

## EDUCAR NAS DIVERSIDADES: uma pedagogia das sensibilidades nos currículos

### EDUCATE IN DIVERSITIES: a pedagogy of sensitivities in curriculum

## EDUCAR EN DIVERSIDADES: una pedagogía de las sensibilidades en los currículos



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.62135

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Resumo:** O presente artigo propõe-se a discutir como é possível uma Educação para as diversidades a partir da condição de uma pedagogia das sensibilidades. As análises serão realizadas a partir dos currículos, em especial, das propostas pedagógicas gerais presentes na Base Nacional Comum Curricular para Educação Básica. Além disso, um diálogo com as disciplinas de Educação Etnicorracial servirá como fio condutor da interrelação entre diversidades e sensibilidades como experiência de um currículo sensível e sensibilizado. O artigo assume uma orientação teórica ao pensar a diversidade como prática, que se (trans)forma a partir de noções de vulnerabilidades, sensibilidades, ecologia dos saberes, subalternidade e, metodologicamente, ao dialogar com a noção de enunciado discursivo de Michel Foucault. Por fim, considera-se que uma Educação para as diversidades no ensejo das sensibilidades é uma forma de promover a valorização das diferenças e combater as desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Diversidades; Sensibilidades; Currículo e BNCC.

**Gustavo Pinto de Sousa**

Doutor em História

Professor de História do Instituto Nacional de Educação de Surdo, Brasil.

E-mail: [gsousarj@gmail.com](mailto:gsousarj@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7539-2497>

### Como citar este artigo:

SOUSA, G. P. EDUCAR NAS DIVERSIDADES: uma pedagogia das sensibilidades nos currículos. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-11, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.62135>.

Recebido em: 03/02/2022

Aceito em: 04/10/2022

Publicação em: 15/12/2022

**Abstract:** Or present this article to discuss how it is possible to educate for diversities based on the condition of pedagogy of sensitivities. The analyzes will be carried out based on two curricula, especially, those general pedagogical proposals present at the National Base Comum Curricular for Basic Education. In addition, a dialogue with the disciplines of Ethnic-racial Education will serve as the guiding force for the interrelation between diversities and sensitivities as an experience of a sensitive and sensitized curriculum. The article takes a theoretical orientation when thinking about diversity as a practice, which is formed from notions of vulnerabilities, sensitivities, ecology of knowledge and methodologically dialogue with the notion of discursive statement of Michel Foucault. Lastly, it is considered that an Education for Diversities did not teach sensitivities and a way to promote the valorisation of differences and combat social inequalities.

**Keywords:** Diversities. Sensitivities. Curriculum and BNCC.

**Resumem:** Este artículo tiene como objetivo discutir cómo es posible tener una Educación para la diversidad basada en la condición de una pedagogía de las sensibilidades. Los análisis se realizarán a partir de los currículos, en particular, de las propuestas pedagógicas generales presentes en la Base Curricular Nacional Común para la Educación Básica. Además, un diálogo con las disciplinas de la Educación Etnicorracial servirá como hilo conductor de la interrelación entre las diversidades y las sensibilidades como una experiencia de un plan de estudios sensible y sensibilizado. El artículo asume una orientación teórica cuando propone la reflexión sobre vulnerabilidades, sensibilidades, ecología del conocimiento, subordinación y metodológicamente cuando dialoga con la noción de declaración discursiva de Michel Foucault. Finalmente, se considera que una Educación para la Diversidad en la Oportunidad de las Sensibilidades es una forma de promover la valorización de las diferencias y combatir las desigualdades sociales. (11 pts – candara – justificado)

**Palabras-clave:** Diversidades. Sensibilidades. Plan de estudios y BNCC.

## 1 INTRODUÇÃO

Coronavírus: por que a população negra é desproporcionalmente afetada nos EUA?<sup>1</sup>

Entre casos identificados, covid-19 se mostra mais mortífera entre negros no Brasil, apontam dados.<sup>2</sup>

“Elas circulam pouco nas cidades e têm pouco contato com alguns tipos de vírus e bactérias que já estamos acostumados. Então temos que tomar um cuidado extra para evitar que esse vírus chegue nas populações mais circunscritas”, adverte<sup>3</sup>

No atual cenário o artigo não poderia começar indiferente ao momento em que todos e todas estamos vivendo: *uma pandemia*. Famílias isoladas em casa, médicos, enfermeiros e técnicos nos hospitais, trabalhadores em geral nos mercados e farmácias e nos outros serviços essenciais, como garis, bombeiros e policiais realizando a árdua tarefa de manter a ordem social. Seria uma insensibilidade escrever um texto como se houvesse uma normalidade. Não há!

Três reportagens e um fato: a *covid 19* ou *novo coronavirus*. A primeira reportagem foi publicada em, 13 de abril de 2020, pela BBC News Brasil e informa que a população negra norte-americana apresenta maior mortalidade pelo *coronavírus*. Já a segunda matéria disponível na Folha de São Paulo, em 10 de abril de 2020, analisa que a *covid 19* também é mais letal entre os pretos e pretas brasileiros. Fernando Mena, autor da notícia, aponta que “pretos e pardos são 1 em cada 4 hospitalizados por covid 19, mas 1 em casa 3 mortos”. E, por fim, a nota divulgada pela Faculdade de Medicina da UFMG mostra a

<sup>1</sup> Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2020/04/13/coronavirus-por-que-populacao-negra-e-desproporcionalmente-afetada-nos-eua.htm> Acessado em 10jan2022.

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.medicina.ufmg.br/risco-de-disseminacao-da-covid-19-preocupa-lideres-indigenas-e-especialistas/> Acessado em 10jan2022.

<sup>3</sup> Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/04/coronavirus-e-mais-letal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-da-saude.shtml> Acessado em 10jan2022.

preocupação com a manutenção do isolamento social das populações indígenas. O infectologista e professor da UFMG, Unai Tupinambás, observou que o isolamento social dos indígenas deve ser salvaguardado, pois muitos têm um quadro imunológico diferente das populações urbanas. Todavia, como podemos refletir sobre esse fato em um artigo sobre Relações Etnicorraciais, uma pedagogia das sensibilidades e pensar sobre a diversidade em sala de aula?

Infelizmente, o *coronavírus* ou *covid 19*, foi declarada pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020. Ou seja, uma doença que assola distintos países e torna necessário a promoção de políticas públicas para salvar a vida das pessoas. Segundo informações do Ministério da Saúde do Brasil:

os *coronavírus* são uma grande família de vírus que podem causar desde resfriados comuns até doenças respiratórias mais graves e de importância para a saúde pública como a Síndrome Respiratória do Oriente Médio (MERS). O novo *coronavírus* descoberto em dezembro de 2019 na China (SARS-CoV-2) é o agente causador da doença pelo *coronavírus* 2019 (COVID-19). (SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE, 2020)

Iniciada na província de Hubei, na China, a *covid 19* assumiu escalas transnacionais, rapidamente, em um mundo pós-moderno para lembrar Stuart Hall. Sua transmissão pelas gotículas expelidas pelo nariz e boca são as principais vias de infecção. As mídias informativas – jornais, telejornais, redes sociais, entre outros – colocaram o *coronavírus* na matéria do dia. Lastimavelmente, assistimos muitas mortes em países como Itália, Espanha, França, EUA e no Brasil. Seus sintomas são múltiplos conforme informam as entidades de saúde. Desde uma “gripe”, como cansaço, dores no corpo, mal estar, congestão nasal, febre, e no seu estado mais grave a crise aguda respiratória, entre outros fatores.

Sua forma de prevenção tem sido a higienização das mãos, o distanciamento social, evitar o toque de boca, nariz e olhos e manter os ambientes ventilados. Além disso, quase todos os países adotaram a medida do isolamento social ou *lockdown*. O primeiro como uma medida propositiva em que os Governos incentivam que as famílias fiquem em suas residências a fim de evitar a circulação de pessoas. Enquanto, o segundo como um instrumento de suspensão total das atividades, conforme ocorreu no Reino Unido e em outros países.

Felizmente, no final de 2020 países como Reino Unido, EUA, União Europeia, Chile e outros começaram a vacinar seus cidadãos. No Brasil a vacinação só teve início em 17 de janeiro de 2021. O governador de São Paulo, João Dória, iniciou a imunização com a vacina Coronavac (laboratório Sinopharm/Instituto Butantan) com a enfermeira Mônica Calazans. Por outro lado, assistimos pelas sessões da Comissão de Inquérito Parlamentar (CPI) que o Governo Federal, sob o presidente Jair Bolsonaro, foi ineficiente na negociação e aquisição de vacinas ao longo de 2020, conforme o depoimento gerente-geral da Pfizer na América Latina, Carlos Murillo em, 13 de maio de 2021.<sup>4</sup> O que ajudaria a salvar mais de 550.000 mil vidas de homens, mulheres e crianças brasileiras. Fazemos aqui um ato parresia para lembrar Michel Foucault: é preciso lembrar e rememorar as vidas perdidas dos concidadãos brasileiros.

Entretanto, por que os negros e indígenas são mais vulneráveis? Todas as três matérias apresentam análises científicas em relação à *covid-19* e que foram expostas, resumidamente, no texto acima. Contudo, a maior letalidade entre os pretos e pardos e a vulnerabilidade dos indígenas é destacada no texto pela questão da desigualdade social pelo qual passam essas populações. Como discorreu a professora Courtney Cogburn da Universidade de Columbia, nos EUA, a dificuldade dos pretos e pretas americanas em acessar o sistema de saúde é uma das razões para maior mortalidade do *coronavírus* entre esse grupo.

Já no Brasil, a médica Denize Ornelas observou que “se as chances de morte pela doença não dependem de raça ou cor, tem algo errado, uma outra influência neste resultado, seja o tipo de tratamento oferecido, seja alguma outra comorbidade que as pessoas negras tenham.” É importante

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L2JnLO8GYZ8> Acessado em 10jan22.

ressaltar, que essas outras comorbidade<sup>5</sup> ou outras condições em relação às pessoas negras podem ser, hipoteticamente, ao sucateamento do SUS que não consegue suprir o número de internações em unidades de tratamento intensivo (UTI), assim como, realizar a testagem em massa da população. E a situação se estende acerca da saúde dos indígenas.

Sendo assim, a política do isolamento social tem sido um dos caminhos para evitar a saturação do Sistema Único de Saúde (SUS), assim como, promover o que os cientistas consideram o achatamento da curva, isto é, quando o número de transmissões começa a diminuir. No entanto, alguns cidadãos brasileiros têm tido dificuldades em compreender essa mensagem da ciência. Na onda do representante do Planalto, que desconsidera as recomendações da OMS e que demitiu o ministro da Saúde Henrique Mandetta, em 16 de abril de 2020 alguns brasileiros e brasileiras se arriscam, erroneamente, em aglomerações nos espaços públicos.

Em uma pedagogia das sensibilidades é preciso aprender com a experiências de outras nações que já sofreram e ainda sofrem os impactos dessa pandemia. E nesse momento da História do Brasil o presidente sem partido tem se mostrado insuficiente com os protocolos da OMS e coloca a deriva as famílias brasileiras em nome de um modelo econômico desgastado, que não garante o bem-estar de homens, mulheres e crianças. Afinal, não há economia sem pessoas.

Portanto, vamos refletir abaixo como as temáticas das Relações Etnicorraciais, uma pedagogia das sensibilidades e as diversidades em sala de aula são um importante instrumento para combater as desigualdades sociais que assolam, amplamente, o Brasil. A Introdução deteve-se na situação da desigualdade na saúde, mas ela se replica em outras áreas da nação, principalmente na Educação. E é preciso, por fim, questionar como as desigualdades sociais são um entrave para a promoção da cidadania e da dignidade. Nesse sentido, passamos a refletir o ensino nas diversidades como uma experiência de sensibilidades dos currículos.

### 1.1 Por um ensino pelas diversidades e sensibilidades dos currículos.

Lançado no Brasil, em 1995, o livro *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário* do sociólogo francês Robert Castel é uma obra importante para compreender as relações sociais em uma sociedade na qual o trabalho é pautado pelo salário. As páginas do livro discutem os processos produtivos de trabalho, a deterioração dos sistema de proteção do trabalhador, a disciplina do trabalhador e sua interrelação com o salário e os processos de pauperização que a classe trabalhadora é exposta na sua relação com o trabalho. Todavia, Castel ilumina um conceito relevante para pensar o cenário das diversidades. Segundo o autor:

um espaço social de instabilidade, de turbulências, povoado de indivíduos em situação precária na sua relação com o trabalho e frágeis em sua inserção relacional. Daí o risco de caírem na última zona, que aparece, assim, como o fim de um percurso. É a vulnerabilidade que alimenta a grande marginalidade ou a desfiliação. (CASTEL, 1998, p.27)

Os espaços de vulnerabilidades consistem na integração e marginalização que trabalhadores e trabalhadoras exercem no meio social. De acordo com Castel, a noção de vulnerabilidade contribui para o entendimento de como homens, mulheres e infelizmente crianças como trabalhadores ativos são identificados pela sociedade. Em linhas gerais, as palavras de Robert Castel possibilitam a esquematização de duas redes, a saber: *econômico-espacial e de solidariedade*. A primeira como a profissão exercida (professor, médico, advogado, gari, ambulante, vendedor, entre outras) e a segunda como uma ferramenta de fraternidade, ajuda mútua ou comunhão.

Nesse sentido, ser vulnerável ou não é um exercício de equilíbrio entre essas duas redes. É importante mencionar, que a noção de vulnerabilidade não trabalhará, necessariamente, com o conceito de exclusão social. Ele irá enfatizar as balizas da marginalização, isto é, estar/ser à margem da sociedade. E como isso se relaciona com a proposta desse artigo? Considera-se que antes das leis das

<sup>5</sup> As comorbidades são enfermidades outrem que o paciente pode ter, tais como: problemas cardíacos, obesidade, problemas imunológicos, entre outras.

promoções do Ensino de História e Cultura da África, Afro-brasileira e Indígena há uma vulnerabilidade dessa área de conhecimento, quando comparado a História Europeia e branca. Não havia exclusão desses conteúdos, mas eles eram vilipendiados em relação à uma História dirigida pelo branco, europeu e vencedor.

Em linhas gerais, se consideram como disciplinas de Educação Etnicorracial os componentes curriculares de História da África, História e Cultura Afrobrasileira, Educação Quilombola, História Indígena, Educação Indígena, Artes africanas e indígena, entre outras. Por sua vez, o artigo não excluiu os componentes que dialogam com as temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Por uma questão de escolha estão sendo consideradas as disciplinas destacadas, pois entende-se que houve um crescimento dessas cadeiras nos currículos de Ensino Superior em decorrência das Leis n.10.639/03 e 11.645/08, o que promoveu a possibilidade de uma Educação para as diversidades.

Contudo, é preciso mencionar que os ensinamentos de História da África, Cultura Africana e Afrobrasileira e Indígena não foram excluídas dos programas oficiais de ensino criados no século XIX, quando se criou o Colégio Pedro II, em 1837. Afinal, a formação do Brasil passou pela presença do branco, negro e do índio. E durante a República brasileira não foi diferente. As tradicionais datas comemorativas de 19 de abril e 13 de maio estavam presentes nos programas escolares. A questão que precisamos lançar é: qual História da África, Afro-brasileira e Indígena se quer ensinar? Nesse sentido, é correto afirmar que nas produções didáticas e pedagógicas antes das Leis n.10.639/03 e 11.645/08 existiam quadros de vulnerabilidades das temáticas africanas, afro-brasileiras e indígenas em prejuízo com uma “História brancocêntrica” que consistia no favorecimento de uma perspectiva branca, europeia e elitista.

Por outro lado, passou-se da hora de investir em uma Educação nas diversidades. Um projeto de Educação que contemple os distintos saberes e sujeitos. Como propõe o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 1995) é preciso combater o epistemicídio presente dos saberes que se propõem universais em detrimento de outros saberes. É necessário questionar essa noção de epistemicídio que opera no silenciamento das subjetivações. Em relação ao campo da Educação Etnicorracial, Sueli Carneiro aponta que “o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual” (CARNEIRO, 2005, p.97). Nesse sentido, educar nas diversidades é um exercício metodológico que busca potencializar distintos saberes como forma de promoção da diversidade.

Boaventura de Sousa Santos, no texto *Para além do pensamento abissal*, conduz uma inquietante e provocativa reflexão a respeito da qualidade dos conhecimentos. Para ele, a modernidade ocasionou a distinção dos universos de pensamento. Classificadas como o “universo deste lado da linha” e o “universo do outro lado da linha”, essas duas formas de entendimento colocam em cena as diferentes formas de leitura do mundo. Essas dualidades lembram as hierarquizações raciais entre os brancos, *sapiente*, europeus, em detrimento dos africanos, afro-americanos, indígenas ou de todo aquele não europeu.

Nessa perspectiva, o pensamento abissal configura-se como uma forma de ordenamento dos saberes. Nas palavras de Santos “o pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2007, p.2.). Em linhas gerais, a identificação de um pensamento abissal constrói uma normatização entre as sociedades modernas e os territórios coloniais; as primeiras, como lugar de excelência das produções científicas, acadêmicas e culturais, enquanto os outros, como *lócus* do excêntrico, folclórico e alternativo.

Nesse sentido, as palavras de Boaventura de Sousa Santos nos oferece:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objeto ou matéria-prima para a inquirição científica. Assim, a linha visível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa[,] de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos tornados

incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem [a]os critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos, reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS, 2007, p. 4).

Insurgir contra essa linha abissal do conhecimento, que elege um espaço de construção do conhecimento, tem sido a função dos professores e professoras que promovem um ensino pelas diversidades no Brasil afora. A luta pós-abissal é um combate por uma Educação entrecruzada, não hierárquica, das sensibilidades e das identidades. É um empenho de disciplinas inclusivas, dialógicas e que façam esparzir conhecimentos. É uma *ecologia dos saberes*, conforme propõe Boaventura de Sousa Santos, em que é preciso romper as linhas abissais que separam os “lugares oficiais” de conhecimento dos “lugares oficiosos e não formais”. Uma ecologia dos saberes para trazer os conhecimentos de fora para dentro, não como um mero espaço de empiria, mas como forma de agregar, valorizar e interagir.

A justiça social global, como define Santos, é um campo de embate por uma autonomia cognitiva do conhecimento e dos sujeitos. E, no Brasil recente, a possibilidade de defender uma autonomia cognitiva assusta os setores conservadores, racistas e reacionários da sociedade brasileira, que por anos silenciaram e oprimiram aqueles que hoje rompem com as linhas de um conhecimento abissal. Questionar uma identidade essencializada, monocromática e cristalizada tem sido o desafio daqueles que acreditam ser necessária uma pedagogia da autonomia do conhecimento e das sensibilidades tão necessária em tempos de uma Educação tão desigual (FREIRE, 1980)

Quando se pondera sobre sensibilidade ou alteridade pensamos em compartilhar. E por sensibilidades, história e educação Sandra Jatahy Pesavento discorre:

Às sensibilidades competiria, pois, essa espécie de assalto ao mundo cognitivo do racional e do pensamento científico, lidando com os sentidos, as sensações, com o emocional, com a subjetividade, com os valores e os sentimentos que obedecem a outras razões e explicações causais que não as do pensamento científico (PESAVENTO, 2005, p.129).

As sensibilidades serão uma condição que aparecerão ao longo do texto. Não objetivo operacionaliza-la como conceito. Mas como uma ação. Fazer uma história das sensibilidades ou propor uma pedagogia das sensibilidades é arriscar seu entendimento com a generosidade do outro, com a alteridade dos sujeitos. Uma História ou Pedagogia das sensibilidades não é um mero exercício de catarse. Pelo contrário, Pesavento sugere que “mesmo as sensibilidades mais finas, as emoções e os sentimentos, devem ser expressos e materializados em alguma forma de registro passível de ser resgatado pelo historiador” (PESAVENTO, 2005, p.132). Sendo assim, um exercício metodológico das sensibilidades requer uma leitura minuciosa para identificar onde as alteridades pululam como forma de saber.

Uma Educação para as diversidades é uma ação pedagógica que consiste em desnaturalizar as essências identitárias, as cristalizações dos sujeitos e os instrumentos de uma Educação tecnicista e sem autonomia da crítica. *Educar nas diversidades e sensibilidades* parte do princípio que é necessário incorporar os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas como instrumentos pedagógicos nas salas de aula do Brasil. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) no texto *Aprendizagem e Ensino das africanidades brasileiras* debate que não há necessidade de se criar uma disciplina de Africanidades brasileiras nos programas de ensino das escolas brasileiras. Silva aponta que as africanidades brasileiras podem e devem estar presentes nos conteúdos, nas didáticas e nas metodologias de ensino das disciplinas. José Ribamar Bessa Freire em *Tradução e interculturalidade* (2007) vai ao encontro das palavras de Petronilha Silva quando pensa nas apropriações culturais das literaturas indígenas no universo da sala de aula.

Portanto, uma ação pedagógica para as diversidades precisa experimentar uma ecologia dos saberes como forma de romper o silenciamento das culturas. Dessa forma, é possível enfrentar uma vulnerabilidade pedagógica considerando o conceito de Robert Castel. E esse instrumento de aprendizagem precisa ser posto em prática nos documentos oficiais de Educação e nas salas de aula.

## 1.2- Um exercício de uma educação nas diversidades a partir da BNCC

Atualmente, a política educacional do país para a Educação Básica passa pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A primeira versão da BNCC foi publicada em 16 de setembro de 2015, no governo de Dilma Rousseff. Contudo, a história da BNCC tem relação com os documentos curriculares que os antecederam como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997); Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 2000) e as Conferências Nacionais de Educação (CONAE 2010 e 2014). Após uma ampla discussão entre Governo e sociedade, em 03 de maio de 2016, é publicada a segunda versão do documento, e por fim, em abril de 2017 o Ministério da Educação (MEC) entregava a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para parecer e possíveis resoluções antes da sua homologação.

Sob o governo questionável de Michel Temer, em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular foi homologada pelo ministro da Educação Mendonça Filho. Entre 2015 e 2017 foram três versões.<sup>6</sup> As duas primeiras disponibilizadas para consultas, críticas e correções. E a terceira o resultado de um processo complexo das relações de poder quando se trata de uma política curricular. Afinal, como salientam Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los.” (LOPES & MACEDO, 2011, p.40)

As áreas passaram entre si pelas disputas de espaço dentro da BNCC. E essas tensões envolviam as universidades, as escolas, os profissionais da Educação e o mundo político. Um documento curricular não implica apenas em conteúdos pedagógicos, mas na formação dos docentes, e conseqüentemente, nos cursos de Licenciatura. Flávia Caimin (2016) ao analisar a BNCC do curso de História questiona se ao final das três versões houve um pluralismo de ideias ou uma guerra de narrativas. Para ela a primeira versão (2015) trazia uma crítica a visão eurocêntrica, ao modelo quatripartite francês – *Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea*- e apostava na inclusão das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Já a segunda versão trazia uma ruptura em relação ao primeiro documento. Para Caimin havia um novo texto na segunda versão que desconsiderava as balizas da primeira proposta. Em suas palavras “trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico [...] representando um flagrante e lamentável retrocesso” (CAIMI, 2016, p.91). Para ela, portanto, as duas primeiras versões da BNCC da História foram marcadas por uma guerra de narrativas em desvantagem ao pluralismo de ideais. Em relação à terceira versão da BNCC de História, Giovani José da Silva e Marinelma Costa Meireles consideram que o currículo não difere dos documentos de séculos passados. Para eles “o currículo de História para as escolas brasileiras na primeira metade do século XXI é extremamente parecido com os prescritos há mais de cem anos, além de eurocêntricos, especialmente nos anos finais do ensino fundamental.” (SILVA; MEIRELES, 2019, p.220) Entre guerras narrativas e pluralismo de ideais a BNCC trouxe o debate político e público sobre uma política sobre os currículos e os seus usos como planejamento e suas formas de viver em sociedade.

Além disso, a BNCC pode ser descrita como um currículo prescrito ou formal, ou seja, um texto estatal que oferece aos docentes e discentes planejamentos, propostas, estratégias, objetivos e conteúdos para os alunos da educação infantil, fundamental e médio. Um currículo formal, em muitos casos, apresenta limitações, como destacam Lopes e Macedo “a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências – internas e externas aos sujeitos, individuais e coletivas – que compõem o currículo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.36), ou seja, o currículo não pode ser entendido como um mero documento/texto. Ele precisa atender as inclinações da sociedade, assim como, interrelacionar os aspectos formais com as experiências do cotidiano.

Entretanto, um currículo orientado pela agência do Estado não é sinônimo de sua ineficácia ou fracasso. O Estado pode encaminhar a discussão com a condição de manter um espaço democrático para o debate das ideias. Nesse sentido, a construção e redação da Base contaram com canais de

<sup>6</sup> Importante mencionar, que esse primeiro texto não traz a versão do Ensino Médio. Aprovada apenas em dezembro de 2018.

comunicação entre Governo, comunidades escolares, audiências e a sociedade. Como discorre Flávia Caimi:

acredito na necessidade e possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm o direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento (CAIMI, 2016, p.36).

Pensar a BNCC e o Brasil é uma tarefa singular. Imaginar ou supor como esse currículo formal chegará as salas de aula é um projeto amplo e ambicioso. A vastidão territorial, as diversidades regionais, culturais, as redes de organização social e as políticas locais são pontos que comprometem o desejo daqueles que almejam um currículo formal idealizado, um currículo sem vida e sem sujeitos. Por outro lado, essas peculiaridades abrem espaço para uma pedagogia das sensibilidades. Exercitar a relação do currículo formal e do vivido é um caminho para os docentes do país. O que é prescrito na BNCC será experimentado de formas diversas nos 26 estados brasileiros e no Distrito Federal. O que é importante nessa prática é como os estudantes estão construindo suas habilidades e competências para o enfrentamento da vida no século XXI. Afinal, como lembram Lopes e Macedo “o currículo é o proposto no nível formal, mas também o vivido no cotidiano” (LOPES; MACEDO, 2011, p.36), isto é, o currículo não acontece apenas no texto, mas no horizonte cotidiano do viver.

Todavia, é importante destacar que a BNCC, principalmente, em relação ao Ensino Médio ou “novo Ensino Médio” tem sido objeto de diferentes críticas entre os pesquisadores em Educação. Monica Ribeiro da Silva (2018) aponta que o documento negligencia diferentes disciplinas do currículo a partir do agrupamento dos itinerários formativos, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Silva (2018) questiona esse impacto a partir do Ensino Médio como uma forma de enfraquecimento dessa modalidade de ensino, enquanto campo da Educação Básica. Em relação à noção de diversidades, salienta-se que o texto ao trabalhar o conceito de forma genérica pouco auxilia em uma pedagogia antirracista. Pois não basta apenas reforçar os conteúdos de História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira, História Indígena e Cultura Indígena. É preciso torná-los uma ferramenta metodológica que combate as diferentes formas de racismo. (SILVA; SILVA, 2021)

Apesar de ser um documento recente, a BNCC não pode ser entendida como um documento fechado. Ela está disponível para professores e alunos como um orientador e provocador das realidades. Em relação à noção de diversidades a Base faz inúmeras menções no desenvolvimento do texto. Em linhas gerais, o conceito é discutido de maneira ampla. Suas interpretações cotejam as diversidades de saberes, humanas, emotivas, geográficas e federativas. Todavia, há uma sobreposição considerável em operacionalizar a diversidade cultural como pressuposto conceitual do texto, o que por sua vez, englobaria todas as noções anteriores.

Pensá-lo como um exercício de uma pedagogia das sensibilidades a partir de seus enunciados pedagógicos para lembrar Michel Foucault (FOUCAULT, 2009). Segundo Foucault: “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; [...] é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 2009, p.132-133). O discurso ou matriz discursiva consiste, portanto, num corpo de enunciados que tem como objetivo instituir, legalizar e normatizar diferentes momentos do cenário histórico.

Em consulta a versão homologada da BNCC sublinhou-se dentro das propostas pedagógicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e finais – e o Ensino Médio a apresentação de uma pedagogia das sensibilidades em um sentido de um currículo sensível e sensibilizado.

No capítulo 3- *a etapa da Educação Infantil* – da BNCC são apresentados o conceito de infância, a contextualização da Educação Infantil dos 0 a 05 anos, os direitos de aprendizagem e os desenvolvimentos, os campos de experiência e os objetos da aprendizagem para Educação Infantil. O texto apresenta duas ações que devem nortear essa fase da Educação: educar e cuidar. Sua proposta

pedagógica consiste em:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar—especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BNCC, 2017, p.36)

A família na Educação Infantil é uma instituição importante para o desenvolvimento da criança. E as propostas pedagógicas precisam se preocupar com o universo cultural que essas crianças trazem de seus grupos familiares. Como é observado no texto as creches ou pré-escolas precisam estar atentas as culturas plurais. Afinal, como primeira entrada do processo educacional formal a Educação Infantil lida com o início da escolarização das crianças, assim como, com as verdades das famílias. Sendo assim, o objetivo da aprendizagem na Educação Infantil:

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2017, p.44)

Nossas crianças precisam saber que os modelos ideais – *a barbie loira, branca, rica, cabelo liso ou homem branco, sarado, heteronormativo* – não é o padrão da realidade brasileira. Será uma aula de desconstrução das identidades sociais? Lógico que não. As pesquisas em Psicologia da Educação, principalmente, Piaget e Vygotsky já provaram que as crianças têm fases de desenvolvimento cognitivo diferenciadas.

Nesse sentido, não posso desejar que uma criança faça a leitura do mundo a partir de uma adultocentralização, conforme sugere Daniela Finco (2003) no artigo *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil*, isto é, como os adultos enxergam a infância. Entretanto, nossas crianças são capazes de dar sentido, conforme a BNCC, de forma lúdica de outras realidades. A sala de aula precisa ser atrativa e libertária também para as crianças negras e indígenas. Não se trata de ensinar apenas sobre Zumbi, Dandara, quilombos, Tupã, tupi-guaranis ou tupinambás. Como lembrou Petronilha Silva (2005) os africanos, afro-brasileiros e indígenas podem constar nas salas de aula dos currículos escolares em diálogo com os outros saberes. A Educação para diversidade é uma ação pedagógica que rompe com as vulnerabilidades.

Na Educação Infantil um dos temas recorrentes nas salas de aula é a família. Mas qual família? O/a professor/a das séries iniciais de antemão precisa ficar atento que, atualmente, existem modelos distintos de família. Em uma educação tradicional, provavelmente, uma criança de um grupo familiar homoafetivo, com pais separadas, criados por avós ou adotadas sentem-se estranhas em certas representações ou datas comemorativas. A situação piora quando levamos um padrão fechado de família para uma educação indígena e quilombola, por exemplo. Afinal, as relações familiares entre alguns indígenas e africanos são diferentes do tal padrão que encontramos.

Em linhas gerais, esse cuidado na Educação Infantil é relevante pois é o momento em que a criança tem contato com as diferentes sociabilidades, isto é, com outras crianças que são diferentes dela, dos seus pais, da sua casa, do seu ambiente costumeiro. Uma educação infantil para as diversidades é uma maneira de exercitar nos pequenos brasileiros, brasileiras e nas crianças imigrantes novos olhares sobre a cultura social que os rodeia. Diversidades em sala de aula almeja abarcar as diferentes famílias. Levar esses saberes para sala de aula é mostrar aos alunos e alunas as distintas formas de relacionamento familiar. Em linhas gerais, uma Educação para as sensibilidades, que afeta e é

afetada pelo outro.

Esse exercício de uma Educação para as diversidades não se resume apenas para a Educação Infantil. Ela também precisa estar presente nas outras modalidades de ensino.

Na seção 4 – *etapa do Ensino Fundamental* – traz uma sistematização para um momento delicado na vida de muitos jovens brasileiros: a transição da infância para os anos iniciais da adolescência. O Ensino Fundamental ideal de 06 a 14 anos é o período em que nosso público juvenil constrói suas identidades e conceituações entre a vida domiciliar, familiar e escolar. A BNCC divide essa fase da Educação em dois momentos: anos iniciais e anos finais. Além disso, apresenta os novos componentes curriculares como: Artes, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática.

Pelo documento cabe aos anos iniciais e finais:

valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo.[...] os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas.[...] retomar e resignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando o aprofundamento e à ampliação do repertório dos estudantes. [...] fortalecer a autonomia desses adolescentes. (BNCC, 2017, p.57-60)

O Ensino Fundamental como um todo torna-se um elo entre as duas pontas do processo educativo. É o meio do caminho para lembra um poema de Drummond. É nele que as noções são apresentadas e amadurecidas. Anteriormente, foi mencionado o 19 de abril – Dia do Índio- e 13 de maio – Abolição da Escravatura. Duas datas presentes no Ensino Fundamental. Nas séries iniciais a primeira data é lembrada pelas comidas típicas, as danças e as vestimentas. Um método lúdico afirmam muitos pedagogos das escolas tradicionais. Contudo, é preciso observar que os indígenas brasileiros são mais do que arco, flecha, cocares e penas. Eles são símbolos de luta e resistência. E as nossas crianças merecem conhecer esse outro lado da História. A relação do indígena com a natureza não pode ser romantizada. E de forma lúdica, os professores podem mostrar que os indígenas além de preservar a natureza tornam-se professores, médicos, advogados, antropólogos com o objetivo de levar esses conhecimentos para suas aldeias.

O 13 de maio de 1888 também não se pode resumir ao protagonismo da Princesa Isabel como redentora, assim como, uma biografia de Zumbi dos Palmares. É correto afirmar, que a figura de Zumbi é uma construção simbólica que retrata a luta de negros e negras no Brasil. *Valeu, Zumbi* como cantava Martinho da Vila é um ponto de partida para outras narrativas da presença de pretos e pretas brasileiras. Nossas crianças e adolescentes precisam conhecer as biografias das mulheres negras que construíram e constroem esse Brasil. Como cantou, em 2019, a Estação Primeira de Mangueira é hora de *ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês*, das narrativas de avós, griots femininas, que criaram e educaram muitos jovens dessa nação. E ao longo dos anos finais, pincelar como negros e negras entendem o 13 de maio e o 20 de novembro. Compreender as razões do Movimento Negro para celebrar o Dia da Consciência Negra e criticar a Abolição da Escravatura.

Entretanto, como processo educativo no meio do caminho, a proposta pedagógica do Ensino Fundamental contempla uma Educação para as sensibilidades como ação. De acordo com o texto:

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e

que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escolar. (BNCC, 2017, p.61)

Uma educação sensibilizada, que afeta e é afetada, tem que promover a desnaturalização das múltiplas violências – física, psicológica e simbólica – que existem na sociedade. A ação pedagógica que promove as sensibilidades está preocupada com os direitos humanos em sentido amplo. Sendo assim, esse processo meio do caminho é primordial para a formação de uma juventude preocupada com o diálogo e o respeito as diferenças.

Por fim, o tópico 5 – *a etapa do Ensino Médio* – apresenta as recomendações para os últimos anos da Educação Básica. Diferente dos documentos anteriores, a BNCC apresenta no currículo os itinerários formativos, a saber: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnológicas e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O documento não traça uma faixa etária ideal para o Ensino Médio e o reconhece como “direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” (BNCC, 2017, p.461).

Todavia, a BNCC do Ensino Médio contempla seu público ao definir o conceito de juventude. Pelo texto:

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BNCC, 2017, p.463)

Uma instituição escolar de Ensino Médio que aglutina as diversidades, os protagonismos e os distintos projetos de vida. Uma Educação para as sensibilidades no documento é possível a partir das ações que ele incentiva, como: acolher a juventude. São quatro repetições de *acolher a juventude* ao longo das propostas pedagógicas gerais para o Ensino Médio. E é nesse Ensino Médio que uma Educação das Sensibilidades precisa partir dos alunos e alunas no convívio social. Elas e eles precisam perceber como os conteúdos aprendizados e ressignificados ao longo da sua trajetória escolar tem sentido para a vida em sociedade.

E percebe que o documento da BNCC converge com um dos pilares da Lei de Diretrizes de Bases da Educação. Afinal, conforme previsto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 em seu artigo segundo: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, 1996)

Vamos sublinhar “nos ideais de solidariedade humana”. É essa a finalidade de educar nas diversidades e sensibilidades. A diferença na Educação deve ser entendida como um instrumento de rompimento dos silêncios. Sendo assim, o processo de aprendizagem precisa ser baseado no princípio da valorização da diferença e reconhecimento dos múltiplos saberes. E quando se fala em silenciamento é importante iluminar a pensadora indiana Gayatri Spivak:

Para o “verdadeiro” grupo subalterno, cuja identidade é a sua diferença, pode-se afirmar que não há nenhum sujeito subalterno irrepresentável que possa saber e falar por si mesmo. A solução do intelectual não é a de se abster da representação. Na linguagem um tanto arcaica do grupo indiano, a questão que se apresenta é: como podemos tocar a consciência do povo, mesmo enquanto investigamos sua política? (SPIVAK, 2010, p.61)

No livro *Pode o subalterno falar?* Spivak questiona como os modelos educativos, ou melhor, os padrões culturais foram silenciando os marginalizados em detrimento de uma cultura indiana de formato britânico. A provocação da autora em indagar se o subalterno – “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12) – podem falar é uma forma de problematizar se esses mesmos extratos sociais podem falar na

sociedade brasileira.

Para Spivak o subalterno não pode falar. Ele foi, sistematicamente, silenciado pelo sistema político, econômico e cultural. Sua identidade conforme ela destaca é reconhecida pela diferença. Contudo, a indiana gera uma inquietação nos pesquisadores e pesquisadoras nas suas relações com seus objetos. Afinal, quem fala: o/a pesquisador/a ou os homens, mulheres e crianças que vivem as mazelas da marginalização e da vulnerabilidade? Para ela o “subalterno não pode falar” (SPIVAK, 2010, p.126).

Essa afirmação abre-se uma divergência com Gayatri Spivak. Há toda uma semelhança com suas afirmações do que é ser subalterno. Entretanto, é preciso construir caminhos para que os subalternos possam falar. Nesse sentido, uma Educação para a diversidade entende que uma pedagogia das sensibilidades pode auxiliar na invenção de possibilidades para o subalterno poder falar, ou seja, criar condições para seus saberes diante uma educação abissal para lembrar Boaventura de Sousa Santos.

Entendo que a condição de subalternidade, em referência ao conceito de Spivak, não pode ser uma camisa de força. É preciso fazer que a subjetividade de homens, mulheres e crianças emergem pelos diferentes espaços. Portanto, subalternidade e sensibilidades são noções que nos fazem compreender o universo dos indivíduos que vivem nas diferentes vulnerabilidades, como: socioeconômica, depressiva, solitária, estigmatizante, entre outras.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Educar nas diversidades e sensibilidades* é um texto/experimentação de base teórica com o objetivo de iluminar precauções metodológicas no tratamento para uma Educação que envolva os diferentes grupos sociais. Chaves interpretativas como ecologia dos saberes (Boaventura de Sousa Santos), vulnerabilidades (Robert Castel), sensibilidades (Sandra Jatahy Pesavento), subalternidade (Gayatri Spivak) foram utilizadas como forma de apresentar uma noção de diversidades, assim como, um exercício de novas possibilidades de se pensar as caixas de ferramentas que os professores e professoras têm disponíveis para pensar a sala de aula.

O espaço de aprendizagem necessita lidar com a diferença, com a diversidade e as múltiplas identidades. Pensá-las como formas de se construir uma Educação híbrida para lembrar Castor Canclini. Um hibridismo cultural onde “não há somente fusão, a coesão, a osmose e, sim, a confrontação e o diálogo” (CANCLINI, 2015, p.XXVI) Essa condição de ação pela via do pluralismo, do conhecimento como objeto nômade e descontínuo e, que por fim, permite-se sensível em sua construção.

Uma Educação híbrida que aglutine os diferentes saberes: africano, afro-brasileiro, indígena, ou seja, das diversidades. Como afirmou-se no desenvolvimento do texto não se trata da criação de uma nova disciplina, mas de um conjunto de saberes que propiciem o pleno e amplo desenvolvimento dos nossos/as alunos/as para a vida em sociedade.

Por fim, o que se pensa com Educação para diversidade é uma pedagogia das sensibilidades, assim como, uma pedagogia antirracista que promova o diálogo, a reconstrução do discurso e da ação pedagógica e a valorização das identidades/subjetividades das culturas que compõem a sociedade brasileira. Sensibilidades e antirracismo são, portanto, os instrumentos teórico-metodológicos de ensino para docentes que desejam conduzir uma educação para diversidade nas salas de aula do país.

### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. **Uma pedra no meio do caminho**: Biografia de um poema. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1967.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, 1996.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**. Porto Alegre, 2016.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Edusp, 2015.

- CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. . Acesso em: 03 out. 2022.
- CASTEL, Robert. **As Metamorfoses da Questão Social**: uma crônica do salário. Petrópolis, Vozes, 1998.
- CORRÊA, Alessandra. Coronavírus: por que a população negra é desproporcionalmente afetada nos EUA? **BBC News Brasil, Winston Salem (EUA)**, 13 de abril de 2020.
- COVID-19 PREOCUPA LÍDERES INDÍGENAS E ESPECIALISTAS. Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 14 de abril de 2020.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Proposições: Dossiê Educação Infantil e Gênero**, v.14, n.42, p. 89-102, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Polêmica, Política e Problematização**. In: Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2003.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradução e Interculturalidade. In: **I Encontro Internacional de Estudos Linguísticos**. UFES. Vitória, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- G.R.E.S. ESTAÇÃO PRIMEIRA DE MANGEIRA. **Histórias para ninar gente grande**. Composição: Tomaz Miranda, Ronie Oliveira, Márcio Bola, Mamá, Deivid Domênico e Danilo Firmino. Rio de Janeiro, 2019. Samba-enredo.
- GALERIA DO SAMBA. Carnaval 1988 - Kizomba, Festa da Raça. Galeria do Samba, Carnavais, Rio de Janeiro.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MENA, Fernanda. Entre casos identificados, covid-19 se mostra mais mortífera entre negros no Brasil, apontam dados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 de abril de 2020.
- PESAVENTO, Sandra.; LANGUE, Frdrique. **Sensibilidades na história**. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Revista Tempos Acadêmicos**. UNESC: Santa Catarina, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.
- SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Esquiseduca**, 13(30), 553-570, 2021.
- SILVA, Giovani José; MEIRELES, Marinelma Costa. **A Lei 11.645/2008**: Uma década de avanços, impasses, limites e possibilidades. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, 2018.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNAGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação/Secad, 2005.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.
- SUS, **Coronavírus app**, 2020.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).