

**CURRÍCULO & RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ATRAVESSAMENTOS
CONTEMPORÂNEOS**

CURRICULUM & RACIAL RELATIONS: CONTEMPORARY INTERSECTIONS

CURRÍCULO Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: CRUCES CONTEMPORÂNEOS

Maurício de Novais Reis¹ 0000-0003-4154-4242
Eliana Rodrigues Oliveira² 0000-0002-2759-1811
Gilson Brandão de Oliveira Júnior³ 0000-0002-1167-9974

¹ Secretaria de Educação do Estado da Bahia – Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil; contato@mauricionovais.com

² Universidade Federal do Sul da Bahia – Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil; elianarodrigues26@hotmail.com

³ Universidade Federal do Sul da Bahia – Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil; gilson@ufsb.edu.br

RESUMO:

O presente artigo discute o currículo a partir dos inúmeros atravessamentos contemporâneos que interseccionam raça, cultura e conhecimento, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos no tocante à construção da identidade. Neste sentido, discute-se a necessidade do currículo como construção multifacetada e polifônica, visto como reflexo de uma sociedade multicultural, cujo diálogo entre as diversas culturas produz o fenômeno da transculturação. Partindo da pesquisa teórica, reflete acerca da política curricular brasileira naquilo que concerne à predominância de elementos europeus na estrutura da educação escolar, mesmo após aprovação da Lei nº 10639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o território nacional.

Palavras-chave: currículo; relações étnico-raciais; pluriversalidade; contemporaneidade.

ABSTRACT:

This article discusses the curriculum from the different contemporary crossings that intersect race, culture and knowledge, recognizing the plurality of subjects regarding the construction of identity. In this sense, it discusses the need for the curriculum as a multifaceted and polyphonic construction, seen as a reflection of a multicultural society, whose dialogue between different cultures produces the phenomenon of transculturation. Starting from theoretical research, the present work reflects on the Brazilian curriculum policy in what concerns the predominance of European elements in the structure of school education, even after the approval of law n. 10639/2003, which amends the Law of Guidelines and Bases of National Education and makes it mandatory to teach Afro-Brazilian and African history and culture in schools throughout Brazil.

Keywords: curriculum; racial relations; pluriversality; contemporaneity.

RESUMEN:

Este artículo discute el currículo a partir de los numerosos cruces contemporâneos que entrecruzan raza, cultura y conocimiento, reconociendo la pluralidad de sujetos en relación a la construcción de la identidad. En este sentido, se discute la necesidad del currículo como construcción multifacética y polifónica, visto como reflejo de una sociedad multicultural, cuyo diálogo entre diferentes culturas produce el fenómeno de la transculturación. Además,

Basándose en la investigación teórica, este trabajo reflexiona sobre la política curricular brasileña en relación con el predominio de elementos europeos en la estructura de la educación escolar, incluso después de la aprobación de la ley 10639/2003, que modifica la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y hace obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas y africanas en las escuelas de todo el territorio nacional.

Palabras clave: currículo; relaciones étnico-raciales; pluriversalidad; contemporaneidad.

Introdução

Este artigo discute o currículo a partir dos inúmeros atravessamentos contemporâneos. Na contemporaneidade, o currículo encontra-se atravessado não somente pelas clássicas questões de caráter pedagógico, mas principalmente pelas questões de ordem social, cultural e econômica. Ou seja, se o currículo tradicional buscava formar um tipo de cidadão para o mercado através da mecanização do humano, o currículo contemporâneo depara-se com uma série de atravessamentos que incluem as relações étnico-raciais e o discurso antirracista.

Considerando o currículo, concomitantemente, como “percurso traçado” e “seus êxitos” (Sacristán, 2013, p. 16), infere-se que o percurso foi discursivamente alterado mediante as novas exigências do mundo contemporâneo. Essas exigências concernem aos discursos oriundos das mais variadas sociedades e culturas ao redor do mundo, cuja chegada mostrou-se facilitada pelo processo de globalização das comunicações, assim como pelo processo anticolonial no sul global¹ que vinha ganhando força durante o século XX, com destaque para as independências políticas das nações africanas na parte final do século.

Desta forma, o discurso identitário assume um relevante papel na consciência acerca da necessidade de um atravessamento étnico-racial dos programas escolares, principalmente quando se pensa o processo cultural pós-moderno como “descentramento do sujeito” (Hall, 2003) a partir do contato com a diferença.

É nesta perspectiva que o discurso nacionalista de uma identidade comum perde força diante dos atravessamentos culturais, especialmente decorridos diversos processos migratórios voluntários e involuntários, que perpassam desde a diáspora africana forçada à migração de refugiados, bem como os trânsitos espontâneos que tornam as nações praticamente

¹ Utilizamos a expressão “sul global” não somente para nos referir ao conjunto dos países localizados no hemisfério sul, mas principalmente para designar aquelas civilizações que compartilham desafios econômicos, sociais e políticos semelhantes decorrentes da dominação colonial operacionalizada pelos países do chamado “norte global” (cf. Santos, 2009, p. 456).

cosmopolitas². Além disso, outras epistemologias passam a ser conhecidas, tornando ainda mais difícil a adesão irrestrita àquele antigo discurso da identidade nacional. Portanto, só restará às escolas (e ao currículo) lidar com os atravessamentos constantes, especialmente numa sociedade constituída majoritariamente de uma população de origem negra³ que, embora seja maioria numérica, amarga os piores índices socioeconômicos.⁴

Neste sentido, o discurso hierarquizado perde força enquanto essas populações negras exigem que sua cultura e sua história sejam também contempladas no currículo escolar. Aliás, foi através dessas exigências que, após longo processo de reivindicações, foram sancionadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena, respectivamente. Esses dispositivos legais modificaram o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituindo, inclusive, o dia de celebração da consciência negra.

Em tal circunstância, ao currículo não cabe mais ser universal, mas pluriversal. Como instrumento de poder nas mãos das elites brasileiras, as disputas em torno do currículo se materializam na busca, de um lado, pela manutenção do *status quo*, e, de outro, na resistência ao silenciamento imposto durante longo período às vozes racialmente divergentes. Em outras palavras, foram tantos atravessamentos curriculares nas últimas décadas que tornou inaceitável um currículo que não interseccione conhecimento e diversidade, relações étnico-raciais e identidade, pluriversalidade e tradição, formação humana e transculturação.

Por isso, passar-se-á à discussão do currículo mediante essas intersecções. São quatro eixos que entrecruzam elementos como: diversidade, cultura e conhecimento; epistemologia, pluriversalidade e relações étnico-raciais; identidade, tradição e formação humana; transculturação, decolonialidade e poder. Cada um desses eixos busca demonstrar os atravessamentos curriculares articulando cultura, linguagem e economia

Primeiro eixo: diversidade, cultura e conhecimento

O currículo, como artefato⁵ vivo e operativo no ambiente escolar, exige dos sujeitos

² Utilizamos o termo cosmopolita no sentido empregado pelo filósofo ganês Kwame Anthony Appiah (2007) para se referir à ideia de que é possível radicar-se num determinado lugar, sem, contudo, deixar de pertencer a um alhures.

³ Segundo o IBGE, pardos e pretos são negros. De acordo com o resultado do censo realizada em 2022, pelo IBGE, 55,5% dos brasileiros se declaram pardos ou negros. No levantamento realizado em 2004, esse percentual era de 47,9% (Moura, 2023).

⁴ O IBGE aponta que negros representam 75% entre os mais pobres, enquanto brancos representam 70% entre os mais ricos (cf. Madeiro, 2019).

⁵ Utilizamos a palavra artefato no sentido de o currículo constituir-se, concomitantemente, como um conjunto de documentos, uma espécie de “mapa” que orienta o processo de ensino e aprendizagem, mas reconhecemos a

envolvidos no processo educativo reflexões constantes acerca de seu caráter multifacetado, polissêmico e histórico.

Multifacetado em decorrência das disputas políticas ininterruptas ocorridas no campo curricular, especialmente quanto às ideologias que avançam sobre o território escolar; nesse aspecto o currículo opera dentro das relações de poder e, efetivamente, reflete os interesses políticos e ideológicos de determinados grupos, relegando outros interesses a segundo plano (Macedo, 2004a). No tocante às facetas apresentadas no ambiente educacional, o currículo encerra diversas ideologias, frequentemente antagônicas, embora alguns elementos ideológicos predominem sobre outros conforme a força político-cultural com que os envolvidos investem no caráter formativo do campo curricular.

Polissêmico porque se equilibra entre as influências de variadas teorias, ainda que uma delas torne-se hegemônica em determinado momento. Essas diferentes teorias ocupam-se de fomentar concepções a respeito da política curricular desenvolvida no ambiente escolar (Moreira; Candau, 2008). Novamente, trata-se de uma confluência de agentes, como as ideias que cada professor acalenta sobre o currículo, as teorias importadas de outros territórios curriculares – internacionais, por exemplo –, além das noções curriculares trazidas pela política curricular advinda das autoridades competentes, como o Ministério da Educação e as secretarias de educação dos estados e municípios.⁶

A condição histórica do currículo sustenta-se essencialmente nos aspectos ontológicos derivados da passagem do tempo. Neste sentido, trata-se da discussão acerca do *locus* específico do próprio currículo na realidade cultural da escola, da viabilidade dos conhecimentos e métodos em comparação com outros momentos da história. É aqui que se posiciona a chamada evolução curricular, precisamente a partir da compreensão das diferentes teorias curriculares diante de uma sociedade em constante mudança: epistemológica, política e cultural.

Antonio Flavio Moreira e Vera Candau (2008, p. 17, 18) provocam:

Diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagens escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais;

validade daquelas correntes que enfatizam o currículo como uma prática complexa que reflete valores, poderes e relações sociais. Deste modo, as concepções de currículo como prática social, como experiência vivida e como texto cultural estão incluídas nas reflexões engendradas neste artigo.

⁶ E, obviamente, as autoridades competentes também possuem uma intencionalidade ideológica por detrás de suas orientações curriculares.

- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Nesta perspectiva, o currículo engloba todas essas dimensões do fazer pedagógico, pois lida efetivamente com as incertezas dos caminhos que deverão ser traçados a fim de se construir a sociedade do futuro. A pesquisa curricular – e sua construção no trabalho escolar cotidiano – envolve uma série de tentativas de formatação de um futuro que poderá não ser como se espera. Há, adicionalmente, as lutas comunitárias de grupos identitários que buscam valorização de suas identidades visando à construção, no futuro, de uma sociedade menos discriminatória. Diversas são as lutas desta natureza, mas tomaremos como elemento desta argumentação as lutas dos movimentos negros contra o racismo e a discriminação baseada nos aspectos raciais e fenotípicos.

As diversas vozes se entrecruzam no ambiente escolar, possibilitando a construção de um debate polifônico que remontaria às ideias liberais e democráticas, legadas pela filosofia iluminista, especialmente de Rousseau e Voltaire. Contudo, faz-se necessário reforçar, antes de tudo, que os chamados ideais iluministas⁷ somente progrediram até a porta de entrada da história brasileira, mantendo-se muito longe das realizações democráticas que imaginamos ter ocorrido no seio do Iluminismo, porque no Brasil contemporâneo o racismo continua operando em máxima temperatura, o sexismo ainda vigora quase à semelhança do período colonial, os preconceitos das mais variadas ordens ainda se reproduzem de maneira quase “natural”, como sempre ocorreram.

Desta forma, ao mencionar a polifonia do processo curricular, resgata-se o ideal para o campo do real, sabendo, porém, tratar-se de coisas diametralmente opostas: os ideais de liberdade e igualdade ventilam sobre os pensamentos, mas a realidade cruel de uma sociedade racialmente dividida – cuja divisão se manifesta na economia, na cultura, na política – ainda é preocupante para todos os agentes comprometidos com o processo educacional. Inclusive, a França, outrora seio do Iluminismo, enfrenta conflitos semelhantes no tocante à questão racial decorrente dos diversos trânsitos ocorridos das antigas colônias (Roudinesco, 2022).

Nesta perspectiva, a política curricular estabelece as diferenças, constrói hierarquias e

⁷ Os ideais iluministas diferem consistentemente da realidade iluminista, haja vista que diversos pensadores do período iluminista acalentavam noções preconcebidas a respeito do continente africano e seus povos (cf. Kant, 1993; Hume, 2004; Hegel, 2008). Enquanto defendiam “a liberdade, a igualdade e a fraternidade” entre os homens, esses pensadores produziam um sistema classificatório cujo objetivo era difundir uma compreensão da capacidade intelectual humana mediante critérios raciais, hierarquizando os indivíduos mediante seus aspectos fenotípicos (Reis, 2020, p. 74-84).

produz as identidades (Silva, 2001). Por isso, torna-se crucial que os movimentos sociais, como os movimentos negros e indígenas, por exemplo, tomem parte no processo de repensar a política curricular das escolas de educação básica, inserindo suas preocupações epistemológicas e culturais no âmbito das discussões curriculares. Na produção das identidades socioculturais, as classes no poder promoverão os seus próprios projetos de propagação ideológica – como estratégia para o mascaramento da realidade –, deixando pouco ou nenhum espaço para os grupos politicamente excluídos sentirem-se representados no processo de construção curricular.

Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em microtexto de sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados (Silva, 2001, p. 22).

É neste aspecto que o discurso curricular deve angariar as mais variadas vozes, tornando-se realmente polifônico, pluriversalista. Porque “o currículo – tal como o conhecimento e a cultura – não pode ser pensado fora das relações de poder” e, tampouco, fora das lutas que se materializam no contexto social (Silva, 2001, p. 16).

Por sua vez, as relações de poder se materializam nos espaços de tomada de decisões, mediadas por elementos da cultura, utilizando-se especialmente da atmosfera escolar a fim de propagar os valores, a moral e as políticas de determinados grupos. A despeito desta dinâmica, considerar o aspecto de classe – conforme descrito pelas teorias críticas – trata-se, para além disso, da promoção de epistemicídio curricular; com isso nega-se a diversidade epistemológica de negros e ameríndios, por exemplo, em favor de um currículo eurocêntrico⁸ (Ramos, 2011; Paraskeva, 2022).

Neste sentido, os discursos indígenas e negros tendem a provocar uma nova reflexão no currículo, produzindo as tensões necessárias para se investigar os fenômenos do conhecimento que historicamente excluiu tais vozes do debate e relegou-as à condição de subalternidade constante.

Quando entrecruzam-se diversidade, cultura e conhecimento, os fatores sobressalentes interseccionados revelam não somente a necessidade da pluriversalidade curricular para a

⁸ Cabe enfatizar que um currículo iluminista também é, em essência, eurocêntrico. Por isso, quando nos referimos acima aos supostos avanços desde o Iluminismo, referíamo-nos ao espírito embutido no século das luzes – e não às ideias preconcebidas dos pensadores supramencionados.

construção ontológica da sociedade, mas especialmente para a construção ética desta; a pluriversalidade operacionaliza o currículo mediante a valorização não hierarquizada dos saberes, reconhecendo a diversidade como imanente à composição multicultural brasileira. As muitas culturas brasileiras possuem elementos articuladores irradiantes, o que significa a possibilidade pluriversal: no lugar de centro e periferia em constante disputa, um sistema policêntrico.

A educação deste país multicultural pode ser representada por uma película cinematográfica multicolorida, pluridimensional e policêntrica, desde que o currículo constitua-se como mecanismo de reconhecimento da diferença. Todavia, chamando atenção para formação dos educadores, a educadora negra estadunidense Bell Hooks (2013, p. 51) nos alerta que não há “discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão”, especialmente porque a formação dos educadores refletia a noção de uma “única norma de pensamento e experiência” supostamente universal.⁹

Desta forma, na perspectiva multicultural de currículo, a diversidade é representada pela voz do indígena, não apenas do indigenista; pela voz da pessoa negra, não apenas do etnólogo. O conhecimento escolar não é [ou não deveria ser] construído apenas pelos especialistas, aqueles que pesquisam o outro – como ocorria durante o colonialismo no continente africano (cf. Tempels, 2016) –, mas pela pluralidade das vozes, isto é, pela polifonia dos saberes

Segundo eixo: epistemologia, pluriversalidade e relações étnico-raciais

A Lei nº 10639/2003 é o reconhecimento por parte do Estado brasileiro de que o racismo encontra-se entranhado na realidade nacional (Brasil, 2003).¹⁰ Mais do que no reconhecimento de uma dívida histórica, isso implica numa tentativa de recolocar as coisas em seus devidos lugares, proporcionando, ainda que parcialmente, um novo olhar sobre as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como partes integrantes daquilo que geralmente se designa de identidade nacional. Obviamente, o racismo continua existindo, estando mais vivo do que nunca e surtindo efeitos nefastos; todavia, através das lutas dos movimentos negros e indígenas, leis foram sancionadas, colocando as unidades de ensino sob a responsabilidade de trabalharem nos seus currículos os conhecimentos referentes às culturas negras e indígenas.

⁹ Não obstante Bell Hooks seja estadunidense, suas reflexões sobre a multiculturalismo possuem interessantes pontos de contato com a realidade brasileira.

¹⁰ Além da Lei nº 10639/03, também foi sancionada a Lei nº 11645/2008, garantindo a obrigatoriedade do estudo das culturas indígenas nas escolas de educação básica.

Embora isso não reflita necessariamente uma mudança a curto prazo e, não obstante, as referidas legislações – que modificam o texto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – não possuem a capacidade de operar mudanças imediatas na realidade vivida pelas populações subalternizadas, sua implementação nas escolas pode gerar profundas transformações a longo prazo. Adicionalmente, a política de cotas raciais nas universidades opera como ponto relevante para essa abertura epistemológica, produzindo, assim, as condições necessárias para combater todas as formas de racismo.¹¹

Nesta perspectiva, o debate que se coloca agora não é apenas ideológico, mas sustenta-se principalmente no terreno epistemológico. Afinal, reconhecer que africanos e indígenas possuem cultura e história é reafirmar as bases epistemológicas desses povos (e não custa lembrar que essas culturas sempre operaram no Brasil desde o período colonial, embora fossem silenciadas). Torna-se, portanto, imprescindível construir uma política curricular sustentada na pluriversalidade.

Compreendemos pluriversalidade conforme a conceituação engendrada pelo filósofo sul-africano Mogobe Ramose (2011, p. 10):

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a idéia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo. Mas a contradição é repulsiva para a lógica. Uma das maneiras de resolver esta contradição é introduzir o conceito de pluriversalidade.

Indubitavelmente, tratar de currículo é tratar de cultura. Mas, antes de tudo, é refletir sobre as condições epistemológicas que serão discutidas no âmbito da sala de aula. Assim, para além das matrizes de conhecimento – como algo genérico e sumário –, a epistemologia organiza o conhecimento segundo determinados modelos de pensamento. Antes da implementação da Lei nº 10639/03, epistemologia designava apenas os conhecimentos oriundos da matriz europeia, uma vez que o continente africano era considerado a-histórico, isto é, desprovido de história (Trevor-Hoper *apud* Fage, 2010).¹² Após a implementação da lei, a epistemologia passa a atuar não mais assimetricamente, hierarquizando o conhecimento no interior de uma ótica de

¹¹ Além do racismo individual, existem estudos sobre racismo epistêmico (cf. Reis, 2020), racismo estrutural (cf. Santos; Reis, 2021), racismo ambiental (cf. USP, 2021), racismo linguístico (cf. Nascimento, 2019) e racismo religioso (cf. Santos Júnior; Monteiro, 2021).

¹² O filósofo alemão Friedrich Hegel, no seu livro *Lições Sobre a Filosofia da História Universal* (2008, p. 83), escreve que a “África propriamente dita” encontra-se “além da luz da história autoconsciente”, reafirmando a noção – hoje sabidamente equivocada – de que o continente africano e seus habitantes não possuíam história.

poder e dominação, mas abrindo a possibilidade para o reconhecimento das diferenças epistemológicas.¹³

Teoricamente, a pluriversalidade resolveria os problemas das disputas em torno da política curricular, na medida em que estabeleceria relações não hierarquizadas, mas igualitárias entre os diferentes grupos étnicos. Contudo, os (neo)conservadores alegam que a pluriversalidade não passa de uma estratégia intelectual de dominação inversa, que começa com o discurso de diversidade para, paulatinamente, substituir a herança cultural greco-romana/judaico-cristã pelas culturas negras e indígenas, tornando, com isso, a identidade nacional irreconhecível e levando à falência a própria ideia de nação.

Os grupos neoconservadores pensam o currículo a partir da “falácia de uma cultura comum”, estática, porque não compreendem as transformações ocorridas no contexto cultural pós-moderno (Paraskeva, 2010, p. 45). Insistem, portanto, no suposto esfacelamento da unidade cultural da nação através do discurso das identidades, o qual designam de cultura *woke*; aportam-se, contudo, em um discurso fetichizante de “um passado imaginário” que, no fundo, também é identitário, porque busca conservar a existência simbólica de uma identidade que só pode existir no imaginário social (Roudinesco, 2022, p. 12).

Em relação às desconfianças daqueles que acreditam que a luta pela valorização da diversidade racial constitui, na verdade, uma estratégia de dominação, a única coisa que se pode afirmar neste momento é que as desconfianças sempre existiram; seria utópico olharmos para o mundo à nossa volta desprovidos de alguma desconfiança, acreditando que o mundo é um paraíso inigualável e que, como tal, não precisa de qualquer ajuste.

É utópico olhar para o mundo, como olhava o eminente pensador brasileiro Miguel Reale, acreditando ingenuamente na “democracia racial”, quando escreve:

Integrados que estamos nas coordenadas da civilização do Ocidente, como filhos da prodigiosa cultura europeia, dela só podemos nos emancipar como se emancipam os filhos dignos, dignificando e potenciando a herança paterna, cientes e conscientes da nobreza de nossa estirpe espiritual. *Não ignoro as contribuições das culturas ameríndia e africana na modelagem da que justamente se considera a maior ‘democracia racial’ do planeta*, mas tais influências, malgrado a pretensão de certos ‘africanistas’, não são de molde a afastar-nos das linhas mestras do pensamento oriundo das fontes greco-latinas (Reale, 1961, p. 117, grifo nosso).

Como Reale deixa transparecer, os “africanistas” já desconfiavam de que a famigerada

¹³ Embora a Lei nº 9394/96 tenha sido modificada para garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, sua implementação nas unidades escolares tem constituído um verdadeiro desafio, uma vez que as lutas decorrentes da política curricular dificultam o estabelecimento das diretrizes expressas nos diplomas legais.

tese da democracia racial consistia numa falsidade de caráter ideológico. Além disso, desconfiavam da afirmação de que as linhas mestras das fontes greco-latinas fossem genuinamente capazes de construir uma sociedade igualitária e democrática, inclusive porque esses africanistas mencionados pelo filósofo reconheciam a necessidade de valorização das diferentes culturas, uma vez que o povo brasileiro formou-se mediante controversos processos de miscigenação.¹⁴

A própria noção de identidade nacional defendida pelo pensador brasileiro, cujo aspecto ideológico predominante elege uma epistemologia igualmente dominante, torna a vida dos sujeitos racializados insuportável na medida em que a suposta identidade nacional desconsidera a herança desses sujeitos, fomentando, antes, um processo de apagamento e silenciamento de suas contribuições epistemológicas, de suas culturas e, principalmente, do seu direito de serem diferentes quando a suposta igualdade promovida pela norma geral produz a descaracterização de sua identidade cultural (Santos, 2003).

O respeito às diferenças culturais está entre os maiores entraves enfrentados pelo currículo da escolarização formal, levando as escolas a funcionarem – conforme as críticas de Rubem Alves (2001) – como uma espécie de ‘linha de montagem’ que uniformiza os processos de aprendizagem. Todavia, a operacionalização dessa ‘linha de montagem’ acontecia na esteira de uma suposta identidade nacional que devia ser promovida a qualquer custo. Mas, como salienta Hall (2003), o discurso de uma identidade nacional comum vem perdendo força desde a expansão globalizante das telecomunicações, o que dificulta a manutenção do sistema da colonialidade do poder (Quijano, 2010), embora os processos da colonialidade estejam sempre se adaptando aos novos elementos discursivos com a finalidade de reproduzir suas ideologias.

Isto significa que a teoria curricular pós-crítica, aparentemente inclusiva, pode, mesmo assim, sofrer influência da operacionalização de forças oriundas do sistema racialmente opressor na medida em que os complexos processos de negociação (Ball, 2001) acontecem na permanente luta ideológica integrante das estruturas democráticas, pois a colonialidade encontra maneiras de fazer-se presente nos discursos políticos circulantes. Um exemplo desta apropriação empreendida pela colonialidade refere-se à utilização do conceito de raça que, a princípio, foi exaustivamente utilizado para demarcar a inferioridade dos sujeitos africanos (cf. Hegel, 2008), mas que, posteriormente, descartou tal conceito como científico, utilizando-se

¹⁴ As questões referentes à miscigenação não serão detalhadas neste artigo em decorrência do exíguo espaço reservado a esta discussão. Caso o leitor deseje aprofundar o tema, leia o livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra* (Munanga, 1999).

disso para proclamar uma suposta igualdade, mesmo mantendo os negros na base da pirâmide social.

Neste sentido, a unificação dos processos pedagógicos incide sobre os sujeitos como uma voz que diz como devem ser, mas esta voz se modifica de acordo com a necessidade do momento histórico. Embora essa realidade venha cedendo espaço a outras perspectivas curriculares, a preocupação que se impõe refere-se à construção da identidade racial no âmbito das teorias curriculares.

O entrelaçamento de epistemologia, pluriversalidade e relações étnico-raciais possui a capacidade de produzir um verdadeiro curto-circuito na colonialidade do poder, na medida em que uma teoria do conhecimento não eurocentrada reposiciona a concepção cultural vinculada à produção epistemológica como produção humanizadora.

Terceiro Eixo: Identidade, Tradição e Formação Humana

O processo formativo acontece de variadas maneiras: através da educação formal, da educação informal e da educação não-formal. Cada modelo teórico do processo de aprendizagem aqui mencionado obedece a critérios específicos.¹⁵ Todavia, trataremos somente dos aspectos presentes na educação formal, ou seja, no processo de escolarização.

A finalidade maior do processo de escolarização é o desenvolvimento integral do ser humano. Assim, todo o processo educativo [e tudo o que está envolvido nele] objetiva primariamente a humanização dos indivíduos.

Corroborando esta assertiva, Elvira Souza Lima (2008, p. 18) assim leciona como podemos entender da palavra humanização:

Na antropologia, humanizar é o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências [...]. *A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie* (grifo nosso).

O currículo, portanto, visa à humanização do humano, embora esta expressão possa soar como um pleonasma. Como seres humanos que somos, já não nascemos humanizados? Por que

¹⁵ As diferenças entre educação formal, não-formal e informal não serão detalhadas, tampouco os critérios que sustentam sua teorização.

seria necessária uma ferramenta de humanização se já nascemos com as características eminentemente humanas?

As respostas a estas questões podem ser dadas mediante algumas ciências que servem de suporte ao processo educacional, as quais são: a psicologia, a antropologia, a neurociência e a semiologia. Todas essas ciências, surgidas muito depois do currículo, vêm hoje auxiliar-nos na compreensão do ser humano em seus aspectos neurológicos, psicológicos, relacionais e linguísticos.

Se os egípcios, gregos, sumérios e romanos antigos não tinham o auxílio desses conhecimentos científicos nos seus currículos, hoje essas ciências possibilitam uma melhor compreensão do funcionamento do ser humano em diferentes aspectos. Os avanços alcançados pelas neurociências no campo educacional são importantes porque demonstram como ocorrem as conexões neurais [plasticidade cerebral] que possibilitam a aquisição do conhecimento, a fruição da memória e o estabelecimento da linguagem (Bear; Connors; Paradiso, 2017); a psicologia da aprendizagem demonstra como os processos cognitivos podem ser explorados pedagogicamente a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira menos traumática (Piletti; Rossato, 2015); a antropologia nos ensina como os processos relacionais instituídos culturalmente são importantes para a aquisição do conhecimento, possibilitando-nos interpretar as manifestações culturais como elementos fundamentais para a ação didático-pedagógica (Martins; Moraes, 2005).

A despeito da capacidade natural para desenvolver determinadas habilidades, essas não serão forçosamente desenvolvidas. É aí que entra o currículo! Pois é através das ações curriculares – calcadas nas descobertas das ciências supramencionadas – que as instituições de ensino possibilitam o desenvolvimento de habilidades simbólicas, como a linguagem [oral e escrita], o pensamento conceitual, a imaginação criativa, o conhecimento musical, a espacialidade e a compreensão estética.

Desta forma, o currículo ocupa um lugar essencial no processo de desenvolvimento humano, considerando-se as prerrogativas expressas no diagrama abaixo [figura 1]:

Figura 1 – Prerrogativas do currículo



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2024).

A palavra humanização torna-se praticamente sinônimo de cultura. Afinal é mediante a cultura que os sujeitos se humanizam, isto é, tornam-se *ipso facto* seres humanos. É através da cultura que a linguagem se constitui, construindo uma rede simbólica formada por elementos abstratos – os mitos, as religiões, as construções imaginárias, a noção de deus ou deuses, os valores morais que orientam o comportamento, a compreensão dos signos, a arte e a expressão estética, a política, as relações humanas e familiares etc.

Em termos diretos, o currículo apresenta-se como importante veículo de materialização dos processos de humanização.

Todavia, sempre que se tentou abarcar teoricamente essas construções humanas, pautou-se pelo princípio da homogeneidade, isto é, da universalização. Assim, as identidades individuais foram suprimidas a fim de se construir uma identidade coletiva uniforme. Quando os povos eram menos heterogêneos racialmente, essa universalização poderia até fazer algum sentido. Atualmente não mais.

Durante muito tempo falou-se de uma identidade nacional brasileira, construída sobre a herança greco-latina. O grande problema dessa concepção de identidade é que ela desconsidera as identidades divergentes, que não se enquadram [não se encaixam] na visão que a própria

nação tem de si mesma. Em outras palavras, celebrar a herança cultural greco-latina implica em negar as heranças culturais africanas e indígenas que, sabidamente, constituem o caudal cultural brasileiro. Assim, ao tentar abarcar a todos, a universalização acaba por excluir aqueles que não se encaixam, tornando-os sujeitos ‘sem pátria’, sem nação e sem identidade definida. Afinal, a tão celebrada democracia racial apontava para a exclusão de determinados grupos, racializando-os.

A universalização exclui não somente a pluriversalidade, mas também a possibilidade de se construir uma tradição que seja efetivamente inclusiva e plural. Assim, os sujeitos herdeiros da tradição negra viram-se completamente desamparados e excluídos da identidade nacional, pois tiveram negado o valor de sua música, de sua culinária e de suas religiões. Os currículos escolares não possibilitavam o reconhecimento de nossas culturas ancestrais como elementos fundantes daquilo que se convencionou chamar de cultura brasileira, ou identidade nacional, tornando-os apátridas no interior de sua própria pátria.

Esses movimentos, obviamente, recrudesceram através da epistemologia eurocentrada, construtora de uma política colonialista. O discurso eurocêntrico é o mesmo discurso que construiu a impressão de que a universalidade da cultura europeia seria suficiente para representar todos os indivíduos, em todos os lugares. Criou-se, então, um espírito histórico profundamente arraigado no discurso eurocêntrico que influenciou não só o Ocidente, mas também as concepções curriculares emergentes nas Américas subalternizadas. A expressão mais marcante da reflexão pós-colonial, seja na teoria curricular ou no campo especificamente político, é que a “tradição é aquilo que diz respeito ao tempo, não ao conteúdo” (Bhabha, 2013, p. 103).

A partir dos estudos antropológicos, as investigações sobre a cultura trouxeram novas perspectivas para os currículos escolares: primeiro o reconhecimento de que nenhuma cultura é superior a outra; e segundo, o reconhecimento de que constituímos uma nação multicultural (Candau, 2013). Desta forma, passou-se a pensar a educação como espaço de diálogo entre as diversas culturas constituintes do povo brasileiro, especialmente após as fortes exigências dos movimentos negros, que abriram a perspectiva de aprovação de leis específicas que garantissem a inserção de elementos das culturas africana e afro-brasileira nos currículos oficiais das escolas. Passou-se ao reconhecimento formal de que vivemos num país permeado por diferentes culturas, que seriam apenas “a manifestação superficial de características humanas mais profundas” (Silva, 2016, p. 86). Não obstante os entraves continuem existindo no currículo real implementado nas escolas, haja vista o fato de que em muitas escolas a cultura negra é lembrada



somente no dia 20 de novembro, os avanços no campo legal viabilizam avanços maiores no campo da implementação.

De todo modo, Tomaz Tadeu da Silva (2016, p. 89) ressalta as críticas sofridas pelo multiculturalismo em decorrência de seu “suposto relativismo”. É claro que se a essência da teoria multiculturalista assenta-se no fato de haver uma humanidade submersa nos indivíduos adeptos das diferentes culturas, a concepção multiculturalista torna-se uma teoria relativista no sentido de que não são precisamente as culturas que nos unem como seres humanos, mas uma suposta essência humana escamoteada no que somos. O relativismo cultural acaba por ceder lugar ao essencialismo, que supostamente poderia argumentar não haver necessidade, por exemplo, de uma celebração da consciência negra, uma vez que ‘somos todos igualmente humanos’ e que, portanto, deve-se celebrar, antes, uma consciência humana.

Surge, assim, uma encruzilhada perigosa: ou negamos o multiculturalismo sob a alegação de relativismo, ou aceitamos o essencialismo cujo objetivo derradeiro é estabelecer o mesmo *status quo* do período colonial. Isso nos remete à época do Iluminismo na Europa.

Além do reconhecimento do multiculturalismo e da pluriétnicidade, um fator que pode auxiliar na construção de currículos voltados à diversidade é a interculturalidade, isto é, os pontos de contato entre as diferentes culturas que pululam o imaginário coletivo. Assim, o currículo possibilitaria articular uma reflexão das diferentes culturas, reconhecendo os pontos em que essas diferenças cedem lugar às similaridades, ou seja, onde as culturas se tocam, reformulando novas percepções da vida em sociedade.

A identidade racial é “uma questão de saber e poder” (Silva, 2016, p. 100). Inclusive, a própria designação “raça” manifesta uma estratégia política de dominação sobre o outro, conforme Mbembe (2014b) verifica que a referida palavra é utilizada somente em relação às populações negras. As populações brancas não são referidas pelo hodierno discurso racial, isto é, não são racializadas, deixando essa designação reservada às populações negras (Santos; Reis, 2021).

Homi Bhabha (2013, p. 105) complementa:

As culturas vêm a ser representadas em virtude dos processos de iteração e tradução através dos quais seus significados são endereçados de forma bastante vicária a – *por meio de* – um Outro. Isto apaga qualquer reivindicação essencialista de uma autenticidade ou pureza inerente de culturas que, quando inscritas no signo naturalístico da consciência simbólica, frequentemente se tornam argumentos políticos a favor da hierarquia e ascendência de culturas poderosas.

Nesta perspectiva, a questão da identidade racial é uma questão de saber e poder porque

mobiliza uma série de argumentos através dos quais constituir-se-á a tomada de decisão, a palavra final quanto àquilo que é importante que se aprenda na escola. Se as relações de poder se materializam na vida social, no contexto de nação multicultural localizada no polo passivo da subalternidade, essas mesmas relações manifestar-se-ão nas ideologias integrantes do currículo; manifestar-se-ão nos documentos que regulamentam a educação formal e a escolarização obrigatória, a saber: nas diretrizes curriculares [o que se ensina], no Projeto Político Pedagógico [no posicionamento político das instituições frente ao conhecimento, à diversidade e à diferença], nas orientações didáticas [porque e a quem se ensina] e no processo pedagógico *stricto sensu* em sala de aula [o que os estudantes precisam conhecer].

Trata-se de uma questão de poder porque torna-se impossível refletir a respeito de um currículo pluriversal sem considerarmos o critério de representação. Quando as representações sociais nos livros didáticos e demais materiais utilizados em sala de aula atribuem o sucesso apenas a pessoas brancas, estamos subliminarmente dizendo para as crianças negras que elas precisam embranquecer, “rejeitar sua negridão”, ou não terão lugar no mundo representado (Fanon, 2008, p. 34). É necessário, então, formular mecanismos de respeito às diferenças e valorização da diversidade étnico-racial para que os estudantes tenham liberdade de desenvolver as suas próprias identidades.

Estando essas reflexões colocadas, o currículo apresenta-se como o principal instrumento indutor da identidade – individual e coletiva. Questões como *o que se ensina? Como se ensina? Para quem se ensina? Para que se ensina?* são importantíssimas na hora de definir os currículos escolares, porque são as concepções teóricas, ideológicas e culturais que definem o tipo de escola, o tipo de estudante, o tipo de povo, o tipo de sociedade.

Quatro eixo: transculturação, decolonialidade e poder

Refletindo sobre o currículo como o conjunto das experiências de aprendizagem planejadas e guiadas num percurso previamente determinado, torna-se necessário retomarmos a discussão sobre cultura, inserindo-a, contudo, numa conceituação discutida, mais recentemente, no campo dos chamados estudos culturais.

Não tomaremos o termo cultura como uma simples porção de conhecimentos historicamente construídos e socialmente sancionados – como fizemos anteriormente –, mas buscaremos pensá-lo como um fenômeno mais amplo e onipresente capaz de operar a alma-coletiva de um povo, transformando-se à medida que essa alma-coletiva encontra-se com outra (Guattari; Rolnik, 1996). Assim, resultante de um encontro entre diferentes culturas, brota-se

uma cultura hibridizada, isto é, algo novo que não constitui nem uma cultura nem outra, mas formado a partir do encontro entre ambas, ainda que mantendo as condições fronteiriças do entrelugar cultural.

Nesta perspectiva, a noção de transculturação torna-se importante porquanto representa um complexo entrecruzamento de populações, religiosidades, ideias e costumes originários. Tanto Fernando Ortiz (1987) quanto Mary Louise Pratt (1999) advogam a transculturação como fenômeno inerente à zona de contato entre povos culturalmente distintos que convivem no território compartilhado. Isso significa, como já indicado, que, no caso do diálogo entre duas culturas diferentes não somente as populações subalternizadas são afetadas pela cultura dominadora, mas também as populações oriundas das culturas dominadoras são afetadas.

Esse fenômeno operou massivamente no Brasil à medida que as manifestações culturais e identitárias dos povos dominados (africanos e indígenas) eram adotadas pelos europeus ou seus descendentes como se fossem costumes originalmente seus – mesmo que não admitissem estar adotando manifestações alheias dos povos subalternizados.

Especificamente no Brasil, a cultura negra está presente na maioria das manifestações daquilo que convencionou chamar de “cultura brasileira”. A cultura brasileira, contudo, não é europeia, tampouco africana e indígena, mas constituiu-se numa nova modalidade de manifestação, oriunda precisamente do processo de transculturação estabelecido na “zona de contato” entre esses diferentes povos.

Mas que relação esta reflexão guarda com a teoria curricular e, mais especificamente, com a política de currículo das escolas brasileiras?

A relação, portanto, é de transversalidade dos saberes. A transculturação ocorre no sentido de “miscigenar” a identidade cultural, mas não resolve a problemática do currículo eurocentrado. E não resolve porque o mecanismo fundamentalmente utilizado no eurocentrismo é a negação do outro como possuidor de conhecimento. No eurocentrismo, o mecanismo é o da exclusão do diferente, isto é, do encobrimento do outro e da negação de seu valor ontológico, epistêmico e potencial (Dussel, 1993).

Outro fator marcante no eurocentrismo curricular que revela a negação do outro é a colonialidade, manifestada de três maneiras distintas: como negação do *ser* no outro, como negação do *saber* no outro e, finalmente, como negação do *poder* no outro. Através da classificação racial, a colonialidade reforça a operação de encobrimento, destacando-se nesse processo a imposição de um *modus vivendi* sancionado pela modernidade (Quijano, 2010).

Desta forma, a política curricular, submersa nessa atmosfera de negação ontológica,

epistêmica e potencial do outro, será implementada reproduzindo os valores ideológicos dominantes no sistema capitalista moderno. Inclusive, a língua tornou-se elemento central no processo de dominação.¹⁶ É a operacionalização do epistemicídio curricular (Paraskeva, 2022).

A colonialidade do ser manifesta-se na tentativa de produzir a homogeneidade. Ou seja, o sistema apresenta um paradigma de ser humano, demonstrando como os sujeitos devem ser para adentrarem à dignidade estabelecida pelo sistema. É neste sentido que Fanon (2008) alerta para as máscaras brancas com as quais o sujeito esconde a sua pele negra, tencionando participar da sociedade ‘superior’ da branquitude. Assim, o negro antilhano passa a dominar a gramática e a sintaxe perfeitas da língua metropolitana para adentrar um mundo diferente do seu, mas supostamente superior àquele mundo deixado para trás, na colônia.

As leis que buscam garantir o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena só demonstram que estas culturas não eram reconhecidas formalmente como integrantes da identidade brasileira. A política curricular as negava, jogando-as para as margens do esquecimento. E se agora ocorre esta mudança nos paradigmas, certamente não decorre do reconhecimento epifânico de que essas sociedades trouxeram [e trazem] grandiosas contribuições à cultura nacional.

As alterações legislativas, frutos de reivindicações de organizações de defesa dos direitos das populações negras, resultaram na modificação da política curricular. Se antes não havia um regramento específico que garantisse a inserção de estudos da história e cultura afro-brasileira e africana, a partir da Lei nº 10639/2003, o currículo das escolas de educação básica deve proporcionar aos educandos a oportunidade de conhecer e discutir os aspectos epistemológicos, culturais e históricos dessas culturas.¹⁷ Igualmente, se antes não havia um regramento específico que garantisse a inserção de estudos da história e cultura indígena no currículo da educação básica, através da Lei nº 11645/2008, esses elementos devem estar presentes no contexto da escolarização.

Cabe, portanto, salientar que essas mudanças não ocorreram graças à benevolência do Estado ou da elite política, mas, antes, são resultado de uma luta histórica por igualdade e reconhecimento. Trata-se da oposição face a face entre dois brasis: o *Brazil* [das elites] e o Brasil [do povo].

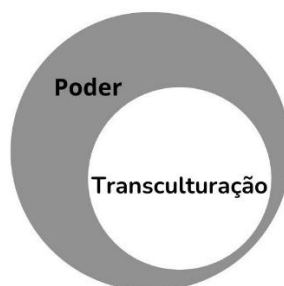
¹⁶ Não somente no Brasil, como em toda a América Latina e em África, as línguas coloniais substituíram as línguas nativas, tornando-se oficiais.

¹⁷ Após aprovação da lei de cotas (2012), o processo de transculturação passou a ser fomentado no ambiente universitário, gerando novas demandas de reconhecimento das epistemologias subalternizadas. Neste sentido, abriu-se a possibilidade de uma nova discussão acerca das epistemologias “outras”, isto é, não eurocentradas.

Nesta perspectiva, as relações de poder permeiam o currículo e tornam a escola um espaço permanente de disputa ideológica. Algumas vitórias, embora devam ser celebradas, não deixam dúvida de que os processos de negociação atuam constantemente, demonstrando que as forças da colonialidade se reorganizam para manter o seu poder. Isso significa que, percebendo o tamanho da revolta dos oprimidos, a colonialidade promove algumas concepções que garantam, concomitantemente, a tranquilização das massas revoltadas e a manutenção de seu domínio sobre essas massas.

No tocante às questões raciais não é diferente: não obstante esteja presente na música, nos costumes, na língua portuguesa falada neste país, na culinária, nas artes, na religiosidade e na cultura, a transculturação não é reconhecida como um fenômeno resultante do encontro das diferentes culturas formadoras da nação brasileira. O valor estético atribuído às manifestações demonstra irrefragavelmente que estas são consideradas bonitas quando atribui-se a elas uma origem europeia. Quando se supõe uma origem africana, passam a ser questionadas, como algo inferior ou mesmo desprovido de valor, estando o poder sobreposto à transculturação, conforme demonstrado na imagem abaixo [figura 2]:

Figura 2 – Poder e transculturação



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2024)

A transculturação sobrepõe-se ao poder na medida em que opera numa rota independente daquela traçada pelo poder. Este, na qualidade de projeto de dominação, realiza-se num sentido determinado para impor a sua vontade sobre o outro, relegando-o à condição de subalternidade.

Noutra perspectiva, o poder sobrepõe-se à transculturação na medida em que seu projeto, implementado desde a origem, reduz a possibilidade de reconhecimento do fenômeno transcultural. No quadrante acima, o poder sobrepõe-se à transculturação, dominando os seus efeitos. É óbvio que isso não impede o fenômeno, como demonstraram Pratt (1999) e Ortiz

(1987) em suas investigações. Entretanto, o poder tende a anular a verificabilidade da transculturação, mormente apropriando-se dos traços culturais interessantes advindos do outro sistema cultural e epistêmico. As relações de poder materializam-se não apenas no aspecto econômico, mas também ideológico e epistemológico.

Não fosse o caráter ideológico do poder exercido sobre as colônias, o fenômeno das transculturação tornar-se-ia completamente observável. Todavia, como demonstra a imagem a seguir [figura 3], as relações assimétricas proporcionam a imposição da língua, dos símbolos e das doutrinas ideologicamente reservadas para o exercício do poder, também ideológico e epistemológico.

Figura 3 – Transculturação e poder



Fonte: Desenvolvido pelos autores (2024)

Contrariamente, a transculturação predominaria sobre o poder, conforme diagrama acima [figura 3]. As relações culturais estabelecidas entre os povos ocorreriam, então, sob o signo da diferença geradora dessa nova perspectiva, hibridizada. Em vez disso, a entrada do poder na equação cultural promove o aniquilamento das formas de ser e de viver dos povos racializados – seja nas relações coloniais ou mesmo nas formas atuais de domínio.

A imposição linguística exerce a função de instalar os símbolos inerentes à cultura metropolitana. Fanon (2008) reconheceu que falar é existir para o outro, pois é através da linguagem que construímos o sentido, atribuindo significado aos objetos – internos e externos.

No tocante ao exercício consciente do currículo, essas reflexões tornam-se relevantes à medida que todos esses aspectos encontram-se implicados nas relações escolares. Em outras palavras, as relações de dominação colonial, por exemplo, reverberam na realidade de uma sociedade através da língua oficializada, dos símbolos que animam o imaginário do povo e das ideologias que determinam as decisões político-pedagógicas. Logo, a política curricular predominante encontra-se fortemente influenciada pelo conjunto de traços ideológicos implantados naquela sociedade.

Como a sociedade em questão é a brasileira, resultante de um longo processo colonial e escravocrata, torna-se imprescindível refletir acerca da política curricular adotada para entendermos os meandros que determinam o modelo de educação adotado até o presente momento.

A política curricular não seria um *continuum* do projeto de dominação estabelecido pelos europeus séculos atrás? A exclusão da representação negra nos materiais didáticos não corresponde a esse projeto, cujo *modus operandi* foi introjetado sorrateiramente no imaginário popular? Reflexões dessa natureza revelam a necessidade de um giro decolonial (Mignolo, 2003).

A propósito de continuidade, torna-se necessário explicitar o significado do termo “decolonial”. Ao utilizar esta terminologia, queremos expressar a necessidade de desenvolvimento de um método de pensamento baseado na necessidade de resgate das manifestações culturais anteriores à implementação das novas ideologias. Grosso modo, trata-se de promover o resgate das formas de saber soterradas sob as novas ideologias, impostas pelos colonizadores. Não se trata, por certo, de extrair todas as camadas sobrepostas pelas “neotradições”, mas de o sujeito reconhecer-se como posicionado na fronteira entre as novas ideologias fomentadas pela cultura dominadora e, ao mesmo tempo, resgatar a sua autonomia cultural e epistêmica.

É a partir dos valores introjetados pelo colonizador nas mentes dos sujeitos subalternizados pela situação colonial que os valores colonizados passam a ser estruturados, numa lógica de inferioridades racial, econômica, bélica, linguística e cultural que impõe aos indivíduos colonizados um paradigma de valores fundamentados, notadamente, nos valores dominantes articulados pelo aparato cultural do colonizador (Reis, 2020, p. 68).

Nesta lógica de introjeção dos valores europeus, os colonizados experimentam uma sensação de inferioridade racial, linguística e cultural que se reflete no currículo e nas propostas pedagógicas das unidades de ensino. Não por acaso o currículo parece reforçar as desigualdades raciais.

Considerações finais

Os atravessamentos curriculares discutidos neste artigo inscrevem uma oportunidade de reflexão concernente ao modelo de sociedade que se está construindo a partir dos currículos escolares. Obviamente, não existem atravessamentos desprovidos de incômodos e, similarmemente, os atravessamentos étnico-raciais e identitários produzem incômodos naqueles

que insistem em enxergar o mundo como um lugar homogêneo.

Surgem inúmeras críticas às teorias identitárias, inscrevendo-as na posição de regimes indutores da guetização das minorias à medida que as aglutina em “trincheiras ideológicas”, tornando-as reativas àqueles que consideram privilegiados, geralmente homens brancos, heterossexuais e economicamente bem-sucedidos. Esses críticos argumentam que a ‘cultura woke’ impõe uma “ditadura da diferença” na medida em que despreza os traços mais comuns entre os seres humanos, como cultura e nacionalidade comuns. Os críticos acusam a wokismo, de impor um regime de cancelamento àqueles que discordam de suas pautas e de estabelecer avaliações morais com base não nas atitudes dos indivíduos, mas em elementos secundários como raça, cor, sexo e orientação sexual.

É possível que existam exageros no wokismo. Contudo, numa sociedade eivada de discriminação e preconceitos de toda ordem, implementar um sistema de respeito às diferenças não parece uma condenação às tradições, uma vez que as tradições são mutáveis continuarão a sê-lo. Antes, trata-se de instituir uma ferramenta operativa – como o é o currículo – a fim de dar conta dos atravessamentos discursivos que a escola contemporânea vem enfrentando.

Além disso, a globalização aproxima cada vez mais a cultura, ensejando estratégias de acolhimento das diferenças. Seja através das comunicações síncronas e assíncronas ou mediante a mobilidade geográfica – de caráter espontâneo ou refúgio político –, o mundo encontra-se multidimensionalmente conectado, tornando as culturas cosmopolitas.

No caso brasileiro, a diáspora africana não ocorreu pela vontade dos indivíduos, mas pela força da ganância dos interesses econômicos que originaram o sistema escravista. Negar estratégias curriculares de relações étnico-raciais equivaleria negar aos afrodescendentes a valorização de suas culturas ancestrais, religiões, valores e saberes. Por isso que os atravessamentos transculturais são tão importantes para a política curricular.

Referências

APPIAH, Kwame Anthony. **Cosmopolitanism: Ethics in a world of stranger**. New York: W.W.Norton, 2007.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, Jul./Dez. 2001.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências:** desvendando o sistema nervoso. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 07 dez. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2004.** Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. **Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 05 ago. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In:* CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAGE, John. A evolução da historiografia da África. *In:* **História Geral da África I:** metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 01-22.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Sueli. **Micropolítica:** cartografias do desejo. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

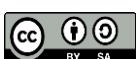
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da História.** 2a ed., reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUME, David. [1748]. **Ensaio morais, políticos e literários.** Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime.** Campinas: Papyrus, 1993.



LIMA, Elvira Souza. **Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Anais da Reunião anual da ANPEd**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a.

MARTINS, Clélia Aparecida; MORAIS, Carlos Willians Jaques. Antropologia e educação: breve nota acerca de uma relação necessária. **Educação em Revista**, n.6, p. 83-94, 2005.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014b.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. MEC/CNE, 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOURA, Bruno de Freitas. Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em 15 mai. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar**. Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1987.

PARASKEVA, João Menelau. **Nova Teoria Curricular**. Ramada: Edições Pedagogo, 2010.

PARASKEVA, João Menelau. **Epistemicídio Curricular: hacia una teoría curricular itinerante**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2022.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do conhecimento ao construtivismo**. 1. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação**. Bauru: EDUSC, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENEZES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOSE, Mogobe. Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. **Ensaios Filosóficos**. Rio de Janeiro, v. IV, out. 2011.

REALE, Miguel. A filosofia como autoconsciência de um povo. **Revista da Faculdade de Filosofia do Direito**. São Paulo: Edusp, 1961.

REIS, Maurício de Novais; MOURA, Maria Cleide Viana de; SOBRINHO, Cirilo Ricardo. Currículo: desafios e perspectivas para uma abordagem integral da educação. **Revista PróDiscente**, Vitória, v. 23, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2017.

REIS, Maurício de Novais. **Ensino de Filosofia: do Universo Eurocêntrico ao Pluriverso Epistêmico**. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.

ROUDINESCO, Elisabeth. **O eu soberano: ensaio sobre as derivas identitárias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. São Paulo: SME / COPED, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista?: a filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 445-486.

SANTOS, André Almeida; REIS, Maurício de Novais. Biopoder e Necropolítica: os mecanismos estatais de controle sustentados na diferença racial. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 309-320, 1 set. 2021.

SANTOS JÚNIOR, José Elísio dos; MONTEIRO, Lorena Madruga. A judicialização da intolerância religiosa: um estudo do caso “Edir Macedo”. **Rev. Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 04, p. 2518-2541, 2021.

SILVA, Tomás Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

TEMPELS, Placide. **A Filosofia Bantu**. Luanda/Angola: Faculdade de Letras da UAN, 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Racismo ambiental é uma realidade que atinge populações vulnerabilizadas. **Jornal USP**, 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/racismo-ambiental-e-uma-realidade-que-atinge-populacoes-vulnerabilizadas/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Maurício de Novais Reis. Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Docente da Secretaria de Educação da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3713665531845445>

Eliana Rodrigues Oliveira. Especialista em Direitos Humanos e Contemporaneidade pela Universidade Federal da Bahia. Mestranda em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2038354017857025>

Gilson Brandão de Oliveira Júnior. Doutor em História pela Universidade de Brasília. Docente na Universidade Federal do Sul da Bahia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4923251336499512>

Como citar

REIS, Maurício de Novais; OLIVEIRA, Eliana, Rodrigues; OLIVEIRA JUNIOR, Gilson Brandão de. CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: atravessamentos contemporâneos. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e67632, 2024. DOI: 10.15687/rec.vi3.67632