Gerais. A crítica apresentada consiste em verificar que mesmo passados mais de dez anos da publicação da Lei nº 10639/2003, que trata da obrigatoriedade da Educação das relações Étnico-raciais nas escolas, os discursos evidenciados nas práticas de Ensino-aprendizagem destoam dos discursos que de fato defenderia as relações raciais no Brasil.
TESES				
A representação dos negros em livros didáticos de história: mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03	OLIVEIRA, Marly Solange (PUC/ Minas Gerais)	2009	Negros. <u>Livros didáticos:</u> <u>História</u> Currículo	Trata da representação das populações negras nos livros didáticos de História e a lei 10639/03. O referencial teórico são os Estudos Culturais e nutre-se das reflexões pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais voltadas para as relações entre cultura, conhecimento/saber e poder.

Diante da constatação, fiz mais algumas pesquisas, porém foram agregados mais elementos aos que já haviam sido encontrados. No transcorrer da segunda etapa, quando busquei por bibliografias na investigação é que o delineamento da pesquisa foi se constituindo e tomando rumos bem particulares.

Para seleção das bibliografias apoiei-me nas discussões no GPEMEC. Em seguida, analisei as referências utilizadas pelos autores dos títulos estudados no grupo de pesquisas, na tese e dissertações selecionadas encontrei outras referências que abriram outras trilhas teóricas de conhecimentos sobre a diversidade cultural.

Para buscar as respostas pertinentes a investigação, a pesquisa bibliográfica forneceu pistas relevantes para a analisar o currículo, a questão racial e a formação docente presentes na construção desta dissertação. Para isso, realizei uma análise documental, utilizando os documentos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC/2018 e as declarações Internacionais, especialmente Incheon/2015, voltadas para o desenvolvimento da educação mundial, que orientam os países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

Os demais materiais consultados durante a pesquisa foram levantados e analisados os produtos de mídias que abordam as temáticas relativas às ascendências africanas e artigos. Os documentários como o projeto Neojibá localizado no catálogo de mídias e de títulos disponíveis na plataforma de streaming NETFLIX; nesta mesma plataforma, o documentário SANKOFA, que trata do caminho inverso do tráfico de escravos da África para o Brasil, como possibilidades para pensar a construção de práticas docentes antirracistas.

Na construção final desta dissertação, as pesquisas realizadas no Brasil, na África e na Europa contribuíram para elaborar as minhas análises. No quadro abaixo, destaco algumas destas referências:

Teóricos	Assuntos
HALL, Stuart (Jamaica)	Um dos pais dos Estudos Culturais. Apresenta considerações sobre Cultura, raça e racismo. As relações de poder nas construções discursivas e análise cultural.
MUNANGA, Kabengele (África)	Seus estudos giram em torno da Educação, Cultura, o racismo contra os povos negros e reverberam no currículo.

BENATTI, Lucas (Brasil)	Sua produção gira em torno da história da escravidão dos africanos no Brasil, mídias e os Estudos Culturais.
VARELA, Bartolomeu (Ilha de Cabo Verde – África)	Suas considerações giram em torno do currículo.
KILOMBA, Grada (Afro-europeia – Portugal)	Racismo estrutural e suas implicações na educação. A necessidade de abrirem espaços de discussão e valorização das populações negras.
TERUYA, Teresa Kazuko (Brasil)	Mídia, Educação e Estudos Culturais. Aportes sobre economia, política e globalização e as consequências na educação.
VISENTINI, Paulo Fagundes et all. (Brasil)	História da África e relações com o Brasil.
ALMEIDA, Silvio de (Brasil)	Racismo estrutural
GOMES, Nilma Lino (Brasil)	O movimento Negro Educador
OTELE, Olivette (Afro-europeia – França)	Africani europei: una storia mai raccontata (Afro europeus: uma historia ainda não contada) Abordagem sobre o racismo na Europa e análise cultural.
HENG, Geraldine (Inglaterra)	The Invention of Race in the European Middle Ages (A invenção da raça na Idade Média europeia) Apresenta como já existia o racismo no medievo contra os africanos e árabes, a quem denominavam de sarracenos.
SILVA, Tomaz Tadeu (Brasil)	Apresenta a história do currículo localizando as teorias que mais se estabeleceram na Educação brasileira e os Estudos Culturais.
SACRISTÁN, José Gimeno (Espanha)	Currículo no que se refere ao conceito, história e práticas.
GOROSTIAGA, José (Espanha)	Globalización y reforma educativa en América Latina (Globalização e reforma educativa na América Latina)
CURY, Carlos Roberto Jamil	Aportes sobre a BNCC/2018 e sua constituição e perspectivas, mas também uma análise crítica.

Ressalto que esta produção não tem a pretensão de conclusividade, haja vista que as transformações na cultura são constantes e por vezes muito rápidas. Entendo que todas as produções humanas são culturais, por isso estamos sempre diante do desconhecido e somos convidados à sua investigação. Parafraseando

uma frase aludida à Sócrates diria, que como pesquisadora, apesar dos esforços na busca, chego à conclusão de que não sei o suficiente: “Só que nada sei!”

Olhando a metodologia que percorri para a construção dessa produção acadêmica, uma imagem me vem à mente... as caixas de madeira de origem asiática. Tais caixas eram utilizadas em construções, outras para organização de uma diversidade de coisas, porém majoritariamente para guardarem segredos, que poderiam ser desde conselhos, tesouros/mapas até segredos históricos de família ou ainda de uma dinastia. Somente aquele capaz de abrir a caixa, sem danificá-la, teria o prazer de revelar seu conteúdo.

Essas caixas não se constituem em quebra-cabeças comuns, ou mosaicos; assim como o GO, xadrez Chinês, é necessário criar estratégias. Para abrir a caixa não basta desmontá-la, porque a sua lógica não é de desmonte ou simples encaixe. Há momentos de giros, destaques na horizontal das peças, outros na vertical, mais giros horários e anti-horários até a abertura da caixa. O abrir da caixa necessariamente não significa uma conclusão final, porque ao contrário do que se pensa, há uma nova pista que conduz a outra caixa à espera para ser aberta.

Na perspectiva dos Estudos Culturais e Educação, a pesquisa não pode se prender unicamente a uma estrutura, mas a investigação assume contornos multifacetados, porque não se prende a um único viés. Antes, analisa a rede de relações que se estabelecem entre as estruturas, seus atores, os contextos, os discursos que transitam e interagem com o tema pesquisado. Uma caixa de madeira com um segredo a espera para ser revelado.

Esta dissertação foi dividida em seções da seguinte forma:

Seção 1 – Introdução. Abertura das considerações da dissertação, abordando a escolha da temática e a metodologia.

Seção 2 - A construção histórica do racismo estrutural. Apresento um breve histórico da África e de como a Europa, no processo de colonização, transformou o continente africano em subdesenvolvidos. Abordo aspectos da escravidão no Brasil e o racismo estrutural.

Seção 3 – Currículo e os Estudos Culturais: considerações sobre cultura e educação. Nesta seção, apresento as tendências do currículo oficial para a educação escolar, no Brasil, que predominaram no processo educacional de

formação docente. Trago as influências dos Estudos Culturais para uma política cultural e um currículo cultural, vivo. Analiso as influências externas sobre o currículo nacional e a busca pela decolonialidade. Finalizo com um sonho possível. Nesta subseção, trago uma proposta pedagógica com uso de documentários endereçada à formação docente para atuar no processo de ensino e aprendizagem, sugerindo possibilidades de como relacionar práticas antirracistas no cotidiano.

Seção 4 - Considerações: em movimento como a Cultura. As discussões sobre currículo, educação e docência antirracista não se esgotam. Considero que a construção de um currículo cultural depende do repertório de conhecimentos angariados nos estudos sobre currículo que valorizam as culturas que permeiam a sociedade brasileira.

2. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO ESTRUTURAL

As relações étnico-raciais são marcadas por uma linha tênue, onde de um lado residem atos de respeito e aceitação do diferente, e de outro lado a intolerância nas sociedades europeias, que desde sempre assumiram um tratamento discriminatório aos não europeus fossem eles pertencentes a quaisquer outras etnias.

No processo de colonização dos europeus, expressivamente os povos africanos foram os mais discriminados e transformados em escravos. Essas populações trazidas em navios negreiros foram coisificadas e tratadas com crueldade por causa da cor de sua pele. Entretanto, nas entrelinhas, é possível encontrar outras motivações, como aquelas provocadas pelo dogmatismo “religioso”.

Ao serem estudadas as nações africanas e seus impérios torna-se evidente que, para além das distorções religiosas, os aspectos econômicos e comerciais também impulsionaram a expropriação e quase aniquilação de um povo, sendo esta herança perniciosa repassada às colônias europeias ao redor do mundo. Posteriormente, até mesmo a Ciência foi manipulada, com a finalidade de justificar os tratamentos discriminatórios e cruéis dados às populações negras. Sobre o povo negro, Munanga (2009) afirma que a pessoa negra,

[...] torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva de seus pretendidos caracteres menores. [...] A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada negro= humanidade inferior. (MUNANGA, 2009, p.24)

Para entender quando o racismo iniciou a sua escala e proeminências atuais é necessário buscar na história as suas bases. Nessa transcrição acima, escrita por Munanga (2009), percebo uma lógica da dominação ao inferiorizar uma pessoa negra e condená-la a viver na condição subalterna, com a justificativa de que o ser primitivo precisa ser humanizado pela supremacia branca. Dessa forma, nasce o racismo por meio do discurso ideológico de verdade, confirmada pela “Ciência

humana”, cristalizando, assim, a ideia de hierarquia racial, ou seja, a existência de uma raça superior, a raça branca, e as raças inferiores, as raças não brancas, como negras, indígenas e asiáticas.

Frente a ascensão do mercantilismo, da queda da supremacia papal diante das nações europeias, do processo de colonização das américas e dos povos negros na África uma nova configuração econômica foi se fortalecendo, um germe do capitalismo e da acumulação da riqueza de poucos em detrimento de muitos que vivem na condição de subalternização e até mesmo da escravização de outros. Emerge fortemente a concepção e crença ancorada no cristianismo de que os homens brancos e europeus se constituíam no modelo perfeito em confronto com os povos colonizados e inferiorizados, que foram tratados como subespécies ou raças inferiores. (HOFBAUER, 2006; OTELE, 2019; HENG, 2018)

Para compreender como no processo histórico as mudanças afetaram incisivamente os povos africanos é necessário deslocar os olhares para a África e entender a sua importância para este mundo, a partir do século XV, em um processo veloz de transformações. A África se constitui em um continente magnífico, incrível, berço de civilizações que revolucionaram o mundo em termos culturais, arquitetônico, econômicos, tecnológicos, inclusive na medicina; sua história é repleta de conhecimentos e filosofia. Constantemente, o continente africano é reduzido ao status de um único país, quando em realidade é composto por um conjunto de países com soberania e governos próprios, em outras palavras o que existem são áfricas, (BENATTI, 2020).

No Brasil, os estudos sobre a África no espaço escolar ainda não se atêm a esse magnífico continente africano com sua rica história cultural. É necessário transparecer às discussões que valida o atraso das nações africanas. No mundo globalizado não é possível fechar os olhos para as contribuições culturais trazidas pelos povos africanos. Sem debater acerca dos porquês envolvidos, permanece no imaginário infantil a ideia errada de que este enorme continente é um país. Essa ignorância sobre os povos africanos generaliza e desconsidera toda a diversidade cultural existente nesse imenso continente repleto de histórias.

Na Europa, os estudos escolares, no período da década de 1960 e 1970, buscavam apontar, especificamente, sem muitos detalhes, a descolonização dos países (VISENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2013). Após o desenvolvimento dos

Estudos Culturais britânicos, Stuart Hall ampliou os estudos sobre os povos africanos.

Até meados do século XV o continente africano gozava de um desenvolvimento próprio. Quando se atribui desenvolvimento próprio não se pretende comparar inferiorizando os processos histórico-culturais de mudanças dos povos africanos em relação as etapas de desenvolvimento de outras instâncias, como por exemplo a europeia (OTELE, 2019). A visão etnocêntrica de primitivismo dos africanos, cristalizada pelos colonizadores europeus, encontra um confronto nas observações de personagens da história, como por exemplo Heródoto.

O célebre historiador Heródoto, por exemplo, lembrou os encontros com os habitantes da Etiópia [...] que ele apontava como descendentes dos egípcios. [...] esses encontros são indícios de que, apesar de documentados pelos historiadores, em sua maioria, foram silenciados no Hemisfério Norte do mundo da era moderna e contemporânea (OTELE, 2019, p. 4)²

Ao se reportar aos habitantes da Etiópia Heródoto remete à imponente civilização egípcia; a comparação deste historiador dos etíopes e seu modo de vida em nada se assemelhavam à selvageria e tampouco à dependência de um direcionamento como apregoariam os colonizadores no futuro. Entretanto, deve ser considerado que a este historiador grego se devem as bases de afirmações que dominaram o imaginário dos colonizadores, e até mesmo serviram como justificativa às suas ações.

Nas pesquisas de Benatti (2020), os invasores europeus justificavam suas ações de dominação e colonização com base nas narrativas construídas sobre os povos africanos acerca de sua aparência, hábitos e atitudes, tais como, a teoria do clima. Teorizações como esta, serviram para explicar o uso da força, domínio e escravização. A teoria do clima explica que, “as temperaturas extremamente altas ou baixas transformam os sujeitos em bárbaros, enquanto os climas mais temperados favorecem o desenvolvimento das civilizações” (BENATTI, 2020, p.31).

² *Il celebre storico Erodoto, per esempio, rievocava gli incontri con gli abitanti dell'Etiopia (...), che egli riteneva discendenti degli egiziani. [...] quegli incontri sono tasselli mancanti che, pur essendo documentati dagli storici, sono passati per lo più sotto silenzio nel Nord del Mondo dell'età moderna e contemporânea.*

Uma explicação adicional: o hemisfério do Norte representa a Europa da Idade Moderna, mas também e os países ricos da Idade Contemporâneo.

Dessa forma, caberia aos europeus salvar os “bárbaros de si próprios” e, em contrapartida, defender as nações civilizadas dessa barbárie.

Entretanto, Page (2005) explica que os reinos importantes, além dos emblemáticos Egito, Núbia e Cartago, erigiram seus impérios ultrapassando a temporalidade histórica desde a Antiguidade quase alcançando a Idade Contemporânea³. Esses impérios eram muito ricos economicamente e culturalmente, constituindo a África desde a antiguidade. Alguns impérios com grande destaque na história foram:

- Império de Aksum – 100 d.C. até 940 d.C. Foi consumido por conta das disputas políticas internas e comerciais.
- Império do Gana – 700 a.C. até 1250 d.C.- também conhecido como a Costa do Ouro, controlava o comércio do ouro e sal.
- Império do Mali – 1230 d.C. até 1670 d.C. – forte aporte da religião islâmica, tinha Tumbuctu como a cidade mais privilegiada em economia e estrutura. Possuía mesquitas, escolas e uma universidade; uma biblioteca, cujos manuscritos eram ricos em conhecimentos.
- Império de Oyo (Yorubás) – 1300 d.C. até 1835 d.C.- imponente por sua cavalaria, comércio e riquezas. Os colonizadores exploradores tomaram suas riquezas e traficaram milhares de yorubás, escravizando-os, para suas outras colônias, como o Brasil.
- Império Songhai – 1460 d.C. até 1591 d.C. Sua força econômica baseava-se na produção de artefatos religiosos e no ouro. As guerras civís e políticas minaram o império.

Esses reinos foram se extinguindo em decorrência de uma diversidade de situações desde as guerras, rupturas políticas, as invasões árabes e dos colonizadores europeus, com a exploração e expropriação. Essas rupturas das nações africanas interferiram na cultura, práticas religiosas, falência da economia e na liberdade propriamente dita. Evidências históricas desses reinos encontram-se divididas entre os grandes museus no mundo, tais como: o Museu do Louvre em Paris, British Museum na Inglaterra, o Smithsonian Museum nos Estados Unidos.

³ A idade contemporânea se refere a temporalidade histórica que vai desde o século XVIII até os nossos dias. São característicos desse período histórico a consolidação do capitalismo na economia, a globalização, os aprofundamentos das desigualdades socio-econômicas, de gênero, o escancaramento do racismo e conjugado a este a necropolítica (MBEMBE, 2011), que se expressa na redução das redes de proteção e quase naturalização da destruição de vidas negras, necromemória (MBEMBE, 2018), que corresponde ao apagamento e destruição das memórias social dos grupos vulneráveis.

O movimento das grandes navegações europeias, o início da expropriação dos povos africanos pelo homem branco europeu e a conquista do “Novo Mundo”, marcaram transformações no mundo ocidental. A construção do racismo, não como uma forma de discriminação do diferente, mas como uma ideologia. No discurso ideológico do racismo pregava-se que o único modelo de civilização a ser seguido era o europeu, pois sua cultura, religião, estereótipo (aparência, cor, etc), sociedade, economia e conhecimento eram superiores. Os demais povos eram tratados como inferiores, por isso deveriam ser colonizados pelo homem branco europeu, que tinham a tarefa de tornar civilizados os povos dominados. Sustentada por essa ideologia racista, houve um processo de subjugação, aculturação e formatação, conforme as determinações do colonizador, por meio da expropriação da soberania e das terras, como ocorreu nas nações africanas no continente Africano e nas terras indígenas no Brasil.

O comércio de escravos para as Américas indubitavelmente proporcionou um dos maiores movimentos de exportação. Neste caso, a mercadoria era humana. Conforme Visentini (et al., 2013), historicamente, foi considerado, também, uma movimentação populacional de grande envergadura via Oceano Atlântico. Essa imigração forçada impactou a África de formas distintas em cada região da chamada África negra⁴, especialmente na costa ocidental, onde se estabeleciam propriamente as relações comerciais europeias de forma mais consistente. Os impactos giraram em torno da desestruturação das sociedades, regiões foram totalmente arrasadas, além tempos turbulentos de guerras e rebeliões.

A conquista das Américas demandou aos europeus a necessidade de mão de obra urgente e capacitada dada a amplitude dos territórios conquistados e seu enorme potencial de riquezas (ouro, prata, alimentos, especiarias etc.), a impossibilidade de escravização dos habitantes, os indígenas, tanto no que se refere à sua resistência aos conquistadores e lutas travadas, como às doenças trazidas da Europa que exterminaram nações inteiras. Rodney (1975, p. 115) afirma

⁴ A chamada África Negra consistia em uma forma de classificação criada no século XIX com a finalidade de separar as nações inteiramente com traços africanos ou negroides daquelas que se encontravam ao norte da África dominada pelos Árabes, mais próxima ao Mediterrâneo e à Europa. Ela se estende na região abaixo do deserto do Saara, ao sul. Hoje essa região é conhecida como África Subsaariana e contempla 47 países, enquanto ao norte do Saara encontra-se a África Setentrional composta pelos países: Egito, Líbia, Argélia, Tunísia e Marrocos. (VISENTINI; RIBEIRA; PEREIRA, 2013)

que “os índios não podiam resistir às novas moléstias levadas pelos europeus, como a varíola [...]”, tampouco estavam preparados para trabalhos organizados para a mineração em grande escala, ou desenvolvimento de grandes plantações e trabalhos mais sedentários dada a sua cultura muito mais próxima à coleta, do que à agricultura. Este, dentre outros, foi um motivador para o extermínio de indígenas pelos espanhóis na América Espanhola, e porque não dizer da ação dos colonizadores portugueses com relação às nações indígenas no Brasil, como apontado por Rodney (1975), Almeida e Turial (2020).

Para garantir a mão de obra necessária e apta para a exploração das colônias americanas, escravos oriundos da África seria ideais, justamente pelas habilidades na realização da mineração, agricultura, engenharia, e porque não dizer um tipo de medicina, que os povos africanos já dominavam.

A população europeia era muito reduzida e não podia garantir o trabalho necessário para drenar as riquezas das américas. Por isso voltaram-se para o continente mais próximo, a África, que dispunha já de uma população acostumada à agricultura sedentária. Essas foram as condições objetivas que determinaram o início do tráfico de escravos e essas são as razões que levaram a classe dos capitalistas europeus a utilizar o seu controle sobre o comércio internacional para especializar a África na exportação de cativos. (RODNEY, 1975, p.115)

Existem alguns condicionantes que tornaram, aparentemente, a África submissa às determinações europeias. Uma delas foi o comércio internacional desse período histórico estar em poder da Europa, sendo ainda majoritariamente ancorada no sistema feudal, os reinos africanos em sua totalidade não possuíam condições de competirem com uma Europa que já se encaminhava para um modo de produção capitalista, dito de outra forma, nas mãos da Europa estava o poder das transações de trocas.

Um outro dado, que proporcionou uma certa submissão dos africanos, foi a utilização da religião como forma de controle sobre eles. Page (2005) afirma que houve uma adaptação das pessoas, ainda que em resistência, ao modelo europeu adotado em suas terras de outrora, segundo ele,

O colonialismo tornou-se a força dominante na África após a década de 1880, desfazendo sociedades profundamente enraizadas em suas próprias histórias e culturas. Os africanos não

se renderam facilmente demonstrando resistência. O domínio colonial trouxe um rápido fim à era da África independente e dos seus poderosos reinos. As pessoas das cidades e sociedades costeiras estiveram por algum tempo em contato com os europeus e tiveram que se adaptar a elementos da cultura europeia para se adequarem às mudanças em suas sociedades. (PAGE, 2005, p.32, tradução minha)⁵

O antigo sistema colonial brasileiro se constitui em um marco sob o qual a escravidão se instaurou no Brasil. É irônico afirmar que as relações comerciais entre Brasil e África iniciaram dessa forma, o que proporcionou a integração brasileira à economia mundial da época, século XVI. Ressalte-se que o Brasil como colônia subordinada à Portugal não possuía uma situação de destaque entre as nações, outrossim se configurava tão somente em mais um território pertencente à metrópole europeia exploradora e expropriadora de seus recursos materiais e humanos.

É notório que toda condição econômica da colônia dependia exclusivamente da metrópole, Portugal, sendo que nesse período histórico, de acordo com o desempenho, a exploração e relações comerciais com o mercado internacional/ europeu haveria uma certa prosperidade na colônia, claro que após a garantia de lucratividade alta à metrópole (VISENTINI; RIBEIRO; PEREIRA, 2013).

A grande extensão de terras no Brasil, dominada por grandes latifundiários e, por conseguinte, a enorme necessidade de mão de obra tornaram o ambiente propício para a escravização. Para alcançar os lucros pretendidos tanto pela metrópole como pelos latifundiários no Brasil Colônia, a utilização de mão de obra escrava era primazia, porque para a acumulação da riqueza é necessária a exploração de alguém. Neste momento histórico, o trabalho assalariado reduziria a lucratividade, ademais o assalariado poderia em determinado momento tornar-se proprietário, reduzindo os latifúndios, logo o trabalho escravo das populações negras tornara-se ideal.

⁵ *Colonialism became the dominant force in Africa after the 1880s, disrupting societies deeply rooted in their own histories and cultures. Africans often vigorously resisted. [...] Colonial rule brought a rapid end to the era of independent African states and powerful African rulers. The people of coastal cities and societies had for some time been in contact with Europeans and had been responding to or adapting elements of European culture to fit their own societies.*

É impossível estimar precisamente a quantidade de pessoas negras traficadas em situações degradantes pelo Oceano Atlântico para os portos brasileiros. Foram milhares de pessoas oriundas de vários lugares, tais como: Guiné, Moçambique, Nigéria, Angola, Costa do Ouro.

O comércio de populações negras da África tornou-se um dos mais lucrativos empreendimentos comerciais europeus. Visentini et al. (2013, p.68) explica que o tráfico negreiro vindos da África se transformou, “de uma atividade isolada no século XVI, em um esquema organizado por sociedades comerciais, no século XVIII.”

Nas guerras entre as nações africanas, culturalmente, os perdedores eram destinadas à escravização ou ao exílio, porém, os colonizadores agregaram um incremento à escravização dos perdedores, a comercialização destes como peças rentáveis. Os comerciantes de escravizados/as aproveitavam-se das situações de guerra entre os reinos africanos, aprisionando os perdedores nos embates, vendendo-os aos mercadores no litoral africano. Estes perdedores, transformados em escravos, eram vistos como objetos, peças que seriam transportadas em situações precárias em navios insalubres e seguiam pelo Atlântico em direção aos portos, dentre eles os brasileiros.

No Brasil, os principais portos foram os de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Chegando aos locais finais de venda, os/as africanos/as eram trocados por ouro, prata, ou por escambo. Posteriormente na primeira metade do século XVIII, no Brasil, o preço médio de um escravo africano chegou à trezentos mil réis. Sendo valioso e preso ao seu dono, o/a escravizado/a africano/a foi utilizado em quase todas as funções, que poderiam ser colocadas.

Bem distante das explicações dos colonizadores europeus, que utilizaram a religião como “cortina de fumaça” para os seus reais interesses, a trajetória histórica depreendida para a compreensão da fundamentação do racismo no Brasil e no mundo, em específico nesta dissertação aos povos negros, perpassa por interesses bem distantes da salvação da barbárie, mas pelo colonialismo, pela dominação e expansão exploratória.

Ao longo do processo histórico modificações às representações das populações negras foram atribuídas e cristalizadas nas mentes dos povos colonizados e daqueles que presenciaram e presenciam ainda em silêncio as

injustiças contra o povo negro no Brasil e no mundo. Em detrimento aos aspectos físicos, das culturas diversificadas e totalmente opostas às europeias, religiões próprias, linguagem e hábitos, os povos negros foram habilmente encaixados à uma rede de estereótipos criados para o apagamento de seus direitos e posição junto à humanidade.

De reinos poderosos à escravidão, à povos expropriados de seus bens, sua terra, sua identidade, sua vida e liberdade; do direito à preservação do próprio nome. Tudo isso graças às narrativas capciosamente forjadas para representá-los como débeis, selvagens desprovidos de alma; bárbaros. Para alcançar tal feito, os colonizadores forjaram distorções no discurso do cristianismo e na religião católica, extremamente dogmática naquele contexto histórico, para agir sob a psiquê dos africanos, manipulando-os.

E não é difícil perceber a existência de uma cultura racista que naturaliza uma hierarquização racial. Mais ainda, esta cultura estabelece uma espécie de “imaginário coletivo” em que se constroem mitos e estigmas sobre a negritude, privilegiando alguns em detrimento de outros e naturalizando a posição de todo um grupo - no qual a raça branca passa a ocupar uma posição superior e a negra uma condição subalterna, em um nítido sistema de hierarquização. (SOUZA, 2020, p. 43)

Nas articulações deste pesquisador transparecem nitidamente ações de apagamento e subalternização dos povos negros num processo de manipulação construído para a manutenção da hegemonia e controle do colonizador sobre os escravizados. Os colonizadores se utilizaram de explicações contidas nos dogmas da igreja católica cristã, onde tudo o que era mal, causador da degenerescência humana, da estupidez e barbárie estava vinculado à cor preta, em contrapartida tudo que é puro, aceitável, civilizado e de moral impoluta era branco. Nesta lógica, quaisquer nações que não se assemelhassem ao modelo de humanidade europeia, tanto em sua organização social, pessoal, como no estereótipo era considerado fora do padrão, logo os povos negros africanos e todos os outros que não fossem brancos eram tratados como uma subespécie humana, degenerados.

A manipulação acontece quando são organizadas uma série de ações cuidadosamente pensadas, intencionais e dissimuladas, preparadas por uma pessoa ou grupo, que são absorvidas pelo grupo que se pretende atingir. Essas ações são preparadas, com vistas a atingir as inclinações psicológicas de tal forma,

que são capazes de exercer influências sociais e moldar comportamentos, emoções, até mesmo as percepções que os indivíduos fazem de si mesmos e dos outros. Isso é muitíssimo perigoso, pois aglutina duas forças: a primeira alimenta a ideia de coesão de união de comunidade; a segunda, e mais perigosa, consiste na agressividade em todas as suas formas dirigida à tudo que destoa da falsa coesão e comunidade. Sem anacronismos, a tática utilizada no processo de conquista pelos colonizadores se assemelha ao que Freud (1921), chamou de “psicologia das massas”:

A massa é impulsiva, volúvel e excitável. É guiada quase exclusivamente pelo inconsciente. Os impulsos a que obedece podem ser, conforme as circunstâncias, nobres ou cruéis, heroicos ou covardes, mas, de todo modo, são tão imperiosos que nenhum interesse pessoal, nem mesmo o da autopreservação, se faz valer. [...] A massa é extraordinariamente influenciável e crédula, é acrítica, o improvável não existe para ela. Pensa em imagens que evocam umas às outras associativamente, como no indivíduo em estado de livre devaneio, e que não têm sua coincidência com a realidade medida por uma instância razoável. Os sentimentos da massa são sempre muito simples e muito exaltados. Ela não conhece dúvida nem incerteza. (FREUD, 1921, p. 20).

Somente o poderio bélico dos colonizadores seriam insuficientes para os enfrentamentos com povos historicamente reconhecidos por suas batalhas. Em suas discussões sobre como a Europa subdesenvolveu a África, Rodney (1975) aponta nitidamente o objetivo por trás da manipulação. Trata-se da acumulação de capital, diante dos gastos para o expansionismo e manutenção do status de uma minoria, a exploração e expropriação da riqueza em metais preciosos, diamantes e matérias primas, reconhecidamente visível no continente africano.

Na manipulação psicológica, os colonizadores utilizaram as diferenças culturais, atingindo a religiosidade dos povos africanos, a soberania comercial europeia diante de nações ainda vivenciava o ocaso de um modo de vida feudal apesar de seus conhecimentos. Como resultado, os colonizadores que agregaram pessoas negras como produtos vendáveis, como se fossem objetos dotado de um determinado valor monetário, degenerando a sua humanidade. Nesse processo de manipulação e entorpecimento das massas, especialmente a literatura, foi utilizada como deflagrador de uma ideologia racista com muito sucesso.

A cultura machista, o que pode ser chamado de germe do supremacismo branco, o sexismo desvalorizando e subalternizando a mulher, corroborou para a

expansão de ideologias raça, como a de que os povos negros representavam uma raça inferior, que necessitava deixar a barbárie. Otele (2019) informa que a divulgação de folhetos e textos literário desconfiguração as nações africanas foi um instrumento significativo para justificar as atrocidades cometidas ao longo de aproximadamente trezentos anos com a escravização, divulgando abertamente informações como: “A Ásia e a África são povoadas por monstros, pessoas com deficiências evidentes e criaturas meio bestiais e meio humanas, além disso por “trogloditas, cinocéfalos, ciápodes” e outras populações consideradas repugnantes aos europeus.” (OTELE, 2019, p.24, tradução minha)⁶. Cinocéfalos eram os chamados monstros com corpo de homem e cabeça de cachorro, Ciápodes – pessoas de baixa estatura, com apenas uma perna centralizada no corpo humano, abaixo do tronco, porém forte e com a extremidade (pé) grande.

Um fragmento de texto de um romance do período histórico do final do medievo, “O Rei de Tars” ilustra de forma cabal como, por meio da literatura, a manipulação das mentes era conduzida, com a finalidade de justificar a posição de privilégio de ser branco. Existiam narrativas e construções artísticas tanto voltadas para fornecer justificativas e consolidar o preconceito os brancos europeus e os povos que habitavam o norte da África, como a construção de formas de convencimento de incapacidade para os povos em vias de colonização, neste caso os africanos. Este é um resumo do ápice do romance e encontra-se no livro “A invenção de raça na Idade Média europeia” (HENG, 2018)

No romance medieval inglês conhecido como “O Rei de Tars”, uma bela princesa cristã, devido a derrota militar de seu reino, é forçada a se casar, como se fosse uma oferta de paz ao vencedor da guerra um sultão muçulmano. Casando-se com o sultão e fingindo conversão ao Islã; dessa união conjugal da princesa com um rei muçulmano negro e “repugnante” nasceu não uma criança mestiça, mas um monstruoso pedaço de carne sem sangue, osso ou rosto humano, justamente isto. Até que aquele corpo disforme foi batizado, neste momento o corpo se transforma na criança mais bela já nascida. Essa transformação total do corpo da criança, também afeta o batismo do seu pai muçulmano, cuja cor de pele muda de preto “repugnante” para todo branco “sem mácula”. Depois de milagres batismais tão potentes, o sultão recém-embranquecido e recém-batizado começa uma guerra santa sangrenta e cruzada contra aqueles em seu

⁶ *Asia e Africa sono popolate da mostri, persone con menomazioni evidenti e creature per metà bestiali e per metà umane, nonché da «trogloditi, cinocefali, sciapodi» e da altre popolazioni considerate ripugnanti per gli europei.*

próprio reino que se recusam a se converter ao cristianismo. (HENG, 2018, p. 138, tradução minha).⁷

Numa análise cultural é preciso perceber o tempo histórico, a sociedade, os valores culturais, as relações econômicas e as narrativas dos artefatos culturais, como as diferentes manifestações artísticas e midiáticas. Nos Estudos Culturais, as expressões artísticas encontram-se as narrativas e estas podem apresentar relações de poder e pensamentos ideológicos predominantes. De certa forma, direcionam as construções das representações e dos sentidos de um determinado período.

O período histórico que compreende os séculos VII até às Cruzadas, a circulação de pessoas do norte africano, Palestina e a Europa mediterrânea era muito grande. O comércio no norte africano era bastante desenvolvido e a miscigenação da população era bem evidenciada (WILLIAMS, 2007).

O romance sobre cavalaria, escrito em forma de poema, “The King of Tars” é uma ficção que narra as relações entre dois reis e a conversão de um sarraceno ao cristianismo. O marco histórico desta narrativa ocorre entre os séculos XIII e XIV, período que coincide com “As Cruzadas”. O movimento militar orientado pela Igreja Católica tinha “objetivo impoluto” de recuperar as chamadas Terras Santas dominadas pelos sarracenos, também conhecidos como mouros. Estes eram vistos como a personificação do mal, por causa da sua pele escura e sua religião islâmica. (STANFORD LIBRARY, 2022)

Nesse romance ficcional acima, é possível vislumbrar o racismo com relação à pele negra. O Sultão Sarraceno (personagem fictício) vencedor da guerra, dominava o noroeste africano até a cidade de Damasco, no Oriente Médio. Os Sarracenos ou Mouros chegaram a dominar a Península Ibérica (Portugal e Espanha) aproximadamente entre os séculos VII e perdendo seu domínio por volta do século XV. Além do racismo visível há também a objetificação da mulher como

⁷ *In the Middle English romance known as The King of Tars, a fair Christian princess is forced, through her kingdom's military defeat, to become a peace offering to a Muslim sultan. Marrying the sultan and faking conversion to Islam, the princess' sexual union to a black, "loathly" Muslim king results in the birth not of a mixed-race child, but of a monstrous lump of flesh without blood, bone, or human face – that is, until the lump is baptized, at which point it transforms into the conventional fairest child ever born. This transubstantiation also effects the baptism of his Muslim father, whose own skin color switches from "loathsome" black to all white "without taint" at baptism. After such potent baptismal miracles, the newly whitened, freshly christened sultan begins a bloody, crusade-like holy war against those in his own kingdom who refuse to convert to Christianity.*

moeda de troca em transações de paz. Esse romance evidencia uma narrativa ideológica que perpassa o imaginário do público, repassando por intermédio dos contadores de história. Dessa forma, solidifica a ideia de que o corpo negro é repugnante, bárbaro e somente por meio da transformação que ele será salvo. Isso é simbolizado pela mudança de cor da pele do Sultão, de preta para branca.

Há uma inversão de valores no final do conto. O personagem vivido pelo Sultão, agora é branco. De vencedor da guerra passa a se submeter ao perdedor, o sogro e rei de Tars, abandonando as suas convicções, a sua identidade, ou seja, a sua cultura. Esta narrativa ideológica de submissão, de aculturação, de perda da identidade, deixa nítida a ideia de que a única forma de não ser racializado é ter um corpo branco.

Essa construção ideológica de salvação, foi a bandeira de pessoas neste tempo histórico, que realmente acreditaram estar cumprindo uma missão. Entretanto, para àqueles que não possuíam interesses salvacionistas, buscaram benefícios próprios, procurando angariar poder e riqueza. Dentre as instituições, a Igreja Católica em seu esforço de contrarreforma protestante, buscou manter o status quo que ainda lhe restara, e obter novamente a supremacia perdida com a derrocada do medievo. O racismo foi construído em um longo processo histórico, remonta os séculos XV e XVI e reverbera ainda no século XXI, por meio de práticas de segregação, preconceito e discriminação. Assim, as atitudes racistas foram construídas culturalmente e arraigadas nos comportamentos das sociedades contemporâneas.

Munanga (2009) explica que a ideia de raça representando a pessoa negra foi manipulada, inicialmente, com base nos dogmas da Igreja cristã e foi sendo ampliada na medida em que as transformações históricas se desenrolavam. Em princípio, a explicação dogmática da Igreja Católica favorecia a escravização de pessoas negras como a única forma de salvação da espécie em degeneração. Dessa forma, a atuação do colonizador branco europeu seria uma bênção, pois o sofrimento causado pela escravidão seria necessário à uma tentativa de purificação.

Preocupada com a Reforma Protestante e ansiosa por bens e poder a Igreja Católica, por meio da contrarreforma, também se utilizou desse discurso ao proceder com a catequização e “evangelização” do povo negro escravizado. A

justificativa para a prática da escravização, coisificação da pessoa humana transformada em mercadoria e a contínua expropriação da África de seus verdadeiros donos, fundamentada pelos dogmas da Igreja Católica, perdeu a sua força. Com o avanço da Ciência proporcionou a Revolução Industrial e o advento dos produtos manufaturados provocou a expansão do comércio internacional.

Nesta perspectiva, o comércio de escravizados já não era tão lucrativo. A escravidão tornou-se dispendiosa e logo a ideia inicial dogmática caiu em desuso, pois não era mais suficiente. A explicação preconceituosa e racista para justificar a inferioridade dos povos africanos e a sua incapacidade para gerir seus bens e sua terra agora eram provenientes da Ciência. Utilizando-se da Biologia e da evolução das espécies, os povos negros continuaram sendo rotulados preconceituosamente como diferentes do modelo do corpo branco e perfeito; disseminando a ideia de que as características físicas do corpo negro como efeitos de más formações. Ademais, essas confirmações ditas científicas concebiam os corpos negros como característicos a um tipo de raça. Por outro lado, as pessoas brancas não se viam e nem se veem como raça, pois o que permanece é a ideia arraigada de privilégio biológico e cultural, dentre outros.

Na contemporaneidade, ainda persiste nos currículos escolares uma única história, a ocidental eurocêntrica. Nessa narrativa, sem generalizações, os povos negros escravizados são representados como subespécies, capciosamente. Nos discursos sobre a colonização, esses povos são portadores de grande fragilidade cognitiva. Na realidade não se conta a história de resistência, salvo quando se direcionam comentários sobre Zumbi dos Palmares. Entretanto, a força Negra de resistência sempre esteve presente não somente no seu aspecto físico, também em sua persistente continuidade das tradições orais, na religiosidade, na cultura, arte, inteligência e culinária, enfim não há fragilidade, há sim muita força!

O racismo no século XXI já não se utiliza da Biologia para justificar as injustiças contra as populações negras, ao apontá-las como biologicamente propensas à violência, à barbárie e com menos capacidades cognitivas. A própria Biologia atestou no século XX que tais argumentos biológicos servem para discriminar as populações negras, pois são anticientíficos e infundados. Segundo Munanga (2010),

A realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. A palavra continua sendo usada como uma categoria de análise para entender o que aconteceu no passado e o que acontece no presente. O nó central do problema não é a raça em si, mas sim as representações dessa palavra e a ideologia dela derivada. Se até o fim do século XIX e início do século XX, o racismo dependeu da racionalidade científica da raça, hoje ele independe dessa variante biológica. Ou seja, o racismo no século XXI se reconstrói com base em outras essencializações, notadamente culturais e históricas e até aquelas consideradas politicamente corretas como a etnia, a identidade e a diferença cultural. (MUNANGA, 2010, p.11)

Mesmo com essa ressignificação do racismo no século XXI, como explica Munanga (2010) no trecho acima, o movimento negro que atravessou gerações, ganhou força na passagem do século XX ao XXI com a aprovação de Lei 10639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de incluir a história e cultura afro-brasileira na matriz curricular do ensino fundamental e médio.

No ano seguinte, em 2004, o MEC aprovou Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de promover “o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros” (BRASIL, 2004). São direitos humanos e política de reparação às populações negras e indígenas que historicamente foram excluídas das políticas sociais. Mesmo assim, as populações negras ainda lutam para desmascarar as ideias falaciosas levantadas pela colonialidade. Por isso, o currículo ativo escolar precisa trabalhar os seguintes pontos, a seguir:

1. As nações africanas nunca foram bárbaras, tinham seus próprios códigos sociais, organização social, economia e logística;
2. O continente africano sempre foi rico culturalmente, entendo a cultura para além de ritos e formas de viver, mas compreendendo todas as produções humanas, incluindo a Ciência;
3. Biologicamente possuem forças e fraquezas, são humanos como todos, de maneira nenhuma uma subespécie ou como propalado ao longo da dominação colonial algo entre os homens e os animais;

4. Jamais foram desprovidos de inteligência, sua sociedade era composta por grandes mentes na arquitetura e engenharia, não somente a egípcia, matemática, geografia. Havia pesquisadores, cientistas, inventores, habilidosos artesão e ourives;
5. Seu desenvolvimento jamais esteve atrelado à Europa, sendo uma característica, contudo não homogênea entre as nações que habitavam o continente (RODNEY, 1975),
6. As comprovações arqueológicas de tecnologias produzidas no período pré-colonial fogem à compreensão dos cientistas na atualidade.

Os significados produzidos na Cultura dão o tom à maneira como a sociedade reage e pensa (HALL, 2016). Os discursos produzidos com finalidades pré-estabelecidas atingem os repertórios individuais e coletivos de conhecimentos. São discursos que compõem as visões de mundo dos membros de uma sociedade e corroboram para alimentar as representações e os sentidos dados às coisas, às pessoas e aos fatos.

As relações de poder se manifestam de diversas formas em uma sociedade, uma delas é por intermédio dos discursos sobre conhecimento e da produção e disseminação da informação. A expressão “saber é poder” denota o potencial que o saber tem no exercício do poder. Sobre as relações de poder, Foucault (2007) explica que o domínio do conhecimento é imprescindível para a consolidação e pulverização de ideologias na sociedade na manutenção do controle.

Na sociedade contemporânea circulam narrativas que se tornam “*credível*”, termo utilizado por Kilomba (2018) para se referir a uma crença de que as ações de colonizadores do continente africano foram incontestavelmente corretas e necessárias. Os discursos de um saber inventado autorizaram os mandatários europeus ao escravizarem as populações negras, espoliarem seus bens, alegando que estariam ajudando a salvar esses povos e suas nações com a melhor das intenções. Para justificar as atitudes de dominação dos povos negros, o argumento era a necessidade de reparação e “salvação” de suas almas, mesmo que para isso fosse irremediável a via do sofrimento.

Tal lógica discriminatória e racista, construída e difundida pelo colonizador, ultrapassou as transformações políticas e econômicas, que atravessaram o mundo.

Esta construção histórica do racismo foi naturalizando a discriminação racial, e tornando verdade a ideia de inferioridade do corpo negro largamente difundida pela Ciência no século XIX. Mesmo tendo sido aniquilada posteriormente pela Ciência ainda justifica o desrespeito à pessoa negra, inclusive a violência.

A abordagem do racismo e a constatação de que ele opera na estrutura da sociedade brasileira e no mundo, convida toda a sociedade a realizar reflexões profundas acerca dos entendimentos e posicionamentos diante de um descalabro que se mantém há séculos. Compreender como o racismo brasileiro se estrutura nas relações sociais abre espaços para análises e construções planejadas de combate ao racismo estrutural. Isso inclui as instituições de mote governamental e não governamental, inclui também a adoção de práticas individuais contra o racismo.

O reconhecimento da relevância do tema, mesmo que tardio, é bem-vindo, uma vez que não se trata apenas de mais um item entre a ampla gama de questões políticas e acadêmicas que estão ainda por merecer tratamento adequado. Na verdade, a discussão sobre racismo e as formas de combatê-lo atingem o âmago ao auto entendimento da nação brasileira e de cada um de seus membros, pondo a nu a contradição entre, de um lado, o festejamento discursivo da país livre de preconceitos e, de outro, as práticas sociais e culturais que insistem em reproduzir hierarquias raciais. (HOFBAUER, 2006, p. 9)

Durante muito tempo foi sendo construída uma poderosa narrativa de degeneração das populações negras, criada, a fim de ao menos encobrir a vilania da exploração e expropriação de bens e direitos de todo um continente e fortalecer a ideia de raça. Com o atravessar da História, essa narrativa se consolidou quase como uma verdade irrefutável, só não alcançando êxito total devido a luta e força dos movimentos sociais em defesa das populações negras, e dos afetados pelas desigualdades socioeconômicas.

Mesmo que o movimento Quilombola seja apontado como a origem principal da resistência negra durante o Brasil Império, Visentini (2013, p.289) constata que principalmente após a Proclamação da República do Brasil,

Os movimentos sociais negros de caráter reivindicatório irão aparecer [...] no período que vai da Proclamação da República até a instauração do Estado Novo, os negros se organizaram em clubes, grêmios e associações assistencialistas, culturais e recreativas. Foi somente em 1931, que demandas políticas começaram a ser organizadas a partir da

formação de um movimento de massas consagrado na Frente Negra Brasileira (FNB).

Com o fim do Estado Novo, o movimento se articulou novamente após as constatações de discriminação racial cada vez mais aprofundadas na sociedade nas décadas de 1940 a 1960. Neste período, houve um fortalecimento e ações contra o racismo nos movimentos como União dos Homens de Cor (1943) e Teatro Experimental Negro (1944), influenciados por outros movimentos antirracistas que aconteciam no mundo, por exemplo: a Negritude Francesa. A partir do golpe militar de 1964, as articulações dos movimentos em prol da luta antirracista tiveram que estacionar e se esconder, haja vista que neste período sombrio da política brasileira, quaisquer movimentos sociais eram entendidos como agitadores da “ordem e progresso da nação”, logo, entendidos como fora da legalidade e um problema (VISENTINI, 2013).

Durante o período ditatorial veiculava-se a ideologia de democracia racial, que não existe, visto que o Brasil se constitui em um país racista, cujo racismo se encontra na estrutura da sociedade. Na década de 1970, o movimento negro voltou a se rearticular, que foi renomeado como Movimento Negro unificado, fazendo críticas que atingiam diretamente a utopia da democracia racial, para não chamar de *fake News*. Desde então, o Movimento Negro tem trabalhado intensamente em prol de dirimir o mal do racismo e informar os brasileiros quanto a necessidade de compreendê-lo a fim de perceber o quanto está culturalmente infiltrado, mesmo que em algumas situações imperceptivelmente, em ações simples do cotidiano. Além de se dedicar à defesa dos direitos da população negra, também atua contra o apagamento da história e contra o racismo estrutural na sociedade.

Ao estudar as mazelas e injustiças cometidas com a população negra brasileira, o Movimento Negro também assume o papel de educador, segundo Gomes (2019),

Esse movimento social trouxe as discussões sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2019, p. 13)

Ao trazer tais discussões para a formação dos educadores no espaço universitário se abrem infinitas possibilidades para o desenvolvimento dessas discussões, didaticamente organizadas, para esclarecimento e desenvolvimento do pensamento críticos em todos os níveis de ensino da educação básica. Nesta perspectiva, uma organização curricular, não tendenciosa, desempenha um papel preponderante na orientação da docência para o ordenamento do processo ensino-aprendizagem. Conforme argumenta Bersani (2022, p.191),

[...]o fato de os movimentos sociais se mobilizarem na luta antirracista, apresentando suas demandas ao Estado para um debate público sobre a exclusão social que atinge determinado grupo, bem como de o Estado reconhecer a desigualdade racial e estabelecer políticas públicas voltadas à correção das distorções, conferem uma dimensão política à noção de raça.

Para combater a insistência da sociedade em manter as populações negras ainda na marginalidade, os Estudos Culturais são essenciais para discutir a questão racial na população brasileira. Os dados do IBGE/ PNAD 2012-2016 apontam que a nossa população é majoritariamente negra

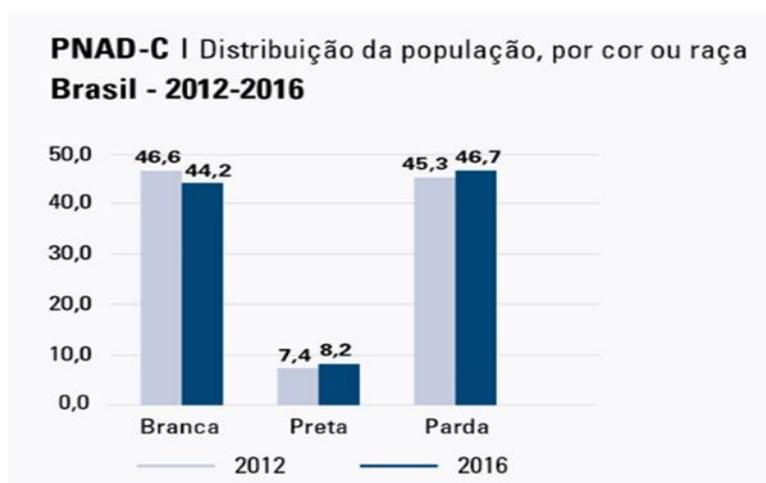


Figura 1- Fonte: IBGE – Diretoria de Pesquisas, DPE / Crescimento da população Negra brasileira. 2012 a 2016

Em 2016, conforme a pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD) do IBGE dos 205,5 milhões, 54,9 % se autodeclararam pretos/pardos enquanto 44,2% se reconheceram como brancos. Para o IBGE, a população negra brasileira compreende a soma de pretos e pardos e, portanto, o resultado desse recorte

histórico foi relevante. A comparação entre 2012 e 2016 demonstra que houve um crescimento da população negra na ordem de 6,6% àqueles que se autodeclararam pardos e de 14,9% para os que se declararam negros. Enquanto isso, houve uma queda no percentual de 1,8% para a população branca brasileira.

Em seus estudos acerca do racismo estrutural, Kilomba (2018) argumenta que a única forma de destruir o racismo é atuar para a sua desconstrução no psiquismo humano. Além de estar quase totalmente amalgamado nas estruturas da sociedade, a ideologia do racismo encontra-se dentro da psiquê. Afinal foram séculos de construção histórico-cultural de inculcação e naturalização do racismo nas atitudes, nas linguagens e nas representações culturais. Por isso, as ações externas poderão demandar muito tempo para desconstruir o racismo e suas narrativas que o acompanham.

Algumas atitudes estão naturalizadas nas vivências cotidianas a respeito do corpo negro. Sem mencionar uma erotização, mas algumas pessoas, geralmente brancas, em tocar a pele fazem comentários discriminatórios ou manifestam espanto em relação a cor da pele; ao tocar os cabelos e até mesmo desfazer a forma como foi arranjado o penteado só para sentir as “molinhas”, se são fofinhas, de que tamanho ficam se são esticadas. Ainda persistem inserções mais agressivas como, ou você corta esses cabelos, ou então prenda-os para melhorar a aparência.

Nos estudos de Kilomba (2018), essa forma de olhar os corpos negros e impor a forma que devem ser, ou de tocar como um objeto, são resquícios da escravidão. Em contrapartida, a forma como as pessoas negras permitem que se comente e olhem para seus corpos como objetos, também são permanências de um passado de subserviência ainda presentes na psiquê.

Almeida (2019) corrobora com esse pensamento e acrescenta que o racismo estrutural “como ideologia molda o inconsciente, dessa forma, a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente (ALMEIDA, 2019, p.44).” Este autor propõe um despertar para dar atenção ao entorno, pois onde somos constituídos cotidianamente se organiza política e culturalmente imbricado com os padrões raciais. Observar com atenção, o quanto isso tem efeito sobre as práticas sociais que se desenrolam e incidem na forma como as pessoas vão construindo a sua subjetividade. “Desse modo, a vida ‘normal’, os afetos, as ‘verdades’ são,

inexoravelmente, condições estruturais e institucionais. Nesse sentido podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializado” (ALMEIDA, 2019, p.44).

Nessa perspectiva, as mídias exercem um papel pontual no fortalecimento dessa complexidade que é o racismo estrutural. Este é reforçado, na medida em que as programações midiáticas alimentam as representações que mantêm as pessoas negras na subalternidade ou marginalidade, e as vezes ligadas à criminalidade e promiscuidade; quando não reforçam a ideia de ingenuidade ainda que os personagens demonstrem inteligência e determinada formação intelectual. Já os papéis destinados às pessoas brancas estão sempre ligados à liderança, à personalidades fortes e determinadas, ainda que complexas, dotadas de um raciocínio lógico privilegiado na determinação de suas ações, além disso, mesmo em papéis de vilania, dificilmente serão um subalterno.

Essa reprodução de representações diariamente vistas no cotidiano geram uma falsa realidade. Em nenhum momento são questionados os porquês dos papéis desenvolvidos em confronto com o real, que apresenta homens e mulheres negras em outros papéis, além de atestar a sua capacidade nada inferior à de homens e mulheres brancas. Dessa forma, a indústria cultural no desenvolvimento de seus programas está tão somente reforçando estereótipos que compõem um imaginário social acerca das populações negras, uma ideologia. Nas palavras de Almeida (2019, p. 45), “a ideologia, portanto, não é uma representação da realidade material, das relações concretas, mas a representação da relação que temos com essas realidades concretas.”

A ideologia, utiliza-se dos meios de comunicação, dos sistemas de educação e justiça para se constituir no operador que vai mediar as nossas relações com o cotidiano, também é por meio dela que as práticas de discriminação e preconceito vão se construindo para dar corpo e força ao racismo.

O racismo não se constitui em uma condição inata do ser humano, ou a categorização pela cor; a pessoa se torna branca ou negra em conformidade com a rede de sentidos, que vem se construindo culturalmente- historicamente e são compartilhados coletivamente por gerações. Sendo assim, é possível que mesmo pessoas negras, sem se aperceberem disso, reproduzam atitudes racistas, que estão no inconsciente a partir das práticas já naturalizadas na sociedade.

Submetidos às pressões de uma cultura social racista, o mais comum é que o negro, negra internalizem a ideia de uma sociedade dividida entre negros e brancos, em que os brancos mandam e os negros obedecem. Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista. (ALMEIDA, 2019, p.46)

Ainda que segmentos da sociedade brasileira persistam em difundir a ideia de uma democracia racial a realidade não coaduna em nada com este discurso. Bersani (2022, p. 195) na transcrição abaixo, faz uma reflexão sobre a percepção do racismo estrutural.

[...] o olhar para o racismo enquanto elemento estrutural da sociedade brasileira representa uma perspectiva de ampliação do horizonte anteriormente mencionado, revelando no campo da teoria um cenário perceptível na prática: de que o racismo se encontra nas mais diversas relações estabelecidas no Brasil, sejam elas sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras. Não está apenas no plano da consciência, mas também da inconsciência. Em outras palavras, se biologicamente se refuta a existência de raças, o racismo, enquanto metáfora desse campo do saber, corresponde ao DNA do Brasil. (BERSANI, 2022, p. 195)

Diante do exposto, entendo que o racismo estrutural torna-se efetivo quando se naturalizam os atos discriminatórios e os preconceituosos raciais, constituindo-se em um processo organizado para manter as posições de privilégio para as pessoas brancas e o apagamento das pessoas negras nos espaços econômicos, políticos e institucionais. Com a finalidade de se obter uma compreensão mais detalhada do racismo e como opera na sociedade, Almeida (2019) classifica didaticamente as principais concepções de racismo:

- ✓ **A individualista:** nesta concepção o racismo opera como uma patologia, uma anormalidade de caráter ético e psicológico. Sua ação não se prende apenas ao individual, mas atinge também o coletivo. Uma irracionalidade que necessita ser constantemente combatida no campo jurídico por intermédio de sanções, ou penais, como por exemplo as indenizações por injúria racial. Percebe-se nesta concepção a tendência de negar o racismo em si, mas de veiculá-lo

tão somente ao preconceito colocando em destaque natureza psicológica, e ocultando assim seu caráter político. Nesta perspectiva haveria indivíduos ou grupos racistas, o que eximiria tanto a ideia de sociedades racistas ou ainda instituições com vieses racistas. Sendo assim, consiste em uma concepção que limita o racismo ao comportamento, às manifestações de preconceito e dessa forma eximindo muitas vezes seus adeptos de suas responsabilidades, pois racismo é crime e, portanto, necessita ser coibido, ao invés de proporcionar em seus delineamentos possibilidades de fuga, como uma proteção, das responsabilidades de quem pratica indiscriminadamente;

- ✓ **A institucional:** o racismo diante dessa concepção não é limitado à comportamentos, mas escancara as atitudes de determinadas instituições em sua concessão ou não de privilégios a determinados grupos, levando em consideração o aspecto raça. Nas instituições são determinados regulamentos e padrões de comportamentos, que devem ser seguidos por seus membros, em tais padrões estão manifestados os embates nas relações de poder dentro das instituições. Esses embates e manifestações das relações de poder reverberam no domínio de determinados grupos sobre os outros e na naturalização de práticas por vezes extremamente negativas, como o racismo, sexismo, dentre outros. Ademais, os espaços de poder em sua maioria são dominados por homens e brancos.
- ✓ **A concepção estrutural:** ligada ao racismo presente nas instituições, mas também às manifestações individuais e coletivas, dentro e fora desses espaços, esta concepção revela o quanto o racismo foi absorvido e naturalizado nas estruturas da sociedade transformando-se desastrosamente em uma cultura. Tal naturalização revela atos fundamentados na discriminação, preconceito, estereotipagem e reverberam em violências desde a psicológica até a física propriamente dita.

Para Almeida (2019), o domínio exercido pelos grupos hegemônicos na manutenção do status de privilégio branco é em essência uma produção fundamentada no racismo estrutural, no apagamento da memória e naturalização de práticas discriminatórias ao utilizarem regras e normatizações, capciosamente construídas, como parte da gestão nas organizações que em essência dificultam a ascensão de negros e negras a ocuparem posições de destaque.

Assim, detêm o poder grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto a manutenção deste poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda a sociedade regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornam 'normal' e 'natural' seu domínio. (ALMEIDA, 2019, p. 31)

O fato de didaticamente nos depararmos com estas divisões do racismo não exige a parcela individual de responsabilidade de cada um de nós. Diante desse quadro, a Educação não se manteve à distância dessa perniciosa lógica discriminatória, que se perpetua mesmo no espaço institucional de educação, a escola. As diretrizes curriculares necessitam ser descortinadas e adaptadas com a finalidade de proporcionar a constituição de ações contrárias à lógica racista.

A tarefa docente é estabelecer a mediação no processo educativo, lançando mão de práticas antirracistas na formação dos sujeitos desde a educação básica. Ninguém nasce racista, por intermédio do processo educativo, formal, não-formal e informal, os indivíduos vão adquirindo o pensamento ideológico que sobressai na sociedade. Desde a infância os sujeitos passam boa parte do tempo desenvolvendo sua aprendizagem no espaço escolar, será por meio do processo educativo. Nestas relações que se estabelecem na escola, são construídos os conceitos que farão parte da identidade dos sujeitos. Nesta perspectiva, o Currículo torna-se preponderante no combate ao pensamento ideológico racista tão naturalizado na sociedade global e na sociedade brasileira, que se autodenomina antirracista, mas não o é.

Os Estudos Culturais viabilizam análises teóricas e pesquisas empíricas sobre a educação, a cultura e o currículo, que se processam também como intervenções políticas em defesa das camadas sociais subalternas, denunciando as desigualdades de acesso aos bens culturais bem como os processos de

construção identitária (PRAXEDES; PILETTI, 2021, p. 109). Os Estudos Culturais abriram canais de inclusão aos grupos sociais invisibilizados em discussões que outrora permaneciam no espaço ideológico dominante da sociedade, sendo tratados com superficialidade quando abordados, ou sob a parcialidade. Sem a emergência dos movimentos de resistência e intelectuais que lutaram prol da igualdade racial, tais grupos permaneceriam escondidos sob a falsa ideia de democracia, de preservação dos valores éticos da sociedade, do politicamente correto.

Diante do exposto, as vias mobilizadoras para mudanças a médio e longo prazo tem seu encontro na Educação, por intermédio do currículo, sendo a outra via, muito ligada à Educação, nos movimentos sociais, como o Movimento Negro, de mobilização contra hegemônica.

O Movimento Negro, além do papel de resistência e de agente político na luta para garantir os direitos humanos para a população negra brasileira, também atua como educador/a, porque em sua trajetória agrega novos conhecimentos que despertam olhares e consciência crítica, além dos diálogos intercambiantes de ideias. No espaço universitário, esses conhecimentos podem corroborar na formação docente para implementar formas de combate ao racismo estrutural. Os conhecimentos gerados no Movimento Negro educador/a, contribuem “para que a sociedade em geral se dote de outros conhecimentos que a enriqueçam em seu conjunto” (GOMES, 2019, p.8).

Ela aponta duas vias importantes nos diálogos entre a educação, sociedade e o movimento, promotoras em seus intercambiamentos de desenvolvimento cognitivo da sociedade. A primeira via encontra-se na sociologia das ausências, onde se revelam os silenciados, denunciam-se as suas realidades tão ignoradas pelas representações políticas, mas apresentadas quando lhes convém. Além de “atores sociais silenciados”, são ignorados e suas reais necessidades invisibilizadas.

Na segunda, Gomes (2019) apresenta a sociologia das emergências. Por essa via, os conhecimentos são significados, renovados, revigorados e assumem a sua potência, tornando-se veículos para uma emancipação. Em sua totalidade a emancipação não existe, pois vivemos em uma sociedade, mas viabiliza o encontro com as identidades ancestrais e a construção de novas identidades, que

conjugadas podem proporcionar a organização de estratégias para a luta e ação política efetiva.

[...] o enriquecimento da sociedade ocorre tanto pela via o conhecimento nascido na luta não avança de modo isolado, entra em diálogo com muitos outros conhecimentos, nomeadamente com o conhecimento acadêmico produzido nas universidades e centros de pesquisa. Aliás, os militantes e líderes dos movimentos operam frequentemente a tradução intercultural entre o conhecimento nascido na luta e o conhecimento acadêmico, com vista a construir novas configurações cognitivas e políticas. (GOMES, 2019, p. 8-9)

O Movimento Negro Educador como produtor de conhecimentos intercambiando com os saberes da Pedagogia e o Currículo, corrobora para a alimentar um currículo vivo forjado na docência consciente e potente. Pode ser implementado, portanto, no planejamento e nas metodologias de ensino a serem aplicadas no cotidiano das salas de aulas, tanto em nível universitário quanto a educação básica e infantil.

3. CURRÍCULO E OS ESTUDOS CULTURAIS: CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO

O Processo histórico é uma construção social dos seres humanos, por meio da produção cultural, econômica, social e política. O estabelecimento das divisões entre os sexos e entre as classes sociais, determinaram os rumos da sociedade. No traçado da história, a humanidade se constitui, pois ao mesmo tempo em que sentem os efeitos da realidade nos modos de pensar, viver e se relacionar, são justamente as ações dos seres humanos que constroem as nossas histórias. Só é possível compreender a cultura conhecendo sua história e seus movimentos de transformações.

Pensar na Educação nessa perspectiva, implica em compreendê-la para além de sua esfera institucional, entender que os espaços educacionais não se situam apenas na perspectiva formal, mas acontecem nas relações entre as pessoas e com a diversidade de ambientes, sejam eles físicos ou virtuais, formais ou informais. O conceito de Cultura vem sendo desenhado ao longo da História, sendo que somente já na idade moderna, mais especificamente no século XVIII teve início a constituição de uma definição mais direcionada para os entendimentos acerca da Cultura.

No século XIX, Edward Burnett Tylor publicou a sua obra “Primitive Culture” de 1871 e, no capítulo intitulado “A Ciência da Cultura”, organizou uma definição, que embora genérica e construída nos aportes antropológicos, categorizavam as culturas não europeias como primitivas, referindo-se aos povos colonizados, africanos, latinos, indígenas etc. Esta visão de cultura predominou nas Ciências Humanas até o século XX. Estas construções de Tylor podem ser vistas como um ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma constelação de concepções sobre Cultura, que interagem até a contemporaneidade. Segundo Tylor,

Cultura ou Civilização, tomada em seu amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui o conhecimento, a crença, a arte, a moral, a lei, os costumes e qualquer outro (capacidades e hábitos! Adquiridos pelo homem como membro da sociedade. A condição da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que pode ser investigado em princípios gerais, é um assunto

apto para o estudo das leis do pensamento e da ação humana. (TYLOR, 1871, p.18, tradução minha)⁸

Em linhas gerais, Tylor pontuava a Cultura como uma ciência complexa, porque relaciona a arte, o conhecimento, as crenças, a moral, as leis, os costumes, enfim, todos os comportamentos dos seres humanos em suas relações com outros seres humanos e a sociedade. Essa relação, contudo, não seguiria um padrão ordenado, tampouco uma sistemática sem sobressaltos.

Para pensar o sujeito em seu processo de humanização é imprescindível não se ligar exclusivamente aos aspectos biológicos do desenvolvimento e evolução do ser, mas pensar o ser humano em sua completude e diversidade tanto nos aspectos de sua personalidade, como nas suas relações sociais.

Diante deste posicionamento, entende-se que a cultura também está atrelada à capacidade que os seres humanos, historicamente adquiriram, desde os primórdios, para desenvolverem formas em adaptarem-se ao meio, físico e social, e não apenas isso, a capacidade de transformar as condições do meio para atender as suas próprias necessidades, a transformação da natureza. Além disso, a cultura atua em todos os aspectos da vida dos seres humanos incluindo as respostas às suas necessidades fisiológicas, que também são construções culturais.

A cultura com suas relações e a sociedade interagem em interdependência, influenciando-se mutuamente. Os Estudos Culturais observam e analisam essa interação e interdependência, com a finalidade não apenas de compreendê-la, mas sobretudo contestar os limites pré-estabelecidos e impostos às discussões que também são relevantes no processo de constituição das sociedades como as questões de gênero, sexualidade, raça/ etnia, diversidade cultural, violência e política. Tais discussões são tratadas superficialmente pelos indivíduos que detém os “lugares de privilégio” nas relações de poder.

Disso resulta a necessidade de os Estudos Culturais, além da cultura, utilizarem as explicações sobre a sociedade conferidas pelas Ciências Sociais, considerando que ela se constitui em um campo pertencente às Ciências Humanas,

⁸ *Cultura or Civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other (capabilities and habits) acquired by man as a member of society. The condition of culture among the various societies of mankind, in so far as it is capable of being investigated on general principles, is a subject apt for the study of laws of human thought and action.*

e destaca os conhecimentos relacionados à evolução da sociedade propriamente dita, como por exemplo:

- os conhecimentos da antropologia acerca do homem, da diversidade cultural e vida social;
- da Ciência Política os conhecimentos referentes às questões voltadas para as relações de poder;
- da Sociologia, a constituição histórica das sociedades, os intercambiamentos, a economia, dentre outros.

Dessa forma, ancorado nos Estudos Culturais é possível compreender como esse movimento das relações entre cultura e sociedade reverberam no Currículo e de que forma este incide na formação dos sujeitos. Incidindo na constituição da identidade, a cultura não se sobrepõe aos aspectos subjetivos que são preponderantes na constituição dela. Entretanto, mesmo correspondendo aos processos na esfera da personalidade humana, que compreendem o biológico e o relacional, a constituição da identidade está vinculada às culturas e às interações do indivíduo nos grupos sociais.

Sendo assim, pensar a cultura implica na percepção que os indivíduos têm sobre a sociedade na qual estão inseridos e repercute na constituição da identidade cultural. Desta forma, é insidioso o trato indevido ou ainda o discurso apresentado seja por intermédio das diferentes mídias e conteúdos escolares, ou ainda a visão simplista presente na ideia que se faz de cultura, reduzindo-a a especificidades como a cultura de empresa, cultura política.

A introdução das culturas e seus espaços, na formação docente e nos cursos de especialização em metodologia do ensino, confere sentido ao desenvolvimento de reflexões sobre as práticas, a fim de proporcionar um olhar mais acurado diante das diretrizes curriculares voltadas para a Educação Básica.

Stuart Hall (2016) revolucionou os pensamentos sobre cultura e comunicação; sua teoria incidiu e proporcionou uma ampliação das visões acerca da própria Cultura, as relações do homem com o conhecimento e a sociedade e, por conseguinte, no Currículo. Tudo isso a partir da segunda metade do século XX.

Na articulação teórica de Hall (2016), a cultura se constitui em uma força que se transforma constantemente. Por este motivo, não é possível estabelecer um

conceito final ou uma escrita fixa de valores relativos à cultura, justamente por estar em uma constante e interminável revolução.

Diante da complexidade da cultura, como forma de elucidá-la sem, contudo, estabelecer um conceito acabado, Hall (2016) situa a linguagem como um propulsor desse movimento, sendo preponderantes as relações entre os significados, os sentidos, as representações e intercambiamentos nas relações entre os sujeitos e a sociedade. Assim,

[...] cultura não é tanto um conjunto de coisas - romances e pinturas ou programas de tv e histórias em quadrinhos -, mas sim um conjunto de práticas. Basicamente, a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos - o “compartilhamento de significados” - entre os membros de um grupo ou sociedade. [...] a cultura se relaciona a sentimentos, a emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias. (HALL, 2016, p. 21)

A cultura se constitui numa força em constante transformação, não é possível apresentar como suficiente um único conceito para compreendê-la ou estabelecer uma escala única de valores, visto que a cultura está em revolução permanente, em constante movimento.

Ao enfatizar o papel da linguagem como preponderante no processo de compartilhamento nas relações humanas, Hall (2016) pontua como elemento determinante o acesso comum, ou seja, significação do mundo por intermédio da atribuição de sentidos e significados que sejam compreensíveis ao grupo e sociedade por onde estes transitam. Tal acesso funciona como um organizado e significativo sistema de representação.

A representação por intermédio da linguagem é o fundamento no qual os significados são produzidos. No pensamento de Hall (2016), é por intermédio das relações entre a forma como as coisas são utilizadas no cotidiano, como os sujeitos apresentam os seus pensamentos, dialogam, sentem e representam as suas experiências, as quais estão imbricadas nas relações com os outros, com signos, instrumentos, imagens e sons é que os significados vão sendo produzidos como produtos das interpretações que vão sendo construídas de forma integrada.

[...] nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as *representamos* — as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as

classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p.21, grifos do autor).

Os significados como construções culturais regulam o modo de vida dos sujeitos incidindo em práticas sociais. Nesta perspectiva, reconhecer e intercambiar os significados nos quais os sujeitos estão imersos constituem-se em elementos pertinentes para a construção da identidade e do senso de pertencimento a um grupo social, a uma sociedade. As linguagens que decorrem deste movimento constituem-se em sistemas de representação. “A ‘linguagem’ fornece, portanto, um modelo geral do funcionamento da cultura e da representação” (HALL, 2016, p.26).

Os Estudos Culturais foram relevantes para a viabilização de uma percepção crítica acerca da cultura e de como esta pode ser utilizada como um instrumento de dominação. A segunda metade do século XX foi o palco de mudanças consistentes provocados pelas inovações tecnológicas no mundo da comunicação, tornando-se preponderantes nas construções de novos modos de ver e ser das sociedades. Nessa perspectiva, as imagens fornecem outros horizontes culturais e ampliam a nossa percepção e compreensão do mundo.

Stuart Hall (2016) argumenta, em seus escritos sobre cultura e representação, como as imagens e as linguagens podem fornecer informações sobre o mundo contemporâneo. Elas descrevem uma forma de representar a realidade, entretanto, não se podem constituir em um único meio e nem tampouco serem aceitas como verdades, porque é necessário analisar quem organizou e construiu essas segmentações e por qual motivo.

Nesta perspectiva, Hall (2016) indica trajetórias para uma reflexão crítica acerca das representações que circundam o cotidiano. Disto emergem questionamentos tais como, “de que forma a mídia representa realidade?” Numa resposta direta e plausível, Hall (2016) pontua que a mídia pode distorcer as representações da realidade, porque ela mesma cria os significados. Assim, estar alerta diante das propostas da mídia e sua linguagem é imprescindível, porque funcionam como representatividades de uma estrutura de poder. A linguagem também é uma expressão da cultura, que se liga ao currículo.

A complexificação da atividade humana potencializa o psiquismo humano. Dessa forma, para a Psicologia, a educação escolar proporciona um espaço ideal para a formação (ou formatação) dos sujeitos a partir das suas interações com a

ambiência, com os contextos sociais, com a cultura e os saberes da Ciência. Tais interações geram aprendizagens que são responsáveis por desencadear os processos superiores do pensamento possibilitando novas aprendizagens e desenvolvimento. No entanto, a Filosofia aponta que encoberto pela dinâmica do desenvolvimento encontra-se toda a trama ideológica que permeia a Educação e avança ao longo da História.

Sendo um dos constituintes da História e Cultura, o fenômeno educacional não subsiste à parte dessas instâncias, não se desenrola paralelamente, seguindo entronizado como partícipe do processo histórico e cultural; sofrendo mutações e se reconstruindo ao longo das crises, intercambiamentos ideológicos, revoluções científicas e tecnológicas; ressurgindo com novos direcionamentos a cada desconstrução e reordenamento de paradigmas.

A sociedade é regida por uma série de códigos e ideias que normatizam condutas, valores culturais e morais que são repassados aos indivíduos e mantêm a dinâmica social. A ideologia da classe dominante vem impregnada de intencionalidades que envolvem aspectos sócio-políticos e econômicos que proporcionam um certo maquiamento das desigualdades sociais, do racismo estrutural, além de manter o controle da maioria, alienada por intermédio dos aparelhos hegemônicos e dentre eles o sistema educacional.

A escola contemporânea continua a reproduzir as desigualdades sociais e o racismo, que no século XX permeavam a história recente da Educação do Brasil republicano, e toda a gama ideológica da sociedade com seus condicionantes sócio-políticos e econômicos. Entretanto existe uma segunda via da escola a partir das ações docentes, que pode viabilizar o desenvolvimento de um pensar crítico e articulado acerca das influências destes condicionantes na constituição dos sujeitos.

A formação no espaço escolar dos sujeitos, numa perspectiva antirracista, constitui-se em um desafio a ser alcançado. Alcançar tal formação depende, também, da subjetividade dos envolvidos e instâncias para além da função da educação escolar, porém a função da escola não deve ser traduzida como desenvolvimento unicamente de habilidades e competências, conforme a lógica capitalista. Pensar nesta perspectiva unilateral de formação consiste em fortalecer uma lógica estritamente alinhada ao pensamento ideológico Neoliberal e

Neotecnicista de formação para as demandas das corporações contemporâneas, voltada para o Mercado.

A formação dos sujeitos deve sobretudo ampliar a sua visão no que tange a sociedade e a sua condição nesta complexidade, implica no desenvolvimento da criticidade e exercício da cidadania por meio das tomadas de posição. Uma escola estritamente reprodutivista não abrirá espaços para a transformação de conjunturas e porque não dizer de quebra de estruturas.

Os estudos acurados sobre cultura abrem espaços para se repensar e discutir as relações entre Cultura, Educação e Sociedade na perspectiva dos Estudos Culturais e do Currículo. Tais abordagens revelam a necessidade de combate ao racismo, além de apontar caminhos possíveis para formar consciências diante das desigualdades, oferecendo valiosas contribuições teóricas e práticas, ingredientes necessários para a formação docente.

Pensar sobre currículo remete à memórias do espaço escolar e experiências vivenciadas na Educação Básica. Nestas memórias transparecem as ações cotidianas de professores e professoras que deixaram suas marcas, os conteúdos programáticos contidos nos livros didáticos; conteúdos que se constituíam em verdades absolutas. Além disso, visões da sala de aula com seus embates e consensos.

Reverberam, também, situações de bullying e a discriminação, que historicamente têm contemplado o espaço escolar e o processo de formação dos sujeitos como um currículo oculto, não prescrito nos documentos oficiais da escola. Tais episódios agem como um fortalecedor dos julgamentos tecidos na estrutura da sociedade e disseminados nas interações, que ocorrem no processo de escolarização, com forte colaboração da indústria cultural.

Pensamentos ideológicos, hegemônicos ou não, são largamente disseminados no processo educativo, sendo que tal conjunto de pensamentos, principalmente os de ordem hegemônica, determinam os modelos de comportamentos e aparências aceitáveis nas relações sociais; apontando como negativos os estereótipos que destoam dos paradigmas pré-estabelecidos pela sociedade, naturalizando preconceitos como por exemplo o racismo, a homofobia, a discriminação de gênero, dentre outros.

Contemporaneamente, no Brasil e em outros países do globo, vivencia-se um momento de predominância do pensamento ideológico conservador, pois há uma desvalorização do respeito à alteridade, sendo erroneamente utilizada a expressão “valores morais” como justificativa para ações discriminatórias.

Esse pensamento reverbera nos currículos que se movimentam no processo educativo escolar. Logo, é preponderante que tais currículos sejam estudados e descortinados na prática docente, a fim de que as ações educativas não se dirijam à reprodução desse quadro desastroso, mas ao enfrentamento e, sobretudo, à formação consciente dos sujeitos. Só assim, é possível preparar uma docência capacitada a dar respostas contrárias ao desrespeito e à desvalorização das minorias, bem como de outros valores que também são necessários para a humanização dos sujeitos.

A globalização, para além das questões político-econômicas e das soberanias dos Estados, derrubou as fronteiras com a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC, abrindo espaços para intercâmbios culturais, desde a simples informação a linguagem complexa.

No contexto econômico, juntamente com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, consolida-se o neoliberalismo, o qual vem minando as políticas de bem-estar social, em detrimento da Economia. Na Educação, emerge uma nova visão do sujeito e suas relações com o conhecimento. Preocupações com o planeta, com a preservação ambiental, e o incentivo ao uso de energias limpas ganham destaque diante das novas relações que emergem impulsionadas pelas redes sociais. Os diálogos curriculares sobre a diversidade, sobre equidade e gênero, outrora relegados ao ostracismo, retornam à discussão no seio da sociedade.

Dentre os fundadores dos Estudos Culturais, destaco as pesquisas e teorizações de Stuart Hall, porque suas produções proporcionam percepções e discussões acerca das relações entre a cultura na contemporaneidade e a sociedade. Nascido na década de 1960 como uma área de estudos transdisciplinar e desenvolvidos na Universidade de Birmingham na Inglaterra, os Estudos Culturais se constituem em um complexo campo interdisciplinar e multirreferencial. É interdisciplinar porque intersecciona com disciplinas do currículo em todos os níveis do ensino institucionalizado. É multirreferencial porque não se limita a um único

olhar, pois reconhece o inacabamento e não se restringe às disciplinas. Sua complexidade denota que dele fazem parte de diversos sistemas de referências, não redutíveis uns aos outros, mas têm suas próprias características. Existe a articulação de diferentes saberes e nisto se incluem práticas socialmente construídas de análise e solução, no caso da Educação, dos problemas educacionais.

Os Estudos Culturais não se constituem em uma disciplina (ESCOSTEGUY, 2010), mas um campo de estudos consistente. Sua tônica está em apontar a amplitude da cultura como campo conceitual e suas implicações nas relações entre os sujeitos e a sociedade, portanto, são implicações que reverberam na educação e no currículo.

É notório que os intercambiamentos de ideias proporcionam, pelo menos em tese, a ampliação da informação, de vivências que poderão ou não gerar experiências, as quais segundo Benjamim (1987) são indispensáveis para as mudanças significativas nos sujeitos que afetarão seu modo de ver e interagir com a realidade. Ressalte-se que de acordo com as instâncias, local, objetivos e atores envolvidos, tais intercambiamentos afetarão a construção de um conhecimento mais elaborado, científico.

Historicamente, as discussões sobre o currículo são inesgotáveis! Como o próprio nome diz trata-se de um percurso de uma trajetória, mas não qualquer trajetória, visto que estão em jogo neste percurso a formação dos sujeitos, a difusão de repertórios culturais, o modelo de sociedade e humanidade. Logo, não se trata apenas de apresentar os conceitos em si, mas de localizá-los no cotidiano.

Em quase todo século XX, o currículo brasileiro teve como centro a formação do trabalhador. A República Federativa Brasileira tem uma história de apenas 132 (cento e trinta e dois) anos de República, considerando a história truculenta brasileira é como estar adentrando a adolescência. O modelo de sociedade instável e as necessidades de desenvolvimento econômico e tecnológico pautaram a lógica seguida pelo currículo brasileiro. Um outro aspecto relevante reside no processo de sistematização da Educação brasileira. Até a década de 1950, não havia um sistema organizado de ensino, o qual somente com a LDB 4024/1961 veio de fato percorrer os primeiros passos. Neste sentido, a organização curricular brasileira

seguia uma conformação tradicional, isto é, a eleição de um rol de conteúdos distribuídos ano a ano.

O modelo curricular adotado pelo Brasil, então seguia a lógica norte-americana pautada na produção, não na valorização do repertório cultural brasileiro, ou nas pessoas. O público estudantil era visto como receptáculo vazio para o depósito de conteúdo. Os conhecimentos dos clássicos/acadêmicos deveriam ser transmitidos, mas não havia articulações entre os conhecimentos, pois seguiam-se as necessidades da sociedade para formar trabalhadores/as em um modelo de pseudodemocracia. Os conhecimentos oriundos da Ciência seriam imutáveis e, portanto, não passíveis de questionamentos. Não havia espaços para discussões do cotidiano ou da sociedade. (SILVA, 2004)

A partir da primeira metade do século XX, o mundo viveu grandes transformações no cenário cultural que reverberou no pensamento educacional brasileiro. A Semana de Arte Moderna foi uma espécie de Virada Cultural o Brasil, com seus questionamentos nas artes plásticas, na música, na literatura, na Filosofia e Sociologia. Houve uma explosão intelectual, que resultou na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, sugerindo uma nova forma de pensar o currículo. Nessa perspectiva, o/a estudante tornara-se centro no processo ensino/aprendizagem, pois neste período histórico eram tratados como instâncias separadas.

Entretanto, Saviani (2019) recorda que a escola se manteve a parte, pois continuou seguindo um modelo tradicional curricular na metodologia de Ensino. Poucas escolas adotaram a metodologia e o currículo da Escola Nova, que propiciava a utilização de métodos ativos para a aprendizagem como os centros de interesse, situações com estudos do meio. Ressalta que a educação ainda consistia em privilégio para poucos. A partir da década de 1950, os movimentos pela escola pública começaram a ganhar representatividade.

Neste período histórico, os movimentos sociais começavam a despontar, dentre eles, incluía os movimentos voltados para as populações negras. Esses movimentos eram engajados e procuram encontrar soluções para as dificuldades das famílias negras da época, que se preocupavam com a Educação e informação, tendo o próprio jornal.

No início do século XX, proliferavam associações sociais e recreativas afro-brasileiras. Em torno delas, surgia uma imprensa negra que se manteve bastante dinâmica durante as décadas seguintes e, além de ser porta-voz das respectivas organizações, refletia as discussões e preocupações relevantes à comunidade negra da época. A maioria das entidades era de cunho social, mas compreendia também uma dimensão pública mais ampla, expressa em nomes como “Centro Cívico Palmares” e “Centro Cívico Afro-Campineiro. (NASCIMENTO, 2014, p.78,)

Nascimento (2014) relembra que a imprensa negra recolhia as denúncias de preconceito e convidava a comunidade a participar da luta contra o racismo, desempenhando a função de educar e protestar. Na década de 1920, foi criado um Centro Cívico Palmares, proposto por Antonio Carlos de Barbacena, com a finalidade de oferecer uma biblioteca somente para pessoas negras. Assim, apesar das dificuldades pela falta de um Sistema de ensino organizado os movimentos negros buscavam minimizar as dificuldades para inserção das crianças e jovens na escola a partir da fundação de escolas nas sedes do movimento.

Assim, a Frente organizou em sua sede uma escola para crianças que contava com professoras nomeadas pelo governo. Oferecia também cursos de alfabetização e cultura geral para adultos. Os professores dos cursos para adultos eram associados da Frente, formados ou fazendo curso superior, que davam aula gratuitamente. (NASCIMENTO, 2014, p.85)

Além disso, proporcionavam o aprendizado, também de alguns ofícios aos jovens, sem, contudo, esquecer a tradição oral de ensino e a cultura Africana, o que também pode ser entendido como currículo. (NASCIMENTO, 2014). Mas é preciso ressaltar que no Estado Novo, golpe de Estado de 1937 à 1945, durante a ditadura getulista, os movimentos sociais se resguardaram, retornando após o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, e novamente se manteve na obscuridade após o golpe de Estado de 1964, quando se instaurou o período de Ditadura Militar no Brasil.

O currículo tradicional brasileiro, cuja base encontra-se na Tendência Pedagógica Liberal Conservadora assenta-se na ideia de que os/as estudantes determinantemente devem ter atitudes passivas durante as aulas escolares. Essa passividade era aceita como atitude científica diante das circunstâncias e dos conhecimentos tidos como inquestionáveis, entretanto a passividade descaracterizava o conhecimento. A constância do movimento que gera modificações descreve o conhecimento científico, portanto uma das provas da

refutabilidade e transitoriedade das verdades científicas, que são reestruturáveis por meio da pesquisa, reflexão crítica e reelaboração dos conceitos.

Outro modelo importante de currículo e metodologia de ensino que foi oficializado para as escolas brasileiras foi o ensino tecnicista. Em uma sociedade dividida em classes, em pleno processo de urbanização e industrialização; politicamente vivenciando os atravessamentos deterministas e conservadores da ditadura militar, que permaneceu em vigor de 1934 à 1985, a Tendência Pedagógica Liberal Tecnicista ganhou espaços e investimentos.

A LDB 5692/1971 e o acordo MEC/USAID⁹ proporcionaram mudanças no Sistema de Educação Brasileiro e no currículo, atingindo todos os níveis de ensino: a consolidação do ensino profissionalizante, a divisão do Sistema em 1º e 2º graus e a reforma universitária. O objetivo de investimento e implementação para esse acordo foi favorecer um ensino pragmático, de cunho utilitarista, para a formação profissional de trabalhadores/as mais especializados/as, para atender a demanda de crescimento industrial brasileiro, com a chegada de multinacionais. Dessa forma, o Brasil se ajustava às demandas do mercado internacional sob à ótica do neoliberalismo e globalização em crescimento.

O currículo teve influências dos estudos de Bobbit e Tyler, que apresentaram uma forma de organização e de ensino, utilizando o modelo de produção industrial e da teoria da Administração Clássica para os processos de produção empresarial (SILVA, 2004; GOODSON, 2018). Pensado fora do âmbito de entendimento de como os sujeitos aprendem, o currículo tecnicista se ateve à constituição de comportamentos e ao cerceamento do pensamento crítico. Esse modelo de currículo estava voltado exclusivamente para treinar jovens com a finalidade de inserir no mundo do trabalho. Por isso, todas as ações metodológicas eram direcionadas a desenvolver as competências e habilidades eficazes na formação técnica dos sujeitos para adequar-se ao modelo produtivo da época. A função da escola consistia em seguir o modelo prescrito no currículo, quanto à tarefa docente era atuar essencialmente na reprodução e aplicação da metodologia de ensino.

⁹ *United States Agency for International Development* (Agência para o desenvolvimento internacional dos Estados Unidos)

Esse período de 1964-1985 foi marcado pela perseguição política, cerceamento da imprensa e das universidades para coibir o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão e autonomia. A partir de 2018 a educação brasileira se defronta com retrocesso com um discurso neotecnista e ameaça às conquistas das minorias culturais. O movimento artístico teve um papel preponderante na responsabilidade de denunciar as mazelas da sociedade e dos regimes políticos. Vivendo em um regime autoritário esse movimento da Arte foi reprimido e quase silenciado, porém ela encontrou seus próprios caminhos para permanecer em luta. Prova disso foram os grandes festivais de música popular que promoviam belíssimas canções em uma linguagem que nem todos os militares entendiam, mas os intelectuais e o povo que vivenciavam as letras em suas rotinas. Com o final da ditadura militar e a abertura política, a educação brasileira iniciou o caminho por uma formação mais humana, porém o ensino tradicional e o tecnicista permaneceram nas metodologias de ensino, pois os documentos oficiais evocam as mesmas plataformas dessas fortes tendências curriculares que dominaram o século XX.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo se constitui em um texto, dada a sua amplitude para além da eleição de um rol de conteúdos programáticos, que expressa toda a dinâmica que ocorre no espaço escolar, desde as relações interpessoais até o processo ensino-aprendizagem. Além disso, o currículo sofre influências diretas da Cultura, das relações no seio da sociedade, incluindo as estruturas política e econômica e, portanto, sendo compreendido tal como a cultura como uma força em constante movimento e transformação. Este pensamento é compartilhado por Silva (2004) e Sacristán (2017). Não existe neutralidade no currículo prescrito oficialmente, tampouco ingenuidade, afirma Silva (2004), pois há um interesse e uma intencionalidade fundamentadas por uma ideologia hegemônica voltadas para ensinar algo à um grupo de pessoas. Entretanto é preciso ressaltar que isto não ocorre de forma pacífica, especialmente nas teorias críticas e pós-críticas do currículo. Nas lentes dos Estudos Culturais, o currículo tornou-se um território de contestação e disputas, propondo uma reflexão consistente a questionamentos, tais como:

- Por que este rol de conteúdos e não outros?
- Para quem se constrói tal currículo?

- Como este currículo foi construído?
- Atendendo a que demandas?
- De onde partiram tais escolhas?
- Qual o motivo dessa hierarquização?
- Que modelo de sujeito se ambiciona formar e para qual modelo de sociedade?
- Onde está a Cultura?
- Em que medida se valoriza a diversidade?

Desses questionamentos resultam análises sobre a cultura e conhecimentos eurocêntricos, que majoritariamente são difundidos por intermédio do currículo prescrito, num processo de colonização das mentes, em detrimento da desvalorização cultural local. Ressalto que a escola não atua neste processo solitariamente. Há uma indústria cultural, além de, na contemporaneidade, um conjunto de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que também agem como veículos que educam e formam opiniões no processo de formação da subjetividade dos sujeitos.

Nesta perspectiva, os Estudos Culturais apontam para a emergência de um contra-ataque no sentido de proporcionar uma descolonização, ou seja, uma decolonização das mentes. Esse contra-ataque fundamenta-se em proporcionar espaços e visibilidade para os grupos invisibilizados valorizando seus lugares de fala. Entenda-se o lugar de fala como um espaço para a expressão das experiências e pensamentos, que notadamente são desconsiderados por aqueles que ocupam os espaços de privilégio, de poder.

Diante do exposto, quando assuntos referentes a determinados grupos como por exemplo o racismo e o machismo, as pessoas negras e as mulheres é que de fato possuem o lugar de fala para a abordagem destes temas, para além da superficialidade, porque são elas que vivenciam essas situações. Isso implica em ofertar uma visão e compreensão, que certamente as pessoas brancas e os homens podem não possuir, pois “[...] o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar, porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas.” (RIBEIRO, 2017, p.32)

Com esse entendimento pode-se dizer que na dinâmica do currículo há a construção de significados, sentidos e representações, há também disputas e relações de poder. As ações pedagógicas são construídas com base nas intencionalidades imbricadas ao um modelo de sujeito que se deseja formar, isto implica na escolha de conteúdos que melhor atendam as intenções pelas quais as ações são elaboradas.

Na percepção das disputas e relações de poder imbricadas no currículo, que os Estudos Culturais revelam as realidades tal qual estão, sem as maquiagens ideológicas e por isso proporcionam possibilidades para a construção ou melhorias em um currículo que de fato viabilize mudanças na formação dos sujeitos, desde o âmbito pessoal até o coletivo.

Diante do exposto e considerando a construção binária, hierarquizante e colonizante europeia, ainda presentes nos currículos, hipoteticamente, é possível pensar numa primeira via dos Estudos Culturais na reconstrução curricular e na viabilização de metodologias de ensino que suprimam o reforçamento para a manutenção de mentalidades colonizadas. A perspectiva decolonial de cultura, seria uma forma de substituir a binariedade pelas múltiplas possibilidades de construção cultural, além de propor estratégias para dirimir o racismo estrutural.

Outra via consistiria na proposição de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, atravessado pela cultura não somente como componente socialmente construído, mas como ponto de equilíbrio e canal para decifrar os discursos e as representações que acompanham o currículo. Os significados construídos no campo da cultura são os elementos que dão vida à sociedade, logo será por intermédio da análise cultural que é possível compreender os discursos e suas intencionalidades.

A análise dos fenômenos no âmbito da pesquisa em Ciências Humanas ou da aprendizagem na perspectiva de um currículo cultural, as categorias diversidade e diferença não serão vistas mais como antagonismos, divididas no que é aceitável ou pejorativo; o deplorável e o politicamente correto diante das relações humanas e acordos, que ocorrem nos grupos dentro de uma sociedade ou sociedades. O determinismo que hoje petrifica os significados da cultura e esconde outros favorecendo as relações de poder, tornar-se-ão questionáveis e reelaboráveis, isto é, o que outrora era petrificado tornar-se-á plástico. As categorias diversidade e

diferença não serão apenas inserções, mas componentes nos diálogos e intercambiamentos de conhecimentos nas relações interpessoais, não mais inclusões. No contexto da educação e formação dos sujeitos não serão mais temas transversais no currículo, mas estarão no rol de temáticas para estudo e pesquisa.

Nesta perspectiva o currículo perde a sua organização tradicional como um receituário de conteúdos e disciplinas no modelo cartesiano para serem trabalhadas em um ano letivo. No currículo cultural, tendo como aporte os Estudos Culturais, não há espaços para o fatiamento do conhecimento e seu distanciamento das relações humanas, pelo contrário há espaços para a interseccionalidade e multiplicidade de possibilidades

Essas perspectivas em defesa do currículo cultural, não se prestam a determinar o fim das certezas em prol do relativismo, ao contrário buscam um ponto de equilíbrio e assim como o universo na matemática é reconhecido pelas possibilidades no mundo do conhecimento.

3.1 Influências externas no currículo brasileiro: uma análise cultural

Historicamente as nações Iberoamericanas, dentre elas o Brasil, foram sendo forjadas ao longo do século XIX dando origem, após a sua emancipação ao que se denomina atualmente como América Latina. Nessa constituição a Educação exerceu um papel importante, segundo apresentado por Sauter (1993), por intermédio da Educação foi possível unir pensamentos, cultura, linguagens, entre outros, atuando como conciliadora e organizadora das jovens nações, a serviço direto dos Estados nacionais que paulatinamente se erguiam após o processo de independência das colônias.

Permanências históricas do período da colonização exploratória tanto dos recursos materiais como dos humanos, as problemáticas socioeconômicas brasileiras se agravaram principalmente das últimas décadas, já no século XXI, `a contemporaneidade. Tal abismo socioeconômico, resultante do déficit econômico e tecnológico, além da corrupção já naturalizada não apenas no seio da política, se constitui em entrave para o desenvolvimento da Educação, dos sujeitos e conseqüentemente do país.

O século XX e os primeiros anos do sec. XXI, dadas as hecatombes mundiais, estão marcados por profundas e mudanças em âmbitos sociais, culturais e econômicos (BOOM, 2009). Em realidade essa é uma verdade global, visto que o Mundo vem se transformando de forma vertiginosa e se globalizando cada vez mais, intensificando a sua interdependência, dadas as transformações oriundas das mudanças do Capitalismo Industrial para o Novo Capitalismo Financeiro. Entretanto, as adaptações a este novo Mundo não ocorrem uniformemente em todos os lugares; isso é visivelmente percebido quando comparamos os países emergentes da América Latina e Caribe com os países europeus e norte americanos. A América Latina é composta por países jovens em termos de independência e que carregam as marcas da exploração dos antigos colonizadores, que agora, de certa forma são os parceiros comerciais e porque não dizer também, credores.

Ao analisar o artigo “La educación en américa latina: un horizonte complejo” (BOOM, 2009) e o documento “Conferencias regionales sobre la educación despues de 2015: declaraciones finales” (UNESCO, 2015) percebo que ambos procuram apresentar um panorama sobre a Sociedade contemporânea e sua relação com a Educação na América Latina e neste cenário o Brasil.

Nestas análises, a temporalidade, os territórios com suas especificidades, a necessidade da adoção de um conjunto de Políticas Públicas, normatizações comuns, como as relacionadas à Educação, que é o foco principal de ambos os documentos.

Estes documentos não desmerecem as outras áreas sociais, mas apontam uma relação destas com a Educação, sendo esta última um dos instrumentos do Estado para a diminuição da exclusão e inovação do sistema produtivo diante dos novos paradigmas de produção, e interferências do Novo Capital. Contudo, obedecendo as características de cada governo, identidade, entre os países Latino-americanos, visto que o quesito governabilidade e soberania devem ser respeitados, ainda que existam similaridades nas problemáticas.

Ressalto que os problemas oriundos da crise econômica mundial desencadeada em 2020 e 2021 pela Pandemia da Covid-19, afetaram principalmente nos países periféricos. Os prejuízos e outras consequências da pandemia atingiram todos os setores da sociedade, econômicos e sociais, de

formas diversificadas, entre eles a educação pública foi arruinada nesse período e levará um longo tempo para retomar as atividades.

O resultado da Pandemia foi a situação mais caótica na educação pública, que se encontra sob a ameaça de entrar em um processo de privatização em todos os seus níveis. A privatização da educação formal prejudica o acesso da população, deteriora a qualidade do ensino, minimiza as pesquisas e, conseqüentemente, o avanço científico. Ao se desobrigar de suas funções, o Estado descumpra suas políticas públicas que ele mesmo organizou, além de privatizar o bem público elitizando-o.

Permeado pelas hecatombes na política mundial, provocadas pelo conservadorismo exacerbado na política, pelas ditaduras remanescentes, o enfraquecimento da democracia, incluindo o Brasil, falência das instituições sociopolíticas, além das especificidades locais, se constituem em realidades vivenciadas de modo geral principalmente nos países de economia emergente ou em falência, tais como a jovem América Latina. Conseqüentemente, as incertezas geradas nesse processo histórico se refletem num mundo contemporâneo cada vez mais globalizado, incidindo nos Mercados internacionais. Estas realidades complexas constituem-se em condicionantes para as reformas de cunho político e educacional adotadas nas nações Latino-americanas.

Em meio a esse campo conflituoso emergem os fóruns mundiais a partir da década de 1990, apoiados pelos organismos internacionais, voltados para a economia e com forte influência na Educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O objetivo aparente destes organismos consiste na promoção de consensos, apontando em seus discursos o aparente interesse no crescimento sustentável e desenvolvimento qualificado, para o bem comum e a promoção do equilíbrio mundial. Entretanto, a realidade que reside nas entrelinhas dos documentos referentes aos relatórios e acordos, aponta sutilmente para a manutenção do imperialismo das grandes economias mundiais, que subsistem da exploração dos países emergentes e subdesenvolvidos, sob o controle de uma política Neoliberal que consolida o Novo Capital Financeiro.

Por intermédio das orientações e financiamentos voltados para a Educação e a constituição de políticas assistenciais como ações solidárias, objetiva-se a

manutenção de uma colonização ainda mais perniciosa; a colonização das mentes. Isto significa quase uma aculturação, uma formatação dos sujeitos para atender os mercados e para a manutenção da desigualdade racial e social.

As agências internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras, exercem seu poder e influência em âmbitos mundiais na construção dos currículos e das políticas educacionais dos países em desenvolvimento, entre eles o Brasil (RABELO; GIMENEZ; SEGUNDO, 2015)

Atento ao movimento destas circunstâncias o GPEMEC tem proporcionado discussões sobre essas influências apontando as intersecções, que por vezes são invisibilizadas, como o silenciamento de aspectos importantes da cultura ao se ampliar a ênfase em uma formação colonial a partir dos conteúdos escolares; o racismo quando se minimiza a falta de acesso da população negra majoritariamente pertencente às camadas mais pobres. Além disso, nos discursos contidos nos documentos oficiais, uma ideia parcial de valorização da cultura afro-brasileira.

Currículos eurocentrados não atendem as relações étnico-raciais, tampouco as relações de gênero; também não dão a devida representatividade à história e cultura locais, componentes imprescindíveis na constituição identitária. Outras características dos currículos assim formatados encontram-se na valorização do processo de aprendizagem por competências em detrimento do pensar crítico e das discussões acerca da cidadania, processo político democrático em seu sentido real; enfim, o lugar de importância dos sujeitos no país.

Documento oficial para a construção do currículo escolar nas instituições educativas de todo o Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na primeira etapa sancionada no ano de 2017, contém as normativas para o Currículo da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2018, após a sua sanção, foi destinada para a conformação do Novo Ensino Médio. Ancorada nos marcos legais brasileiros, a BNCC/2018, ao menos em tese, tem a pretensão de proporcionar melhorias no sistema de ensino brasileiro.

A BNCC publicado em 2018 “carrega em si o sonho iluminista de universalização de direitos no tocante ao acesso ao conhecimento acumulado e à

qualidade da educação que se realizaria pela distribuição igualitária e isonômica desses conhecimentos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 53)”. Entretanto, tal sonho já não pertence a todos, a universalização, foi transformada em adequação, sendo apropriada pela classe dominante, que por intermédio de seus discursos midiáticos têm criado as condições necessárias para que a população em geral não reflita acerca do que de fato representa a mensagem contida na BNCC/2018.

A medida em que vão sendo criadas as representações e sentidos da realidade, um repertório de conhecimentos se constrói para significar coisas ou pessoas (HALL, 2016). Quando uma pessoa domina a linguagem posta numa mensagem discursiva, ela ultrapassa a primeira etapa de compreensão da mensagem que é a decodificação. Ao compreender a linguagem, o cérebro humano evoca os repertórios armazenados na memória, a fim de compreender a mensagem decodificada.

Após a publicação da BNCC em 2018, o MEC tem divulgado uma série de propagandas em variadas linguagens midiáticas, a fim de ser captada e armazenada como repertório, para que todos tenham um entendimento unilateral desse documento oficial. No meio acadêmico, há artigos questionando a proposta curricular e metodológica da BNCC/2018. Cury; Reis e Zanardi (2018) observam que no documento da BNCC/2018 referente ao currículo e metodologia de ensino do Ensino Médio, percebe-se uma desvalorização das disciplinas da área das Ciências Humanas e referidos conteúdos, tais como a Sociologia, a Filosofia, Antropologia, a Cultura, a História e a Geografia. A precarização do ensino mediante o esvaziamento destes conteúdos trará prejuízos a formação dos sujeitos.

Na disciplina de Geografia são visíveis a precarização e prejuízos em seus conteúdos programáticos, por exemplo: a Geografia ambiental relacionada aos biomas e sustentabilidade; a Geografia física que aponta para o relevo e fronteiras, conseqüentemente para os recursos naturais e soberania do Estado; a Geografia das populações que diz respeito às populações nacionais e internacionais, à demografia; por fim, a Geografia político-econômica. Sem essa compreensão do espaço físico, humano e econômico dificilmente será possível à geração em formação organizar uma visão crítica acerca dos contextos se, nem ao menos tiver uma noção de pertencimento e compreensão das relações internacionais com o seu país, efeitos da globalização.

Outras disciplinas que impulsionam o pensar criticamente e objetivamente à realidade e a sociedade estão sendo paulatinamente deixadas praticamente como optativas. A BNCC/2018 do Ensino Médio e do Ensino Fundamental está direcionada para a oferta de conteúdos mínimos e generalistas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Isso ocorre em todos os níveis de ensino, incluindo as licenciaturas voltadas para a formação docente, como está prescrito na BNC – Formação, que foi homologada pela Portaria nº 2.167 de 19 dezembro de 2019 e promulgada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

Na perspectiva desta diretriz, a formação para a docência, tanto a inicial na licenciatura como a continuada no espaço de trabalho, alinham-se aos direcionamentos da BNCC/2018. Tal documento reduz na licenciatura os entendimentos das bases teórico/conceituais, necessárias ao exercício pleno da docência, favorecendo uma formação com ênfase na prática, o que implica em uma incompreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação e do processo de aprendizagem dos sujeitos (NOGUEIRA; BORGES, 2021). Dessa forma, ao descaracterizar a formação para a docência, a implementação da BNC-Formação desconsidera a cultura, as relações étnico-raciais e de respeito à alteridade e gênero, a favor da preparação para o mundo do trabalho.

O projeto que culminou na construção da BNCC/2018, que influencia a BNC-Formação/2019, teve um processo longo que se arrastou por quase 30 anos (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Os marcos legais que validam a BNCC/2018 para a sua implementação são:

Constituição Federativa Brasileira de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)
- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;

- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

LDB 9394/96 (BRASIL, 1996)

Art.9ª/ IV-A _estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

PNE – Lei n. 13005/2014, (BRASIL, 2014)

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem,

Estratégia 7.1 - estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

Lei 13415/2017 – Alterações na LDB 9394/96, (BRASIL, 2017)

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

Observando o artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), componente do marco legal para a instituição da BNCC/2018, aponta para a valorização do que é comum, ou seja, regional. Numa sociedade plural como a brasileira, o sentido de comum consiste naquilo que é básico para os sujeitos aprenderem no espaço escolar e, ao mesmo tempo, corrobore para o modelo de pessoa que se adapta ao processo produtivo do país.

“Educação para todos ao longo da vida” consiste no projeto apresentado em 1990 na declaração internacional de Jomtien/ Tailândia (UNESCO, 1990) o qual trazia como premissas a necessidade de uma constituição curricular inclusiva, que primasse de fato pela igualdade e equidade e a qualidade na educação. Distante da ingenuidade, este projeto em suas entrelinhas apontava na direção de uma adequação da educação ao novo modelo produtivo pautado nas exigências do Neoliberalismo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

As incursões dos acordos internacionais nas configurações das políticas públicas e reformas educacionais, e do Currículo em acordo com as políticas Neoliberais, com vistas ao favorecimento do novo Capital Financeiro são abordagens implícitas nos discursos dos documentos que regem as políticas públicas para a Educação brasileira. Ainda que incidam na forma como os conteúdos são eleitos e organizados no documento curricular, porém não podem ser considerados determinantes, há uma série de outras questões que emergem no momento de se construir o currículo escolar.

a seleção dos conteúdos curriculares não poderá ser adequadamente compreendida, senão como um processo no qual participa todo o conjunto da sociedade (alguns com mais ou menos poderes, outros com maior ou menor consciência), pois selecionar, classificar, distribuir e avaliar conhecimentos põe em ação as múltiplas representações que percorrem os espaços culturais e não somente aquelas elaboradas pelos dominantes. (PEDRA, 1993, p. 33)

Aprovada em maio/2015 na cidade de Incheon, República da Coreia, no fórum Mundial da Educação, organizado pela UNESCO em conjunto com a UNICEF, UNFPA, PNUD, ACNUR, ONU MULHERES e Banco Mundial, a “Declaração de Incheon” tem um discurso, cujo objetivo geral centra-se na promoção da equidade, igualdade e inclusão na Educação, bem como uma aprendizagem ao longo da vida ao alcance de todas as pessoas. Neste fórum

participaram 160 países com mais de 1600 participantes dentre os quais, ministros, chefes de Estado e delegações; chefes de organismos e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, docentes, representantes da sociedade civil, jovens e setor da iniciativa privada. De acordo com o documento construído, a Declaração de Incheon para a Educação 2030 pretende representar uma nova visão da educação para os próximos 15 anos (UNESCO, 2015).

E linhas gerais, na superfície, o texto da declaração não traz proposições totalmente inovadoras, sendo uma reiteração de ações propaladas nos documentos do encontro de Jomtien/1990 e Dakar/2000. Em realidade desde 1980, os países latino-americanos vêm traçando metas que em sua essência têm o mesmo discurso, porém não foram efetivadas em sua totalidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

O fórum tratou também dos financiamentos, apontando para direcionamentos do Banco Mundial, a coalisão da iniciativa privada junto aos respectivos governos na materialização dos projetos e, enfatizou a meta de qualidade na Educação apontando principalmente para os países subdesenvolvidos, mas também para o grupo de países emergentes como Brasil, América Latina e Caribe, graças ao seu status de obsolescência em muitas instâncias em comparação aos países mais desenvolvidos (RABELO; GIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

Em se tratando especificamente do Brasil, as considerações do fórum apontaram para a necessidade de investimentos na Educação como um “todo”, destacando a formação docente, tendo a participação da iniciativa privada junto aos programas e políticas demandados pelo Estado, além da inclusão da sociedade civil e da família nas discussões, que serão importantes nessa situação (RABELO; GIMENEZ; SEGUNDO, 2015).

Como se observa, tanto a BNCC/2018 como a BNC-Formação/2019 são documentos construídos em concordância com os interesses descritos na declaração de Incheon/2015 e debatidos fórum internacional em atendimento às demandas do Banco Mundial. É necessário ler além do discurso propalado nestes documentos, prestando atenção às ideias implícitas; uma leitura de entrelinhas detectando as ambiguidades.

A Declaração de Incheon/2015 trata a educação escolar como uma mola propulsora de desenvolvimento sustentável e deve estar ao alcance de todos. Nesta perspectiva, os desafios concretos estão diante dos países da América Latina, como por exemplo a inclusão social para todos, não apenas dos indivíduos com alguma deficiência, a garantia de acesso das crianças, jovens e adultos a uma educação pública de boa qualidade, a equidade, a erradicação do analfabetismo, a conscientização quanto ao respeito à diversidade de gênero e etnia, a minimização da exclusão social causada pela divisão econômica das classes sociais (UNESCO, 2016).

O documento não faz uma abordagem nítida acerca da educação voltada para o não apagamento cultural das populações negras, ou ainda das relações étnico-raciais. O texto da meta 7 trata da inclusão de uma forma geral, mas não diz nitidamente quem ou como; na meta 8 faz uma abordagem sobre gênero. Entretanto os líderes dos países assinaram uma agenda de compromissos que deverão ser cumpridos até 2030.

7 - Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.(UNESCO, 2015, p.5)

[...]

8 - Reconhecemos a importância da igualdade de gênero para alcançar o direito à educação para todos. Dessa forma, estamos empenhados em apoiar políticas, planejamentos e ambientes de aprendizagem sensíveis ao gênero; em incorporar questões de gênero na formação de professores e no currículo; e em eliminar das escolas a discriminação e a violência de gênero. (UNESCO, 2015, P.5)

No discurso, a escolarização se constitui em um instrumento de empoderamento dos sujeitos, o que por sua vez deve gerar desenvolvimento no país. No entanto, ela não pode ser apontada como a redentora, ou ainda a salvadora da situação vigente. Seria ingenuidade e uma temeridade pensar dessa

forma, ao contrário, a educação pode atuar como um dos instrumentos na conquista individual e no progresso da nação, ao primar por uma sociedade mais justa, igualitária, desenvolvida.

Todavia, há outras áreas sociais que não são de responsabilidade da educação, também existem aspectos de infraestrutura e investimentos que também não competem à educação. Emergem implicitamente e explicitamente nos discursos dos documentos, tanto da declaração de Incheon/2015 como da BNCC/2018, aspectos que remetem a ideia de satisfação das necessidades do Capital, ainda que em primeira instância passem despercebidos.

Diante desta perspectiva a BNCC/2018, mesmo que seu discurso negue a forma tradicional como foram elencados os conteúdos “mínimos e essenciais”, a base descrita pelo MEC como um orientador, na verdade se estabelece como um currículo nacional. O que se pretende expor é que por mais que fuja ao papel de seleção, organização e sequenciamento de conteúdos, a BNCC tem esse papel e se ela não é currículo, ela não pode deixar de ser considerada um currículo oficial, prescrito (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A prescrição que se estabelece na BNCC/2018, segundo a qual os conteúdos ali elegidos são o que necessariamente todos os brasileiros normativamente devem aprender denota um contrassenso muito grande diante do que o currículo verdadeiramente é.

O currículo se constitui em uma produção da cultura, assim como a cultura pode ser compreendida como uma força em constante movimento e transformação, o currículo deve estar em movimento e interagir com o contextual. Na proposta da BNCC/2018, o currículo passa a estagnar-se e distanciar-se do real/contextual, tornando-se uma instância construída imune aos atravessamentos discursivos do cotidiano.

O caráter normativo da BNCC prescreve aos/[as] estudantes os conhecimentos, habilidades e competências que os estudantes da Educação Básica devem mobilizar e estudar. [...] Essa prescrição pretende ordenar e unificar o currículo brasileiro, ignorando a visão dinâmica e se negando a assumir sua responsabilidade política [...] Essa negação se dá em prol de uma crença positivista de neutralidade do conhecimento científico que deveria ser distribuído pela escola. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 70)

O sujeito histórico não é considerado como deveria neste processo de formação, tampouco a sua importância política e relações com a cultura. O desenvolvimento social e psico-biológico da humanidade está ligado às interações não só com o meio social, mas com a História, com a cultura, sendo partícipe delas.

Diante da alegação de atendimento a necessidade da educação, subjaz a ideia de definição de conteúdo, das competências e habilidades necessárias, da definição dos saberes que corroborarão para a formação de atitudes e relacionamentos. Os conhecimentos escolares são descontextualizados e privados de seu movimento, são então relegados a um plano adjacente, tendo uma característica instrumental, relegada a um uso imediato (processos seletivos, por exemplo) e de contexto, isto é, conforme os interesses mercadológicos. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

O princípio de que todos os cidadãos têm direito à educação, e que os governos têm a responsabilidade de proporcionar os recursos para garantir este direito de cidadania, está expresso no preâmbulo da “Declaração de Lima”, onde diz,

Respaldamos os princípios e objetivos estabelecidos pelo acordo de Mascate, observando que a meta global de 'garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade ao longo da vida para todos até 2030' reflete a aspiração da região da América Latina e do Caribe (ALC) por educação e desenvolvimento, bem como o roteiro estabelecido pela Primeira Reunião de Ministros da Educação da CELAC em Cuba em fevereiro de 2013.¹⁰ (OFICINA DE SANTIAGO / UNESCO, 2016, p.1)

As demandas por educação, são grandes e muito diferenciadas em cada país da América Latina e Caribe, sendo disponibilizados poucos recursos públicos para este fim, além de frequentemente desviados para outras finalidades. É necessário, por isto, discutir as prioridades no uso dos recursos públicos, e trazer recursos adicionais para garantir a provisão de educação para todos.

O documento da declaração de Incheon (UNESCO, 2015) aponta constantemente para a igualdade e equidade, mas não diz como alcançá-la. Focaliza sobre a formação para o mundo do trabalho, preparação da criança e o

¹⁰ *Respaldamos los principios y objetivos establecidos por el Acuerdo de Mascate, haciendo presente que el objetivo global 'asegurar una educación de calidad inclusiva y equitativa a lo largo de la vida para todos al 2030', refleja la aspiración de la región de América Latina y el Caribe (ALC) para la educación y el desarrollo así como la hoja de ruta establecida por la Primera Reunión de Ministros/as de Educación de CELAC en Cuba en febrero del 2013.*

adulto ao longo da vida, mas não valoriza o ser humano, mas que ele pode produzir. Um discurso muito bem escrito, apologético e repetitivo, que diz de uma forma generalizante o que é necessário, mas ao mesmo tempo não se compromete. Comparar o conteúdo da BNCC/2018 com a Declaração de Incheon/2015 é o mesmo que rever o texto deste documento uma segunda vez. Sobressai nestas perspectivas a pedagogia do “aprender a aprender”, que

“consiste em uma corrente pedagógica contemporânea que tem como base comum à adesão e reedição dos pressupostos escolanovistas e a consequente negação da pedagogia tradicional e das formas clássicas de educação escolar com os seus métodos, conteúdo e formas de trabalho. Essas pedagogias, dentre as quais se destacam o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos, baseiam-se em uma concepção idealista da relação entre educação e sociedade, e por isso difundem a crença da possibilidade de solução dos problemas sociais pela via da educação, mantendo intacto o controle do capital sobre a totalidade social.” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p.172)

Nesta linha de raciocínio emerge a implementação do Novo Ensino Médio, cuja nova Base Nacional Comum Curricular, atende prontamente as exigências do modelo neoliberal, no que diz respeito a formação de um trabalhador flexível, nos moldes do novo Mercado. Dessa forma, o currículo pautado em competências se adequa aos novos modelos de organização, a fim de formar as competências necessárias para o modelo produtivo estabelecido, e em certa medida para a participação dos sujeitos na sociedade de acordo com a ideologia hegemônica.

As reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso – professores[as], alunos[as], comunidade escolar – e apresenta-se como uma afronta à democracia. Os principais envolvidos no processo de construção de uma base nacional comum curricular e do novo ensino médio se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos através de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais, bem como instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais, visando construir um projeto hegemônico de educação e de sociedade. (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 418)

Desta forma, a nova Base Nacional Comum Curricular Brasileira para o Ensino Fundamental, em fase de implementação, o Plano Nacional da Educação - PNE, lei nº 13.005/2014 e o Novo Ensino Médio, constituem-se em políticas que

corroboram com os acordos internacionais e traduzem a política neoliberal que subjaz aos mesmos.

Percebemos que a política educacional brasileira vigente se funda nas orientações dos organismos internacionais mediante a centralização das decisões, a descentralização das ações, a autonomia relativa das escolas, a primazia do ensino básico, a avaliação das instituições educacionais e a responsabilização dos atores educacionais pelos resultados escolares (ARAÚJO, 2020, p. 50).

Sendo assim, as organizações internacionais e multilaterais terão um papel cada vez maior a desempenhar neste processo, que necessitará de investimentos, para além do Estado, a fim de dar cabo das necessidades no campo educacional em adaptar-se às exigências do novo capitalismo. Nas relações geopolíticas os organismos mundiais cobrarão o seu preço (BOOM, 2009).

Esta perspectiva apresenta a sutileza da manutenção da colonialidade, mas há formas de se romper com esse ciclo vicioso que já dura tanto tempo. Uma das formas para coibir a continuidade do colonialismo que se utiliza do conhecimento para domesticar as mentes, consiste em utilizar um conhecimento ressignificado, refletido como contraponto, um currículo cultural.

Segundo Quijano (2005), a educação decolonial desempenha um papel ativo na contemporaneidade, sendo a decolonialidade o único trajeto capaz de desconstruir os padrões de conduta e estética, conceitos e perspectivas de futuro impostas aos subalternizados, onde as populações negras do país são as mais atingidas e desconsideradas.

O Movimento Negro Educador apresentado por Gomes (2019) se constitui no maior representante de combate à colonialidade, visto que a partir da constituição de uma posição política e educativa decolonial impacta os currículos escolares, tendo como meta não apenas o combate ao racismo e a discriminação racial, mas ser um instrumento de libertação de mentes colonizadas.

As ações do Movimento Negro Educador também impactam a universidade e incidem nos programas de formação para a docência a partir da valorização, inserção e reflexão de todos os conhecimentos incluindo os originários da África e

os afro-brasileiros. Somente dessa forma tornar-se-á possível romper os laços com a colonização e seus padrões disseminados a partir da educação (GOMES, 2019).

No que se refere às relações étnico-raciais, sociedade e educação, a declaração de Incheon/2015 não se propõe a intermediar discussões realmente produtivas, em realidade a discurso é insipiente, praticamente invisibiliza a questão. O documento aborda sobre inclusão, a não discriminação, aponta para a igualdade de gênero, porém não há uma referência direta às questões que envolvem o racismo, a cultura em sua verdadeira expressão, aos embates nas perspectivas das relações étnico-raciais e o papel da educação em intermediar as discussões em busca do respeito à alteridade, igualdade e equidade nesta temática. A superficialidade e o politicamente correto suplantam a importância do debate.

No que se refere a BNCC/2018, a superficialidade também é constante, não uma mobilização a fim de perpetrar ações em combate ao racismo. Dessa forma percebemos que a aplicação da lei 11.645/2008, constituída para valorizar os grupos étnico-raciais, dentre eles, o povo negro, a partir de sua história, lutas, cultura, contribuições e como alerta contra o racismo. Uma lei muito desejada, mas como outras leis permanecerá em semi- implementação, ou como popularmente se diz “para inglês ver”.

O ensino de cultura e história afro-brasileira e africana, não se trata de mudar o foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia, pela africana, mas ampliar o foco dos currículos escolares para as diversidades cultural, racial, social e econômica brasileira. Cabe às escolas incluírem os estudos e as atividades que proporcionam contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes dos asiáticos e, além destas, das raízes africanas e europeias. (TERUYA; FELIPE, 2018, p. 262-263)

São evidentes as contribuições da educação escolar para a sociedade. Isso não pode ser esquecido, entre elas, a possibilidade de uma reorganização da cidadania, com vistas a criação de uma ordem social mais justa, menos excludente. Para isso, é necessário promover o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida, alertando para prejuízos psíquicos causados pelo apagamento da história e desvalorização daqueles que forjaram essa nação brasileira e contribuíram para o desenvolvimento econômico. Só assim, permitiria

passos mais largos em ações para a redução das desigualdades sociais e econômicas.

3.2. Um sonho possível...

Certamente a formação docente para atuar na educação básica é complexa. Apesar de todos os estudos existentes sobre o ensino de cultura e história afro-brasileira e africana, permanece fossilizado em práticas estritamente formais, dicotomizando teoria e prática. Além disso, subjaz a visão de um currículo oficial restrito a uma listagem de conteúdos programáticos apesar de os discursos apresentarem uma pseudo proposta alinhada ao contextual, ao cultural e à subjetividade. Entretanto, são apenas discursos alinhados aos conteúdos da cultura hegemônica.

Para além dessas discussões, no GPEMEC são aventadas possibilidades de mudanças a partir da construção e difusão de produções dos seus participantes, que funcionam como polinizadores no meio acadêmico e no meio externo com o uso das mídias, como facebook, instagram, e na perspectiva pessoal há realizações individuais de cada um dos participantes em seus espaços de atuação profissional.

A professora Doutora Teresa Kazuko Teruya e o professor Doutor Izaque Pereira de Souza lideram o grupo de pesquisa e organizam democraticamente as temáticas para as discussões. Na dinâmica do grupo transparece um exemplo do currículo em ação, o qual não se prende exclusivamente à organização conteudista, mas valoriza e movimenta um processo de elaboração do conhecimento a partir do confronto da teoria com a realidade.

Para Sacristán (2013), a permanência em um estado letárgico não viabilizará a ocorrência das transformações necessárias no currículo, a fim de que ele atenda às necessidades da docência como um norteador dos planejamentos e práticas, que gerem mudanças nos modos de ser e na aprendizagem dos discentes.

É premente à necessidade de empreender uma reflexão em profundidade acerca da construção da docência desde a sua formação inicial na universidade até à constituição de sua identidade no confronto com a realidade no espaço escolar. A multiplicidade de pontos de vista, nem sempre palpáveis. A imprecisão e a

superficialidade de muitos atos em prol da educação, amplamente divulgados por razões puramente políticas, têm concorrido para as incertezas e dificuldades enfrentadas pelas universidades na execução de projeto de formação docente para atuar na educação básica (MOREIRA; SILVA, 2013).

A formação profissional de docentes na educação básica, na perspectiva educacional ancorada nos ideais de produção da sociedade capitalista, tem como finalidade oferecer condições para que as novas gerações de docentes tenham sua atenção mais centrada na utilização de recursos e técnicas para o ensino, do que propriamente um aprofundamento do conhecimento teórico e prático de uma área específica e suas relações com a cultura. Dessa forma não proporcionam que tenham o desenvolvimento da percepção necessária e atitudes capazes de reestruturar e ampliar o currículo prescrito pelos documentos oficiais frente a realidade mutante (RIOS, 2001).

Para conseguir que os futuros docentes se apropriem do saber de modo a se tornarem autônomos e críticos, a Universidade precisa estar, ela própria, apropriando-se desse saber e tornando-se cada vez mais autônoma e crítica.

É necessário que o/a docente realmente domine conhecimento, para poder transmiti-lo às classes marginalizadas. Sobretudo é indispensável se faça uma análise cultural do Currículo, compreenda-o em profundidade em seus aspectos para além de uma listagem de conteúdos pré-estabelecidos, e principalmente perceber formas de ampliá-lo com vistas a uma formação verdadeiramente humana, antirracista inclusiva, não apenas voltada para a empregabilidade.

Partindo dessa premissa de necessidade efetiva, emerge a realidade de que no espaço universitário os indivíduos devem agir e interagir, voltar-se para a pesquisa e construir ações que viabilizem a inclusão de todos e o cumprimento da função social da educação, pois não são apenas parte passiva na dinâmica da formação docente, mas sim parte ativa e integrante, já que elas não apenas assistem as ações desenvolvidas no espaço universitário, mas também o formam e o constroem (LIBÂNEO; ALVES, 2012).

A formação docente não pode ser atrelada a uma única especificidade. Ela transpõe da sala de aula, não se restringe apenas à aquisição de conhecimentos necessários ao domínio perfeito do conteúdo a ser ministrado. Trata-se do desencadear de uma série de mudanças, que certamente ocorrerão no pensar e

no agir da tarefa docente, em relação à sua postura na sala de aula e até mesmo fora dela.

A Educação não pode ser apenas um espaço para criar seres autômatos. Os indivíduos não são tábulas rasas ou seres ausentes de luz. Constitui-se em fim da educação atuar na formação de sujeitos capazes de se destacarem, respeitando a alteridade dos outros, capazes de fazerem valer a sua autonomia.

Para isso, os/as docentes não podem ser meros repetidores de métodos, necessitam da mesma criticidade e autonomia na compreensão do Currículo e sua abrangência na vida de todos os envolvidos no processo de formação, incluindo eles mesmos, porque é justamente no processo educativo que os sujeitos vão se construindo, e ao “transformarem-se” incidem na transformação uns dos outros. Trata-se de um crescimento coletivo no qual o/a docente além de desenvolver a sua prática irá revê-la, refletir acerca dela para então aprimorá-la a partir da realidade, enfim o/a docente construirá a sua práxis (LOPES; MACEDO, 2011).

Notadamente a aprendizagem humana se processa no Sistema Nervoso Central – SNC. É nesse sistema que as percepções e intercambiamentos frutos das interações sociais, envolvimento com a diversidade de ambientes em íntima relação com os sentidos, mediadas por signos e linguagens, que as informações encontram-se com outras experiências outrora armazenadas em memórias.

[...] as memórias dos humanos e dos animais provêm das experiências. Por isso é sensato falar em memórias, e não em Memória, já que há tantas memórias quanto experiências possíveis. Algumas dessas memórias são adquiridas em segundos (uma flor), outras em semanas (andar de bicicleta), outras em anos (a medicina). Umas são muito visuais (a casa da infância), outras só olfativas (o perfume de uma flor), outras quase completamente motoras ou musculares (andar de bicicleta). Algumas dão prazer; outras são terríveis. (ISQUIERDO, 2018, p.9)

Uma forma didática para compreendermos as articulações de Isquierdo (2018) ao referir-se às memórias consiste na divisão de conceitos organizados pela Neurociências, sendo o termo memória é utilizado como designação para o processo de aquisição da capacidade do cérebro e outros sistemas na codificação e armazenagem das experiências, quanto às memórias seriam as subdivisões desse repertório. Ressalto que existem grupos de memórias, que são construídas por associações, ou seja, novos conhecimentos no processo de compreensão e

apropriação se relacionam com memórias pré-existentes. Tais associações são geradas por experiências no movimento das interações com a cultura e relações humanas.

Na evocação dessas memórias pré-existentes, localiza-se o espaço onde se concentra o processo de aprendizagem. Tais memórias ao mesmo tempo que consolidam podem reinterpretar as informações atribuindo significados, dando-lhes novos sentidos e repaginando as representações. Diante disso, reitero o que Hall (2016) já havia dito, a cultura se constitui uma força em movimento. Nas relações humanas elas se constrói, nas relações humanas ela se modifica. Não existem limites para a aprendizagem. A aprendizagem é promotora do desenvolvimento do psiquismo, sendo que dentre as funções superiores está a linguagem. Logo se faz necessário imprimir tanto nos espaços informais, não formais e institucionais, metodologias que propiciem aprendizagens consistentes, que impliquem em criticidade, autonomia e ação.

Há uma tríade importante nessas interseções entre currículo, desenvolvimento do psiquismo, cultura e metodologia do ensino. Esta tríade está em constante fluxo, tendo como intermediadores nos processos a linguagem e comunicação. Trata-se da tríade indispensável para a organização da metodologia do ensino, que corresponde a conhecimento/ conteúdo-forma-destinatário, a qual considerando as abordagens de Hall (2016) conclui-se estar em constante relação com emissor-mensagem-receptor. Ressalte-se que Hall (2016) em suas abordagens acrescentou que essa relação nunca é linear, pois cada um tem um repertório próprio de conhecimento, representações e sentidos diante das coisas, logo a sua interpretação na recepção da mensagem será subjetiva. Entretanto, as relações entre metodologia do ensino e comunicação são tão próximas que seguem em entrecruzamentos constantes.

Entendo que as tríades são muitíssimo próximas, pois o conhecimento é elaborado sob a forma de mensagens em múltiplas linguagens, com base no repertório de conhecimentos e representações do receptor e de suas ações, as mensagens agregarão sentidos de acordo com aspectos da subjetividade.

No espectro da mensagem encontra-se a forma, isto é, metodologia do ensino com os seus instrumentos, técnicas e estratégias. No destinatário encontra-se a recepção da mensagem/conhecimento, porém cada destinatário terá a sua

própria interpretação mediante o repertório de conhecimentos e representações, que possui armazenadas nas memórias em seu sistema nervoso central - SNC.

Desta forma, em se tratando da expansão do repertório que dispõe o sujeito, para cada aprendizagem a resposta será diferente segundo a recepção. Quando algo conhecido encontra-se com uma resposta conhecida gera uma memória, porém quando o novo entra em contato com os sentidos do sujeito (visão, tato, olfato, audição etc.), gera uma nova aprendizagem (RIESGO, 2016).

Todo o conjunto de percepções/mensagens são processados pelo Sistema Nervoso Central - SNC, não encontrando uma memória semelhante, as memórias afins são evocadas na recepção desta mensagem, provocam processos de sinapses amplificados, que gerarão a apropriação de um novo conhecimento. Proporcionando mudanças neurobiológicas, ou seja, o cérebro muda, evolui (RIESGO, 2016)

Entretanto, quando este novo conhecimento não segue uma abordagem voltada para a compreensão no fluxo do processo ensino-aprendizagem. Quando o conhecimento implicado na construção da mensagem/forma, não é mediado, mas segue a lógica da reprodução de uma verdade irrefutável, também gerará modificações em nível do psiquismo humano, porém os resultados podem gerar a cristalização de uma ideologia, como por exemplo as fakes news e a falta, sem generalizações, de um paralelo sistematizado, apontando a crítica, realizado pela escola.

O espaço escolar necessita de um aprimoramento metodológico, não como o habitualmente propalado do uso das metodologias ativas como redentoras do ensino, acrescenta-se aqui que não existe uma atitude de contrariedade, mas de cautela.

Se faz necessária uma docência elaborada considerando um currículo cultural, onde as prescrições do currículo oficial sejam ressignificadas a partir das articulações entre os produtos da cultura, as relações interpessoais de respeito à alteridade, de contexto, de uso de metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem para a ressignificação das representações e construção de sentidos.

Ressalte-se que as metodologias ativas não se configuram com algo inteiramente novo, muito pelo contrário, o processo histórico da constituição do

ensino apresenta uma diversidade de episódios, onde foram utilizadas metodologias ativas.

Na primeira metade do século XX, Decroly, Kilpatrick e Dewey em suas abordagens teóricas e propostas atribuíram à prática de ensino a centralidade da valorização e da participação do/a estudante com métodos de ensino globalizante (ZABALA, 1998). Dentre os métodos se destacaram, e se perpetuam até hoje, com aperfeiçoamentos, a metodologia dos Projetos, Projetos de Trabalho atualmente “Maker” e os Centros de Interesse.

A elaboração de um ensino pautado para a compreensão, para a análise crítica e tomadas de decisão, indubitavelmente aponta para a mediação dos processos que envolvem a aprendizagem, porém antes de quaisquer ações se faz necessária uma tomada de consciência do/a docente, visto que na docência estão imbricados os saberes profissionais, os conteúdos teóricos necessários ao ensino, mas também a subjetividade e identidade nas vias profissional e pessoal (RIOS, 2001).

Posterior à tomada de consciência do/a docente está a convicção de que não será possível ensinar todo o conhecimento histórica e culturalmente construído, mas uma seleção contextualizada, além disso, conhecimentos ressignificados, que proporcionem um olhar decolonial. Diante do exposto, é necessário ensinar a autonomia e desenvolver, a partir do auto-conhecimento, a capacidade de percepção de como subjetivamente cada um aprende, ou seja como autorregular a aprendizagem, qual a metacognição.

Nesta perspectiva, nada deve ser ensinado de forma isolada, antes devem-se buscar os diálogos entre as disciplinas, bem como dos conhecimentos com os contextos em que os sujeitos estão inseridos (SACRISTÁN, 2017). Deve-se incentivar os estudantes a desenvolverem um autoconhecimento tal, que proporcione a eles perceberem de que forma aprendem, além de instigar autonomia no processo ensino-aprendizagem. Ressalto que autonomia neste sentido consiste em uma autogestão mediada, que implica em colaboratividade.

A articulação de Wiske (2007) sobre a compreensão corrobora com a articulação sobre o currículo de Lopes e Macedo (2011), quando conceitua a compreensão como a capacidade de pensar e agir diante do contexto, sendo flexível e ao mesmo tempo analítico a partir dos conhecimentos já apropriados, com

vistas à ampliação destes. Desta forma, aprender para a compreensão implica na adoção de uma aprendizagem e desempenho flexíveis, em resumo, o conhecimento e a capacidade de aprender são inesgotáveis.

Esta perspectiva implica, tanto ao estudante como ao docente, a aquisição de uma nova postura a cada conteúdo apropriado: desenvolver um olhar crítico no que se refere aos conteúdos e mídias utilizadas em seu processo de aprendizagem, saber explicar, justificar, extrapolar, relacionar e aplicar o novo conhecimento para além das atividades rotineiras da escola (GOODSON, 2018). Implica no desenvolvimento de habilidades e competências para a vida. Uma formação que se transforme em ação, que por sua vez se desenvolva em projeto de vida.

A partir do final do século XX os estudos teóricos voltados para o desenvolvimento de um ensino para a compreensão se intensificaram, impulsionados pelas teorias críticas do currículo, que revelaram as contradições da sociedade e como estas afetam o processo de formação dos sujeitos, seja em espaços institucionalizados para a educação, escola, como nos espaços não formais e informais, que também educam os sujeitos (GOODSON, 2018).

As teorias pós-críticas, na perspectiva dos Estudos Culturais, vieram a ampliar as visões acerca da cultura como campo teórico das produções da humanidade, além disso revelaram as desigualdades para além do campo econômico, mas nas relações humanas como por exemplo, na perversidade do racismo estrutural (SILVA, 2004). Nesta proposta, participam do processo, docentes e estudantes impulsionados a compreenderem o contexto, a explorarem as problemáticas e múltiplas possibilidades de soluções, a tornarem-se pensadores criativos, enfim a aprenderem como refletir criticamente e buscar formas de ação a partir de seus conhecimentos (PERRONE, 2007).

Em seguida, apresento algumas possibilidades no trabalho docente para desenvolver uma proposta de educação antirracista, utilizando mídias para as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio:

Proposta 1 – Documentário SANKOFA: A África que te habita (catálogo de mídias e de títulos disponíveis na plataforma de streaming NETFLIX)

O documentário “SANKOFA: a África que te habita” pode ser entendido como um convite a todos os espectadores para um olhar introspectivo, a fim de se

resgatar a ancestralidade por vezes silenciada, por inconsciência ou devido às incertezas e medos causados por uma sociedade que vive em negação de si mesma.

Por intermédio da produção fílmica SANKOFA, o público é convidado a acompanhar o fotógrafo afrodescendente César Fraga em uma expedição de volta a África. Essa produção não objetiva tão somente apresentar o horror e a crueldade da escravidão imposta às populações negras africanas, mas buscar as memórias dos lugares, a cultura, como forma de ampliar ou desconstruir conceitos para que, na contemporaneidade, não se permaneça impondo a subserviência aos povos negros não mais escravizados.

No transcorrer do documentário é possível fazer um passeio pela história viva a partir das paisagens que Fraga fotografou e escolheu, recolher as impressões e comprovações de leituras dos contextos e pensamentos. Tal material provoca uma infinidade de possibilidades para o diálogo, discussões e perspectivas sobre a África, a escravidão colonial e as possibilidades futuras.

Diante de documentários como SANKOFA, primeiramente se faz necessária a percepção do repertório de conhecimentos que as turmas que trabalharão com esta produção fílmica têm ciência. Para além dos diálogos sobre a escravidão dos povos negros, suas lutas e conquistas, tais conhecimentos podem girar em torno de aspectos históricos, culturais e geográficos.

O primeiro passo é detectar os conhecimentos prévios da plateia de estudantes, em seguida a mediação docente pode acrescentar outros pormenores, propondo, por exemplo, a metodologia da sala de aula invertida com a utilização da internet, compartilhando um pequeno vídeo, ou texto que auxilia na compreensão do documentário.

Trabalhos dessa envergadura convidam à docência para a construção de planejamentos interdisciplinares. “Existe interdisciplinaridade quando se trata verdadeiramente de um diálogo, ou de uma parceria, que se constitui exatamente na diferença, na especificidade da ação de grupos ou indivíduos que querem alcançar objetivos comuns, que jogam num mesmo ‘time’ (RIOS, 2001, p.58)”.

Não se trata de proporcionar um quebra-cabeças envolvendo diferentes disciplinas do currículo, mas buscar os diálogos existentes, e a partir desses diálogos uma compreensão dos temas presentes na mídia em estudo. Dessa

forma, os/as docentes envolvidos organizam os objetivos e conteúdos que pretendem abordar no documentário SANKOFA, pois há vários temas que podem ser tratados.

Na construção de um planejamento interdisciplinar, os diálogos entre os conhecimentos necessitam estar muito bem alinhados e metodologicamente bem construídos, levando-se em conta inclusive a imprevisibilidade nas discussões com as turmas, que podem gerar fatos novos, desde que não extrapolem os objetivos traçados.

Os fatos novos oriundos das discussões podem implicar em excelentes construções do pensamento, sendo agregados ao projeto em andamento, ou como base para a elaboração de um novo planejamento interdisciplinar.

A atitude mais importante para começar este diálogo, é deslumbrar-se diante do conhecimento do outro, seja pelo conteúdo daquele que o expõe, pela clareza em fazê-lo, ou pelos valores que agregados aos conceitos. O grupo vai adquirindo assim, um tipo de saber que não está em nenhuma parte, porque pertence à todos e a cada um, de maneira harmônica e enriquecida por aquilo que cada pessoa traz ao chegar ao grupo. (MENÉDEZ, 2001, p. 157)

Docentes envolvidos na ação interdisciplinar necessitam desenvolver uma atitude de intercâmbio com os/as estudantes, pois ambos desenvolvem papéis de agentes no processo. Embora os/as docentes tenham um repertório mais elaborado de conhecimentos do que o público estudantil, cada um pode acrescentar conhecimentos de repertórios individuais na construção dos sentidos e significados ao novo conhecimento. É nesse movimento de intercâmbios e novas aprendizagens que se instaura o desenvolvimento de consciência no combate as ideias racistas, contidas nos discursos em livre circulação pela sociedade.

De posse de um planejamento interdisciplinar estruturado, a tarefa docente é explorar, por exemplo, as imagens, cores, perspectivas e profundidades apresentadas no transcórre do documentário. Neste primeiro momento de observação, pode realizar uma busca por informações sobre as manifestações culturais na postura das pessoas, suas vestimentas, cores que sobressaem, expressões faciais, comparando essas percepções ao enredo apresentado por Fraga.

Essas informações serão importantes para o desenvolvimento de uma primeira etapa de discussões, onde serão confrontados os conhecimentos prévios das turmas com as percepções obtidas no vídeo. Os questionamentos levantados no transcorrer das discussões serão a base para a pesquisa que poderá incluir bibliografias, outras mídias, música e obras de arte.

Destaco que nas obras de arte é possível encontrar a história que por vezes não está totalmente expressa nos livros. As cenas retratadas em pinturas históricas são ricas em detalhes que expressam aspectos do cotidiano, dando pistas das relações sociais, representações das hierarquias nas sociedades, os espaços geográficos, a arquitetura desses espaços, as relações econômicas, o local das relações de poder e seus discursos. Assim como nas artes plásticas e escultura, a literatura, por exemplo, romances e poemas, podem apresentar percepções e particularidades da sociedade, dos costumes, da religião, dos vocabulários e as formas de tratamentos que expressam as hierarquias sociais. Nessas produções, também há representações de como as populações negras foram e são retratadas.

Na música, para além da estrutura melódica, existem letras que expressam atos de resistência, características das relações interpessoais e construções culturais, encontros diretos com as emoções. A música é uma ferramenta imprescindível na produção de um filme, de uma novela, de uma peça publicitária, entre outros audiovisuais, pois ela é capaz provocar fortes emoções ou mexer com a nossa sensibilidade.

Em outras produções midiáticas como propagandas, fragmentos de telenovelas, organizadas sob a forma de linha temporal da segunda metade do século XX até a atualidade, podem trazer representações e sentidos acerca as mudanças ocorridas nas populações negras, demonstrando os espaços sociais que foram sendo conquistados. Além disso, nesta linha do tempo podem ser visualizadas questões como a globalização, desenvolvimento tecnológico, reflexos sobre a economia, governos, avanços científicos, a cultura e história em movimento.

Após a realização desse conjunto de pesquisas é de extrema relevância retornar ao documentário e desenvolver uma segunda etapa de discussões. Nesse momento, a tarefa docente é articular os conhecimentos e a construção de consciências, averiguando a sensibilidade desenvolvida e o que os/as estudantes

pensam acerca dos conhecimentos adquiridos, em relação a maneira como entendem o contexto, os discursos que circulam na sociedade e onde o racismo opera.

A ação interdisciplinar então chega ao seu ápice. Trata-se do momento de criação dos estudantes. Nesta fase, o incentivo e colaboração entre docentes e discentes é decisiva na produção de conteúdo, remetendo os temas estudados para mídias sociais como o Instagram, ou desenvolvendo de um podcast, um vídeo sob a forma de resenha crítica sobre o documentário SANKOFA, dentre outras produções.

Ressalto que além do desenvolvimento de uma consciência antirracista, os conteúdos prescritos no currículo oficial também são abordados. A diferença reside no fato de que não se trata mais de um repasse de conteúdos desconectados, mas de uma análise cultural, onde a abordagem não se fixará em uma única estrutura, mas nas relações entre as estruturas que fazem parte da cultura em movimento.

Na docência é preciso desenvolver trilhas de aprendizagem a fim de que os estudantes construam repertórios capazes de decodificarem as mensagens perpassada nos inúmeros atravessamentos discursivos e assim construir representações e sentidos, ao invés de reproduzi-las. Mais do que nunca é necessário promover ações desconstrução da imagem negativa da África, que habita em cada um de nós.

Proposta 2 – Documentário NEOJIBA (catálogo de mídias e de títulos disponíveis na plataforma de streaming NETFLIX)

A música é um poderoso veículo de difusão de ideias e tem total entrada sem restrições para o Sistema nervosa central - SNC, por isso é imprescindível pensar na música que se ouve, quer em forma de poesia ou somente instrumental. Neojibá se constitui em um projeto não governamental, que atua desde 2007 no estado da Bahia. Trata-se de um projeto que visa a recuperar a saúde socioemocional das crianças, jovens e adolescentes e, ao mesmo tempo, trabalha ética, colaboratividade e artesanato na construção dos instrumentos musicais.

Dessa forma, abre possibilidades para formar futuros músicos instrumentistas, coordenadores para o curso ou outra instituição musical, formação de docentes e instrutores para a continuidade do projeto e para a vida de cada participante.

Participar do projeto não exime das atividades escolares, ao contrário, se constitui em incentivo e pré-requisito para o desenvolvimento neurobiológico dos/as participantes, proporcionando benefícios ao rendimento escolar. O projeto contempla acompanhamento social, escolar e de saúde. Os participantes são oriundos de uma diversidade de lares: com baixa renda, em situação de vulnerabilidade e residentes em morros. A maioria dos/as alunos/as é negra e demonstram habilidades com instrumentos musicais.

Trabalhar com este documentário sobre o projeto Neojibá, proporciona não só momentos de lazer e prazer musical, mas amplia repertórios que trazem conhecimentos e possibilidades para o pensar crítico. À semelhança do trabalho desenvolvido com o documentário SANKOFA, é necessário um bom planejamento interdisciplinar para se obter um bom resultado. Nesta organização pode traçar itinerários flexíveis para o processo de aprendizagem, pois o imprevisível sempre acontece quando se abrem espaços para a participação ativa na sala de aula.

O documentário sobre Neojibá trata dos os efeitos da música na formação dos sujeitos. Entretanto, revela a sutileza de discursos que reforçam as desigualdades. Tais discursos depreciam as populações negras, difundindo a ideia de incapacidade e impossibilidade de aprendizagem e interpretação da música erudita.

Ao iniciar o trabalho com este documentário primeiramente é necessário perceber os conhecimentos que os estudantes têm acerca da música erudita, debater sobre a sua origem, os instrumentos musicais que a representam e onde eram executadas. Para enriquecer este momento, a exibição de vídeos de época e contemporâneos com demonstrações da música erudita podem despertar maior interesse e atenção das turmas. A construção interdisciplinar nos diálogos entre Geografia, Arte, Literatura e História são ideais para a construção do planejamento.

Após o enriquecimento do repertório de conhecimentos das turmas a apresentação do documentário ganha um novo sentido. Ao longo de sua apresentação é importante realizar pausas e abrir para discussões. Por estar diretamente ligada a trajetória dos componentes do projeto Neojibá - juventude

brasileira negra e suas conquistas - a análise dos diálogos é muito interessante e provocará o desenvolvimento do pensar crítico acerca dos discursos que transitam livremente na sociedade.

Diferentemente da abordagem da produção SANKOFA, a pesquisa poderá transitar sobre o Samba, uma produção musical brasileira que atravessa todos os espaços da sociedade, mas com grande riqueza histórica e cultural, além de representar um discurso de resistência às desigualdades e contra o racismo estrutural.

Uma pesquisa acerca da história do Samba, sua matriz africana, com suas diferenças regionais, os conteúdos das letras nos períodos de repressão e liberdade brasileiras enriquecerão a segunda etapa de discussões constantes no planejamento. Para analisar o potencial do samba, indico um excelente material de pesquisa para os/as docentes que contribuem para o exercício da mediação docente e na construção do projeto com as turmas, é a tese de doutorado da pesquisadora Ana Lúcia da Silva: **Pedagogias culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): a história da África e a cultura afro-brasileira**. Esta produção, também vinculada ao Gpemec, faz uma análise cultural do samba, apontando a valorização de sua ancestralidade, e seu papel como forma de resistência para as populações negras.

Em sua tese, Silva (2018) defende que as letras dos sambas-enredo são pedagogias culturais que ensinam sobre os significativos culturais dos povos negros, discutindo sobre sua época, como se manifestaram nos desfiles, no sambódromo, na Marquês de Sapucaí, nos carnavais do Rio de Janeiro. Procura demonstrar de que forma foram transmitidos e discutidos pelas mídias. Dessa forma, a pesquisadora salienta como essa arte nos ensina a respeito das populações negras no Brasil, contando um pouco a história e cultura africana e afro-brasileira.

Transparece no transcorrer das análises da tese, um convite aos/as docentes para perceberem, que ideias as mídias (televisão e youtube) disseminam sobre os sambas-enredo. Mostra que “se historicamente os conhecimentos considerados universais do currículo escolar se assentam na cultura ocidental e europeia, ainda é preciso repensar as imagens difundidas sobre a diversidade étnica e cultural nas instituições de ensino de nosso país.” (SILVA, 2018, p.30).

Os argumentos utilizados pela pesquisadora apontam para a necessidade, durante todo o desenvolvimento da docência, realizarem-se análises com os(as) alunos(as) acerca das mensagens transmitidas pelas mídias sobre os sambas enredo. Além disso, confrontar essas análises com os conteúdos presentes não apenas nos materiais didáticos, mas em fontes diversificadas.

Após a realização das pesquisas será possível esboçar o que se compreende como música e sua importância para a ampliação do repertório de conhecimentos, para o desenvolvimento da autoestima e como elemento importante de combate ao racismo.

No que se refere às produções das turmas será muito interessante propor que construam letras de Samba utilizando melodias conhecidas e executem-nas, para outras turmas, como demonstração dos conhecimentos adquiridos.

A perspectiva de trabalho interdisciplinar com o documentário Neojibá não desfavorece a organização dos conteúdos prescritos no currículo oficial, ao contrário tornam esses conhecimentos vivos a partir das práticas da docência, pois toda a abordagem não será construída mediante as especificidades de uma única estrutura, mas nas relações da cultura em movimento ressignificando representações, produzindo sentidos. Além disso, a análise cultural propiciará a consolidação de consciências e atitudes antirracistas na perspectiva do desenvolvimento de um currículo cultural.

Dentre os frutos oriundos das discussões no GPEMEC acerca da formação de uma docência antirracista já se encontram em circulação, em material digital, 3º ebook, da disciplina oferecida na modalidade em EAD Metodologia do Ensino Médio, atividades como a que segue:

Mídia principal: Cinema**Mídias de apoio:**

Livro: “Memórias da Plantação” da escritora portuguesa Grada Kilomba. Este livro foi elaborado a partir de depoimentos de mulheres negras residentes em países europeus. Em seus depoimentos, elas apresentam como é nascer e ser mulher negra nesses países. Apresentam também os níveis de racismo ainda persistente, e suas lutas. Vale a pena ler inteiro!

Livro: “Uma história do branqueamento ou o negro em questão” de Andreas Hofbauer (2006). Esse teórico da sociologia faz uma abordagem muito interessante acerca das origens do racismo, as concepções de raça e de etnicidade que circundam o mundo acadêmico.

Livro: “Cultura e representação” de Stuart Hall (2016). Este autor foi um sociólogo negro que forneceu as lentes dos estudos culturais e produziu teorias no campo da comunicação, cultura e representações, desenvolvendo discussões acerca do significativo, significado e sentidos que circundam os signos (objetos, palavras, etc.).

Gêneros: drama, romance, ação, biografia e documentário.

Ação: Pantera Negra

Trata-se de uma ficção ambientada em um local rico da África com tecnologia e inovação à frente de todos os outros países do mundo, mas que preserva a sua cultura e africanidade.

Drama: Onze anos de escravidão

Questiona: como um homem livre volta a ser escravo no mesmo país em que vive e exerce a sua profissão, só por estar longe do seu lar e ter a pele negra?

Documentário: Série Sankofa: a África que te habita

Trata-se do caminho de volta na história da escravidão do Brasil .

Romance/ Biografia: Madam C. J. Walker – série sobre uma mulher negra norte-americana do início do século XX, que, contrariando todas as expectativas, construiu uma grande fortuna.

Escolhidas as mídias, muita atenção:

Todos os filmes/séries escolhidos estão disponíveis no youtube e na Netflix . O ideal é trabalhar com os fragmentos mais significativos. Somente você deve olhar por inteiro para escolher que fragmentos utilizar. Não trabalhe tudo de uma vez!

1- Trabalhe gênero a gênero apresentando primeiramente a mídia antes do conceito. Você pode utilizar a metodologia da sala de aula invertida para a assistência dos fragmentos dos vídeos. Os[as] alunos[as] seguirão um roteiro preparado por você apresentando suas impressões.

2- Em sala de aula discutam as impressões. Questione os aspectos visíveis de cada mídia.

3- Agregue outros professores[as] que conduzem outras disciplinas afins como arte, história, geografia, sociologia para o desenvolvimento de discussões mais aprofundadas acerca das temáticas que estão nas entrelinhas das mídias. Faça isso com cada uma e no final de tudo uma mesa redonda alinhando as mídias nos aspectos invisíveis.

[...]

Fonte: BARROS, R.M.R.; MIRANDA, E. Metodologia para Ensino Médio [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: UNASPRESS, 2021.

Aula conceitual para a disciplina Metodologia para Ensino Médio/ UNASPRESS 2021

EXEMPLIFICAÇÃO**QUESTIONAMENTO INICIAL**

O movimento “Black lives matter” pode ser entendido como um basta para o racismo em nível mundial. As mídias sociais, a TV aberta, revistas e jornais no mundo inteiro ainda repercutem a voz desse movimento, que ganhou forças a partir do assassinato de Georg Floyd nos Estados Unidos. Você sabia que no Brasil existe racismo? Já parou para pensar por que os negros são tão discriminados?

Fonte: BARROS, R.M.R.; MIRANDA, E. Metodologia para Ensino Médio [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: UNASPRESS, 2021.

Competência e expectativas de aprendizagem : BNCC/2018

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 7: Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva." (BRASIL/BNCCEM,2018, p.497)

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM: " (EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais." (BRASIL/BNCCEM,2018, p.497)

Fonte: BARROS, R.M.R.; MIRANDA, E. Metodologia para Ensino Médio [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: UNASPRESS, 2021.

OBJETOS DO CONHECIMENTO: Contexto de produção, circulação e recepção de conteúdos, na cultura de rede.

CONTEÚDO ESPECÍFICO ELEITO: Notícia

OBJETIVOS ESTABELECIDOS:

- 1. Que os alunos compreendam os elementos essenciais para estruturar uma notícia;**
- 2. Desenvolvam a capacidade de filtrar a informação e debater uma notícia;**
- 3. Construam uma notícia para o instagram a partir do tema Black lives matter (Vidas negras importam);**

Planejem uma notícia de impacto, com vistas à apreciação de um público alvo.

Fonte: BARROS, R.M.R.; MIRANDA, E. Metodologia para Ensino Médio [recurso eletrônico]. 1 ed. São Paulo: UNASPRESS, 2021.

4. CONSIDERAÇÕES: EM MOVIMENTO COMO A CULTURA...

Ao longo das discussões até aqui compartilhadas desenvolvi um diálogo entre a abrangência do conhecimento vislumbrando a cultura, a crítica e o sonho. Por intermédio das inserções do currículo como realidade construída no campo da Cultura, que pode ser compreendida por meio da análise cultural, percebi que em tempos de pós-modernos, mais do que em qualquer tempo histórico, urge a necessidade de mudanças na forma como nos relacionamos com o outro, com o diferente, com o mundo na instância ambiental e em seus aspectos sócio-políticos e econômicos, sobretudo, no que tange às diferentes culturas.

A escola, espaço onde se materializa o currículo nas ações da docência, constitui-se em um campo de batalhas propício para o início de mudanças consistentes nas formas de pensar e agir da sociedade, mas não se constitui em um único espaço. Por isso, não é possível manter a ideia tão difundida por interesses da política de que tão somente a escola, como espaço da educação, será a redenção de uma sociedade, que teima em desconsiderar o diferente, em apagar as memórias ancestrais de uma população que se consolida como maioria no Estado brasileiro, porém sofre recorrentes ataques e tentativas de apagamento, a população negra.

A resistência das populações negras na contemporaneidade, se articula com maior força na busca dos seus direitos há tanto tempo negados por séculos de tentativas de apagamento. Os movimentos negros têm contribuído de forma mais consistentes para essa finalidade, avançando nos espaços da arte, da literatura, nas organizações, nas diferentes mídias e na educação por intermédio de ações conscientes como as do Movimento Negro educador, que atua nos espaços formais em todos os níveis de ensino, mas contribui também na educação não formal e informal.

Diante destas constatações e com o desejo de contribuir neste movimento de ressignificação curricular desenvolvi esta pesquisa que deu respaldo as considerações dessa dissertação. Compreender o currículo prescrito oficial brasileiro, desenvolvendo uma análise cultural, consistiu em um dos objetivos traçados e alcançados, na medida em que percebi, não apenas pela via da história, das tendências pedagógicas proeminentes no século XX, mas nos discursos

implícitos na BNCC/2018, a continuidade da colonização das mentes e aprofundamento das desigualdades sociais.

Orientados pelos direcionamentos de organismos internacionais por meio da declaração de Incheon/2015, constatei a determinação de um currículo prescrito voltado para a manutenção do controle e satisfação do capital em atendimento as demandas neoliberais. Essa nitidez proporcionada pela análise cultural ampliou minha percepção de como as narrativas reverberam nas relações sociais, de respeito à alteridade e diversidade. Além disso, entendi que as construções discursivas dos documentos não são frutos de uma única estrutura, a econômica, mas representam ecos persistentes de um passado colonial.

A visibilidade das relações de poder na leitura dos documentos que constroem o currículo prescrito oficial, torna-se viável a resistência pela via da construção de um currículo vivo e em movimento, assim como a cultura, articulando com a realidade, é possível proporcionar uma formação para a vida por meio da educação escolar. Um currículo vivo não se prende apenas a uma estrutura econômica, mas se constrói nas relações que se estabelecem com os outros e com a diversidade, isso se constitui em um passo importante para o desenvolvimento da docência.

Os Estudos Culturais corroboram para este fim, na medida em que desconstruem o que está implicado na trajetória histórica do racismo estrutural contra as populações negras e vulneráveis e como este opera na sociedade. Apresentam como ele incide diretamente na educação brasileira e nas relações curriculares, que não se prendem apenas aos conteúdos prescritos na BNCC/2018.

Ao discutir os fundamentos históricos do racismo estrutural, e revelar seus reflexos na educação brasileira, os resultados obtidos nesta pesquisa proporcionaram um repertório necessário e complementar para as reflexões da docência, pois tal conhecimento corrobora com a compreensão do currículo prescrito oficial e seus discursos implícitos para o enriquecimento das metodologias de ensino.

Na construção de um planejamento articulado com as produções culturais e implementação da docência na sala de aula se materializa então o currículo cultural, comprometido em proporcionar aos/às alunos/as a construção de repertórios consistentes de conhecimentos, que promovam a criticidade e

autonomia em contraposição de uma educação para submissão orientada pelo currículo prescrito oficial.

Dessa forma, o meu maior objetivo foi propor o desenvolvimento de práticas da docência em sala de aula voltadas para o combate ao racismo estrutural, utilizando produções culturais contemporâneas, que para além de sua beleza, seus discursos de seus enredos convidam alunos e alunas, professores e professoras para um pensar e agir decolonial.

A Cultura, cada vez mais se consolida como um campo de estudos em constante ebulição. Ao expressar em seus movimentos e transformações provocam mudanças na história, na sociedade e incidem nas pessoas e seus modos de ver e interpretar o mundo. Além disso, reverberam em suas relações com outros sujeitos e nas representações oriundas de suas experiências e influências dos atravessamentos discursivos.

Dessa forma, fiz articulações em contraposição ao currículo prescrito oficial, compreendendo e analisando as tensões em torno do currículo prescrito oficial relativas ao racismo estrutural contra populações negras, apontando para desenvolvimento de propostas metodológicas antirracistas diante do discurso curricular. O currículo visto não mais como um fim em si mesmo, mas como uma construção cultural atravessada por discursos, ideologias e relações de poder, já não pode ser compreendido como uma instância a parte, ingênua. Ele não se constitui somente em um contingente de conteúdos escolhidos cuidadosamente, mas necessita ser encarado para além da crítica e buscar mesmo em meio às determinações desse currículo prescrito, possibilidades de articulações.

Assim como os Estudos Culturais articularam a construção de um novo olhar para o currículo, abrem espaços para se avaliar e reestruturar a metodologia do ensino. Os desafios provocados pelo racismo estrutural ainda são muito prevalentes, sendo frutos de condicionantes como as desigualdades socioeconômicas, de ideologias arraigadas naqueles que se consideram a supremacia branca, mas também resultantes de uma implementação de estratégias entendidas como eficientes, mas que não criam os repertórios necessários a constante onda de desinformação.

Uma educação que persista em atuar, excluindo a crítica, as leituras de mundo, os diálogos e respeito à diversidade, a beleza e profundidade das

produções e manifestações culturais, está condenando alunos/as a uma pseudoformação e valorizando a forma (métodos de ensino) com menor ênfase à contextualização dos conteúdos e do destinatário (alunos e alunas), impossibilitando a reflexão sobre a cultura sempre em transformação, e além disto, a transposição dos conhecimentos aprendidos para o cotidiano.

Considerando que no processo ensino-aprendizagem devem existir fluxos entre teoria-prática, entendo que as relações entre educação, cultura e os Estudos Culturais são inseparáveis. Para o desenvolvimento de uma educação antirracista é imprescindível que se encontrem docentes instrumentalizados para realizar uma análise aprofundada, a fim de ressignificar o currículo prescrito, tornando-o vivo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jaime de; TURAL, Thaís Rosalina de Jesus. Ao germe o que é do germe: doenças europeias e destruição da civilização Andina . **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, [S. l.], v. 20, n. 28, p. 441–459, 2020. Disponível em: <<https://anphlac.emnuvens.com.br/anphlac/article/view/3854>> Acesso em: 29 abr 2022

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019

BARROS, Rosa Maria Rodrigues; MIRANDA, Erica. **Metodologia para Ensino Médio** [recurso eletrônico- ebook/PDF]. 1 ed. São Paulo: UNASPRESS, 2021. ISBN - 978-65-89942-07-8

BILGE, Sirma; COLLINS, Patrícia Hill. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico] Tradução Rane Souza. 1 ed. (traduzido da 2 ed., Cambridge, Polity, 2020). São Paulo: Boitempo, 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 out 2021

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 21 out 2021

BRASIL.**Lei 13415/2017 – Alterações na LDB 9394/96**. Brasília, 2017. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>> Acesso em: 21 out 2021

BRASIL. Resolução **CNE/CP n.2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 12 abril 2022

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. revisão da tradução Sidney Barbosa. São Carlos : EdUFSCar, 1998.

BENATTI, Lucas Men. **Culturas estéticas e afro-diaspóricas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2020.

BERSANI, H. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025>> Acesso em : 2 abr. 2022

BOOM, A. M R. La educación en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, 49(49), 2009, pp.163–179. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie49a06.pdf>> Acesso em: 12 jun 2021

CEPAL - **División de Desarrollo Social. Modelos de desarrollo, papel del estado y políticas sociales: nuevas tendencias en América Latina**, 1995. Disponível em: <<https://repositorio.cepal.org/handle/11362/30516>> Acesso em: 25 jan 2021

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Adriano Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018

DAMASIO, Maria Lúcia. Impacto das diretrizes internacionais nas políticas públicas educacionais brasileiras. **Revista Novas Ideias**, Recife, v.1, n.1, p. 07-024, jan. jun. 2008. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/12263773-Impacto-das-diretrizes-internacionais-nas-politicas-publicas-educacionais-brasileiras.html> > Acesso em: 22 jan 2022

ENDRATH, Eduard Angelo. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010 Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2432/1578> > Acesso em 22 jan 2022

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. ed. Digital. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Verônica Moraes. **A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2019.

FREUD, Sigmund (1921). “**Psicologia das massas e análise do eu**”. In. Freud, Sigmund. Obras completas, volume 15: Psicologia das massas e análise do eu e outros textos. Tradução Paulo Cesar Souza. 1.ed. São Paulo: Cia das Letras, 2014, pp. 9 – 21.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. 24 ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal Editora, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 15 ed. atualizada e ampliada. Petropolis, RJ.: Cozes, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes constituídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019

GOROSTIAGA, J. M.; TELLO, C. G. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. **Revista Brasileira de Educação**, 16(47), 28, 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a06.pdf> > Acesso em 18 jan 2022

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016

HENG, Geraldine. **The Invention of Race in the European Middle Ages**. Cambridge, UK: University Press, Cambridge, 2018, p. 138.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

IZQUIERDO, Ivan. **Mémória**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2018, pp. 8- 15.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios sobre o racismo**. Tradução de Jess Oliveira. São Paulo: Cobogó, 2018.

LANDER, Edgardo (org). **La colonialidad del saber: eurocentrismo e ciencia sociales**. Buenos Aires: CLACSO, junio de 2000.

LEITE, R. C. **Política educacional: identidade latinoamericana e descentralização**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (Vol. 2). São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em <<https://doi.org/Prefix:10.21723> > Acesso em: 15 jan 2022

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda.(orgs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e Currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LISBOA FILHO, Flavi. Ferreira. Contribuições dos Estudos Culturais para a construção de um protocolo de pesquisas voltado à produção de sentidos. **Questões Transversais**, São Leopoldo, Brasil, v. 8, n. 16, 2021. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/19201> > Acesso em: 21 abril. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo Cortez, 2011.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2004, n. 26, pp. 85-94. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>>. Epub 20 Set 2006. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>.

MENÉNDEZ, Nelly Zumilda. Parceria. In: FAZENDA, Ivani (org.). **interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.) . **Currículo, cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MUNANGA, Kagenbele. **Negritude: usos e sentidos**. 3 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb** –Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Especial curso ERER), n. 12, p. 1 - 384, 2010. p. 11.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. 1 ed, v 2. São Paulo : Selo Negro, 2014.- [recurso digital] - (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira ; 2)

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>> Acesso em: 7 abril. 2022.

Oficina de Santiago / UNESCO. **Balances y desafíos para la agenda educativa regional 2015 -2030 declaración de Lima**. OREALC/UNESCO - Santiago, 1, 24, 2016. Disponível em:

< <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002443/244335S.pdf>> Acesso em: 17 jan 2021

OTELLE, Olivette. **Africani europei: una storia mai contata**. Traduzione di Francesco Pe'. Itália: Giulio Inaudi Editore, 2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação: bases conceituais e racionalidades científicas e históricas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG. v.26 , n.01 , p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, A. S. de; CARVALHO, A. R. de. A Desigualdade Racial do Brasil: o racismo estrutural e o determinismo social. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, [S. l.], v. 4, n. 5, 2018. Disponível em: < <https://periodicosonline.uems.br/index.php/RJDSJ/article/view/2242>> Acesso em: 02 abr. 2022.

PACHECO, José. **Reconfigurar a escola: transformar a educação**. São Paulo: Cortez, 2018.

PAGE, Willie F. **Encyclopedia of African History and Culture: the colonial era (1850-1960)**. Volume IV; revisão e edição por Hunt Davis, Jr. New York: The Learning Source, Ltda., 2005 - Catalogação da Biblioteca do Congresso em dados públicos - [recurso digital]

PERONI, V. ;CAETANO, M. R. C.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

Disponível em < <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.793>> Acesso em: 25 out 2021

PERRONE, Vito. Como podemos preparar novos professores? In: WISKE, Martha; PERKINS, David; PERRONE, Vito (orgs). **Ensino Para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Luiza Araújo. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, pp. 205 – 222.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas [recurso digital]. Ciudad Autónoma de Buenos Aires/Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). Disponível em , <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>> Acesso em: 30 abr 2022

RABELO, Jackeline, JIMENEZ, Suzana.; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (org). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista** . (1st ed.). Fortaleza/CE: Imprensa Universitária da UFC, 2015. [recurso digital] - Disponível em < http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16670/1/2015_liv_jrabelo.pdf>

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019. (série Feminismos Plurais)

RIESGO, Rudimar dos Santos. Anatomia da aprendizagem. In: ROTTA, Newra; Riesgo, Rudimar dos Santos; OHLWEILER, Lygia. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2016.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa, Portugal: Serra Nova, 1975. (Coleção de leste a oeste.)

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas do currículo**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2017.

SAUTER, G. O. (1993). **Estado y Educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX)**. Disponível em <http://rieoei.org/oeivirt/rie01a04.htm> Acesso em 28 mar 28, 2021.

SILVA, Ana Lúcia da . **Pedagogias Culturais nos sambas-enredo do carnaval carioca (2000-2013): a história da África e a cultura afrobrasileira**. 264 fl. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2018. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7126259> Acesso em: 10 jul. 2022

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. – 6 reimpr. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

SILVEIRA, Elisabete Cristina Cruvello. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999 Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1306/1045>> Acesso em 22 jan 2021

SOUZA, Izaque Pereira de. **Do movimento negro às cotas raciais na educação superior: a (re) construção da identidade negra na perspectiva educativa e inclusiva**. 178 ff. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2020. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2020/2020%20-%20Izaque.pdf>> Acesso em: 8 de jul 2022

STANFORD LIBRARY. "**The King of Tars**" (Anonymous). Trans. Blake Hahn. Global Medieval Sourcebook. Disponível em: <<http://sourcebook.stanford.edu/text/king-tars>> Acesso em: Abril, 2022.

TERUYA; Teresa Kazuko; FELIPE, Delton Aparecido. Políticas públicas e o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação escolar. In: ALVES, Amanda Palomo; SILVA, Eronildo José; ARAÚJO, Marivânia Conceição; (Org.). **Diálogos sobre diversidade, relações raciais e desigualdade no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2018.

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e Educação na era midiática: um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na Educação**. Maringá, PR: EDUEM, 2006.

TYLOR, Edward Burnett. The Science of Culture. In: **Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom**. 6 ed. (June, 1920) v. I. London, UK: John Murray. (Recurso digital) - Disponível em: <<https://ia802205.us.archive.org/32/items/primitivculture01tylouoft/primitivculture01tylouoft.pdf>> Acesso em: 5 set 2021

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Disponível em: <https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf> Acesso em: 8 set 2021

UNESCO. Conferencias regionales sobre la educación despues de 2015: declaraciones finales. **UNESCO**, 1, 29, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002330/233014s.pdf>> Acesso em 8 set 2021

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação**, 2016, pp. 34. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>> Acesso em: 8 set 2021

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRA, Luiz Dário Teixeira; Pereira, Ana Lúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação outra. **Revista Arquivos analíticos de Políticas Educativas** v. 26, n. 83, 23 de julho, 2018, Disponível em : <https://www.academia.edu/37099996/Colonialidade_e_Pedagogia_Decolonial_Para_Pensar_uma_Educa%C3%A7%C3%A3o_Outra?auto=download> Acesso em: 15 abr 2022

WILLIAMS, Paul L. **O guia completo da Cruzadas**. 11 ed. São Paulo: Madras, 2007.

WISKE, Martha. O que é ensino para a compreensão? In: WISKE, Martha; PERKINS, David; PERRONE, Vito (orgs). **Ensino Para a compreensão: a pesquisa na prática**. Tradução Luiza Araújo. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007, pp. 53 - 68.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.