



## O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: um território em disputa

*Paulo Crispim Alves de Souza*<sup>1</sup>

*Ivan Fortunato*<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda questões étnico-raciais e sua relação com o currículo, pela perspectiva histórica. Apresenta-se a ideia do currículo como um território em disputa, pelo qual se busca evidenciar tensões vividas no campo curricular na batalha em prol de reconhecimentos historicamente negados. Os resultados apontam para um avanço tardio nos debates curriculares, mas com diversos embates ainda persistentes a serem superados.

**Palavras-chave:** História. Educação. Teorias curriculares.

### CURRICULUM AND ETHNICAL-RACIAL RELATIONSHIPS: a disputed territory

130

### ABSTRACT

This paper addresses ethnic-racial issues and their relationship to the curriculum, from historical perspective. It presents the idea of the curriculum as a disputed territory, from which it seeks to highlight the tensions experienced in the curricular field in the fight for historically denied acknowledgments. The results point to a late breakthrough in the curricular debates, however, with several struggles still to be overcome.

**Keywords:** History. Education. Curricular theories.

### EL CURRÍCULO Y LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: un territorio en disputa

### RESUMEN

Este artículo aborda cuestiones étnico-raciales y su relación con el currículo, desde la perspectiva histórica. Se presenta la idea del currículo como un territorio en disputa y, por el cual se busca evidenciar las tensiones vividas en el campo curricular en pro de reconocimientos históricamente negados. Los resultados

---

<sup>1</sup> Doutorando em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, Universidade de São Paulo. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2216-3017>. E-mail: [crispim@hotmail.com](mailto:crispim@hotmail.com)

<sup>2</sup> Coordenadoria de Formação Pedagógica, Instituto Federal de São Paulo, campus Itapetininga. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-1870-7528>. E-mail: [ivanfrt@yahoo.com.br](mailto:ivanfrt@yahoo.com.br)

apuntan a un avance, aunque tardío, en los debates curriculares, sin embargo, con diversos embates aún a ser superados.

**Palabras clave:** Historia. Educación. Teorías curriculares.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do ABC, cujo foco foi analisar as questões étnico-raciais, partindo do entendimento, segundo Arroyo (2011), do currículo como um território em disputa. A problematização dessa disputa é condição central para uma análise acerca da herança escravocrata materializada nos discursos curriculares de caráter eurocêntrico.

O enfoque para a interpretação segue de acordo com a luta para reconhecer a especificidade e o protagonismo de negros e indígenas na História do Brasil, diante de mudanças institucionais que estabeleçam a educação para as relações étnico-raciais como centro dos projetos políticos pedagógicos do país. Na perspectiva de Gomes (2007), a herança colonial e escravocrata, "naturalizou" sentimentos de inferioridade e superioridade nas relações sociais brasileiras. Assim, tal naturalização necessita ser combatida com ações concretas no campo educacional do país. Nesse cenário, os embates que caracterizam as disputas são representativos para o entendimento do processo histórico que caracteriza a educação brasileira, tais como: os interesses econômicos, os temas eurocêntricos em detrimento de "outras histórias", a viabilidade de um modelo comum, em um país diverso como o Brasil, bem como a tímida menção às questões étnico-raciais nesta pretensa proposta de currículo nacional.

A trajetória educacional brasileira nos permite constatar a dificuldade e o desafio de trazer para o centro das práticas educativas e curriculares a centralidade das questões étnico-raciais. Muito além de uma herança histórica, o apagamento e as narrativas míticas acerca de negros e indígenas no Brasil seguem caracterizando as práticas no cotidiano escolar. Como já foi apontando (FORTUNATO, 2014), a problematização e estudo

acerca da herança histórica da escravidão, em toda sua complexidade desafiadora, nos provoca a possibilidade de praticar experiências em sala de aula que atingem efeitos práticos na luta contra qualquer forma de discriminação. Por isso, devemos nos descolar da narrativa meramente legalista em direção ao compromisso ético dos educadores, em suas vivências diárias no espaço escolar.

Disputar conhecimentos e reconhecimentos historicamente negados é tarefa das mais árduas. Diante dessa perspectiva, procuramos identificar o campo curricular como objeto de análise, uma vez que este ocupa papel central nas tensões e controles que envolvem o protagonismo docente diante das diferentes realidades da educação brasileira. Retomando uma série de contribuições apresentadas durante o século XX acerca das questões curriculares, percorremos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas sobre a temática. Dessa forma, busca-se evidenciar importante papel do currículo, pois este permite invenções de novas fronteiras na busca por direitos historicamente negados. O papel docente nesse processo ocupa um lugar central, já que, diante deste cenário, movimentos sociais e as novas identidades disputam espaços que, segundo Arroyo (2011), foram negados pelos padrões históricos de poder, justiça e conhecimento.

Retomar o processo de resistência de negros e indígenas é, portanto, politizar a prática docente, pensar e colocar em exercício ações que se contrapõem aos lugares de fala que naturalizam fatos historicamente construídos. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar o currículo como um espaço de disputas políticas, que coloca o professorado no meio de tensões, controle e conflitos sociais. Para alcançar os propósitos deste artigo, iniciamos a discussão buscando evidenciar o currículo como um território contestado. Na sequência, abordamos as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas para, ao final, discutir as questões étnico-raciais possíveis para um currículo nacional. Ao final, espera-se colaborar com a luta histórica por direitos de segmentos organizados da população brasileira, como o movimento negro e os povos indígenas, cientes, contudo, que essa disputa em torno do currículo está longe de findar.

## **CURRÍCULO: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA**

Nesta seção, o objetivo é apresentar o currículo numa perspectiva histórica, que relacione as mudanças de expectativas e definições, até a consolidação e o avanço das lutas étnico-raciais no campo curricular. Esse diálogo permite perceber que a pauta central das diretrizes recentes sobre a temática étnico-racial é, justamente, desconstruir e problematizar o processo que consolidou, no país, a fantasia da unidade entre os diferentes, bem como a narrativa da democracia racial. Se o currículo prevê uma seleção de temas e conteúdos que devem organizar a estrutura da educação, inclusive sob a perspectiva nacional, deve-se pensar que a questão central das diferenças segue em condições marginais.

De acordo com William Pinar (2007), as teorias curriculares vêm sofrendo, nos últimos 20 anos, grandes alterações no Brasil e no mundo, mediante a organização, a inserção e as demandas de diferentes grupos sociais. Para tanto, faz-se necessário um breve levantamento das teorias ou discursos sobre o currículo, aqui entendido, conforme Silva (2015), como um campo em disputa que acompanha os movimentos e os conflitos políticos, sociais, culturais e econômicos em um determinado contexto. Qualquer teoria de currículo tem como objetivo central definir qual conhecimento deve ser ensinado, portanto, ela é sempre o resultado de uma seleção. A abordagem de currículo aqui apresentada é histórica, dividida em três grandes conjuntos conforme destaca Silva (2015), em teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, sendo que essas últimas se interessam mais em identificar os “porquês” nos currículos, preocupando-se com conexões entre saber, poder e identidade.

O currículo como narrativa étnica e racial encontra-se no campo das teorias pós-críticas, na busca dos “por quês?”. Essa perspectiva não exclui as questões das desigualdades de classes, fundamentais para a busca de respostas às indagações envolvendo as escolhas curriculares, mas, é preciso acrescentar as desigualdades nas relações de gênero, raça e etnia para explicar o acesso à educação e ao conhecimento socialmente hegemônicos e discrepantes no Brasil, construídos por relações assimétricas

em uma sociedade de base escravocrata. A compreensão do currículo como o resultado de uma seleção intencional, que procura justificar o tipo de conhecimento que deve ser ensinado, em um processo de construção de discursos, partiu de diferentes sujeitos sociais ao longo do século XX.

A disputa que marca a educação é uma correlação de forças sociais, políticas, econômicas e culturais. O currículo é o espaço central e estruturante das políticas públicas para a educação nacional. De acordo com Arroyo (2011), o poder econômico dos grandes grupos que atuam no mercado educacional vislumbra um modelo de currículo que estimule a competição, a otimização e os lucros. Nesse contexto, a disputa pela seleção de conteúdos é uma operação de poder, na qual negros e indígenas encontram-se mais uma vez em luta contra a perspectiva educacional que homogeneiza as diferenças e silencia o protagonismo desses sujeitos na história do Brasil. O premente interesse pela disputa curricular de atores oriundos do mercado educacional nacional e internacional necessita ser politizado e problematizado, diante de uma sociedade que produz conhecimento de forma cada vez mais dinâmica.

Esse território em disputa no campo do currículo atravessou o século XX e adentrou no XXI com imensa força mediante a consolidação dos sistemas educacionais característicos das sociedades de massa. A decisão sobre qual o conteúdo adequado, a exclusão de alguns temas e a inclusão de outros são partes da história do estudo sobre currículo. Nos últimos cem anos, esse campo de estudo atinge uma importância central para a área educacional tornando-se necessário entender o processo histórico em que as diferentes perspectivas de currículo eram apresentadas, bem como a contextualização e as perspectivas das questões étnico-raciais.

## **AS TEORIAS CURRICULARES TRADICIONAIS E AS TEORIAS CRÍTICAS**

O processo de institucionalização da educação em massa, consolidado nos EUA no início do século XX, tinha como elemento central a preocupação com a organização e com os métodos da atividade educacional. De caráter eminentemente técnico, as forças políticas,

econômicas e culturais buscavam adequar os conteúdos, a seleção e a forma de ensinar à busca por resultados concretos, de acordo com os princípios da administração científica. O expoente desse pensamento no campo curricular foi John Franklin Bobbitt (2005), considerado um marco do pensamento conservador tecnicista no campo curricular. A perspectiva de Bobbitt (2005) sofreu grande influência do pensamento taylorista que, por sua vez, almejava um método científico para a produção industrial e as relações de trabalho. Assim, essa perspectiva curricular obedecia aos preceitos científicos do modelo produtivo em vigor, com foco na produtividade, no aprimoramento técnico e científico do modelo educacional do país. Decidir o que ensinar de forma técnica, em consonância com a ordem econômica e produtiva norte-americana inaugura, para o mundo, a preocupação específica com o currículo. Nesse contexto, o enfoque era priorizar a gestão, a eficiência e a organização da educação em convergência com as transformações sofridas no modelo produtivo da indústria mundial.

Essa proposta curricular foi criticada por Dewey (2002), que defendia que a construção de currículos deveria entender os interesses e as expectativas dos estudantes. Essa visão tinha a experiência como um elemento importante para o processo de aprendizagem, sendo que a perspectiva desse autor colocava a escola no centro do debate, bem como a relação com as transformações produtivas e a necessária transformação da perspectiva curricular, conforme destaca em sua obra:

Devemos concebê-los em todo seu significado social, como exemplos dos processos por meio dos quais a sociedade perdura, como ferramentas para familiarizar as crianças com algumas das necessidades primordiais da vida comunitária e como métodos com a crescente perspicácia e engenho do homem encontraram para satisfazer estas necessidades; em suma, como instrumento graças aos quais a própria escola será convertida em um centro de vida comunitária ativa ao invés de um lugar isolado onde se aprende as lições (DEWEY, 2002, p. 23-24).

Nessa perspectiva, as grandes transformações técnicas e produtivas que caracterizaram a consolidação do modelo industrial nos Estados Unidos

deveriam ser analisadas em consonância com as necessárias transformações no campo educacional. Dewey (2002) compreendia o papel da escola como a própria experiência necessária para a vida em sociedade. Ao valorizar atividades concretas, como a confecção de uma roupa, a plantação e a colheita, por exemplo, o autor faria um importante contraponto à perspectiva meramente tecnicista que priorizava o treinamento e a repetição, em detrimento das atividades práticas da vida, as quais geravam saberes que precisavam ser incluídos nos currículos escolares.

A visão mecânica de currículo, focada na organização e nos resultados, buscava padrões para o desenvolvimento técnico, tal quais as indústrias. Ralph Tyler (1974) consolidaria a ideia de currículo como algo em desenvolvimento permanente, na busca por organizar o processo educativo da forma mais objetiva possível. Com a tentativa de racionalizar a produção dos currículos, Tyler (1974) concebia quatro formas de organização de currículos, que deveriam servir para qualquer ocasião, sendo elaboradas a partir das seguintes questões: (1.) Quais os objetivos que a escola deve pleitear? (2.) Quais práticas concretas devem ser oferecidas para atingir os objetivos? (3.) Como organizar este processo pautado pela experiência? (4.) Como mensurar os resultados? As perguntas, elaboradas como tentativa de racionalizar a produção dos currículos, exerceram grande influência nas diretrizes curriculares brasileiras. Ao se analisar a preocupação com objetivos, avaliação e formas de verificação das políticas curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), encontramos influência direta do autor.

A despeito das diferenças entre os paradigmas sobre o currículo, o tecnocrático ou o progressista, as teorias curriculares tradicionais rompiam com o modelo clássico restrito, no Brasil e no mundo, às classes dominantes. Esse formato priorizava o ensino considerado clássico herdado dos valores ocidentais burgueses. Nesse cenário, pode-se destacar que as transformações no processo produtivo, que massificaram o acesso ao ensino, estão diretamente ligadas à perspectiva de ascensão social por meio da educação. Diante desse fenômeno, as teorias críticas buscaram um

contraponto à hegemonia das teorias tradicionais que predominavam no período. No Brasil, esse fenômeno coincide com o surgimento dos escolanovistas que, em 1932, lançaram o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, como registra Fernando de Azevedo (2010). Esse movimento colocou o Brasil, assim como outros países, no centro das críticas e da resistência ao modelo tecnicista. O manifesto dos pioneiros buscava, na Europa, os alicerces e o embasamento teórico para a denúncia do analfabetismo e a defesa do ensino leigo, universal, obrigatório e gratuito etc. O movimento, no entanto, não denunciava o modelo de exclusão social e racial que seguia caracterizando a educação institucional do país.

Um pouco mais tarde, na década de 1960, aconteceram uma série de movimentos que buscavam renovar a teorização sobre currículo. Na França, Althusser (1983) e Bourdieu (2007) representavam uma perspectiva crítica mais geral sobre o modelo educacional vigente. Althusser (1983), particularmente, representa uma perspectiva que compreendia que a escola seria um dos aparelhos ideológicos de estado centrais para a dominação de classes. Logo, estaria nela a responsabilidade de se reproduzir a ideologia das classes dominantes. Assim, a transmissão da ideologia dominante seria refletida nos currículos, como forma de se consolidar a crença na sociedade capitalista e na valorização das estruturas sociais existentes. Relacionar o sistema educacional a uma visão de ideologia restrita à permanência da sociedade capitalista, como dependente da reprodução de seus componentes produtivos e ideológicos, traria muitas ressalvas ao pensamento do escritor marxista. O autor seria criticado pela visão reducionista do conceito de ideologia, mas, tal conceito representou novas possibilidades de interpretações, ao relacionar o modelo de produção capitalista tanto ao modelo educacional, quanto ao conteúdo transmitido pelos currículos de forma direta ou indireta, para garantia da exclusão das classes populares.

Ainda na França, Bourdieu (2007) entendia que o domínio simbólico define aquilo que é considerado dominante como sinônimo de cultura. Ao se remeter à condição histórica do modelo escravocrata brasileiro, pode-se



identificar que o silenciamento e a exclusão das populações negras e indígenas no acesso à educação pública e gratuita não se encontram apenas na presença física nas escolas, mas, na falta de identificação com os símbolos e significados associados a esses grupos. Processo no qual, a própria exclusão dos conteúdos escolares, baseados na cultura dominante, impõe-se como um mecanismo de exclusão. A contribuição crítica de Bourdieu (2007) não identifica na escola a imposição da cultura dominante, mas, sim, a identifica como um mecanismo de exclusão a partir de um currículo baseado na cultura dominante e transmitida por meio do código cultural dominador. Nesse contexto, esse código torna-se indecifrável para as classes dominadas, que abandonam o modelo escolar por falta de identificação e condições de acumular capital cultural, conforme destaca: “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura” (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Dessa forma, a perspectiva aberta pela teoria crítica, ao centrar no currículo e nos conteúdos presentes nele o seu objeto de análise, contou com uma nova contribuição a partir do pensamento dos sociólogos. O centro das análises desses intelectuais encontrava-se no processo de reprodução cultural, no qual a cultura dominante se reproduz como forma de prestígio e valor social. Ao se valorizar socialmente, ela adquire um *status* simbólico que pode ser acumulado em forma de “capital cultural”. Entretanto, a contribuição para a teoria crítica dos pensadores franceses não deve ser interpretada na perspectiva de uma mera transposição ou de troca entre currículos baseados na cultura dominada para currículos centrados nos dominados. Esse reducionismo esconde a defesa dos autores por uma educação que proporcionasse aos excluídos, a possibilidade de ter contato e condições de adquirir o capital cultural simbólico imposto e adquirido pela classe dominante. Esse aspecto foi criticado, com ênfase, na década de 1980, sem, no entanto, anular a contribuição teórica para o debate de currículo que, ainda hoje, é influenciada pela perspectiva que formou a base da teoria educacional crítica.

Na Inglaterra, destacava-se o movimento da “nova sociologia da educação”. Esses apontamentos sobre currículos apresentaram novas contribuições críticas, tendo como centro a sociologia, com destaque para Basil Bernstein (1984) e Michael Young (2000). A escola sociológica desses autores criticava a ênfase na pesquisa empírica e estatística, como forma de avaliar a desigualdade nos sistemas educacionais. Mas, essa perspectiva não questionava a natureza do conhecimento, pois se restringia aos dados e às estatísticas. Ambos também questionavam o caráter universalizante, abstrato e conceitualista dos currículos ingleses. Não existia, nesse caso, uma preocupação em elaborar propostas alternativas de currículo. O enfoque estava em criticar, sociológica e historicamente, os documentos, com especial ênfase para o entendimento entre as conexões entre currículo e domínio, assim como entre a organização do conhecimento e a distribuição do poder.

Permanecendo no debate da sociologia crítica, Bernstein (1984), por sua vez, buscava desenvolver uma teoria questionando as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento, em detrimento de preocupar-se com os conteúdos curriculares. O autor, entretanto, não diferenciava currículo de avaliação, nem de pedagogia. Em suma, com ênfase na pedagogia, perseguia uma análise que não concebia a separação entre organização do currículo e formas constituídas de avaliação e transmissão do conhecimento. O principal conceito para o debate crítico das teorias curriculares de Bernstein (1984) é a ideia de “código”, em que o enfoque principal estava em entender como se aprendem as posições de classe, e como as estruturas de classe são traduzidas para a consciência. O código, nesse sentido, deve fazer a ligação entre a consciência individual, as relações sociais e as de classe social por meio de uma mudança de códigos, de uma pedagogia invisível, para uma visível.

Diante dessas ponderações, o autor entendia que a noção de pedagogia visível é caracterizada pela rigidez da própria estrutura, mas, por outro lado, a pedagogia invisível possui como característica principal a

fluidez de classificações e estruturas, nas quais as premissas que organizam a educação encontram-se subentendidas. Isso quer dizer que, quanto mais implícitas são as normas, maior a capacidade de tornarem-se invisíveis e passíveis de controle sobre as classes desfavorecidas. Ao aprender esses códigos, por meio do currículo, da pedagogia e da avaliação, o autor entendia que as instituições de ensino seguiriam determinando o que deve ou não ser ensinado para as diferentes classes sociais.

Os estudos sobre a teoria crítica do currículo de Young (2000), por sua vez, contribuíram para o debate da "nova sociologia da educação", ao analisar as mudanças no sistema de ensino inglês, no começo da década de 1980. Nesse período, as forças econômicas passaram a impor condições ao acesso escolar, que representavam uma etapa para o ingresso no mercado de trabalho. Nesse cenário, o estímulo aos cursos profissionalizantes era dado pelos governos conservadores da época, possibilitando uma análise desse impacto no contexto educacional, que incluía a questão curricular como centro das análises. Essa divisão entre o currículo acadêmico e o profissional dificultaria o acesso e o repertório necessário para o ingresso das camadas populares à educação superior. Desse modo, o Currículo Nacional implementado na Inglaterra se tornaria um empecilho para as liberdades de professores, uma vez que impunham metas e mecanismos de controle docente, e reproduziria uma visão passiva do estudante frente ao conhecimento.

A ênfase na profissionalização da educação foi problematizada por Young (2000) como um contraponto à preocupação com os conteúdos que organizavam os currículos, com um enfoque que priorizaria o estabelecimento de novas relações entre eles. A crise curricular do período deveria ser compreendida também como um desdobramento dos interesses econômicos e de classe. Contudo, o aumento e a massificação do acesso ao sistema educacional inglês permitiria um desdobramento dos estudos do autor acerca do caráter excludente que caracterizava as reformas curriculares ocorridas na década de 1980, na Inglaterra.

As críticas aos modelos curriculares estabeleceram relações em um contexto de reivindicações, disputas, conflitos e experiências, que buscavam inovar o campo das artes, política, cultura e também educação. De acordo com Nene Benvenuti (2009), a década de 1960 marcaria uma série de movimentos pelo mundo que reivindicavam mais direitos e participação na luta contra modelos de estados opressores, iniciada nas primeiras décadas do século XX. Destacam-se a luta contra a ditadura civil-militar no Brasil e nos demais países da América do Sul, como: Argentina, Chile, dentre outros. Nos Estados Unidos, as lutas pelos direitos civis dos negros, a contracultura *hippie*, bem como a crítica à Guerra do Vietnã, que se desdobraram em inúmeros conflitos e propostas de ruptura com o modelo vigente naquele país. Na Europa, o Maio de 68 marcava gerações na luta por justiça social, direito das mulheres, dentre outras reivindicações. Em suma, o período é caracterizado por grandes conflitos sociais que reorganizariam as forças políticas em diferentes contextos.

Nesse contexto, as denominadas teorias críticas colocavam em xeque os pressupostos tradicionais da organização curricular. Questionavam o viés mecanicista que os teóricos tradicionais defendiam na elaboração de currículos, a partir de uma perspectiva que almejava entender e compreender o que o currículo faz, e não o como fazer o currículo. Ainda nesse processo, a visão técnica de currículo passou a perder força nas discussões sobre a educação. Esses grupos seguiam questionando as teorias tradicionais, cabendo destacar aqui outros dois campos teóricos para se pensar o currículo. De um lado, as teorias críticas sofriam a influência da herança marxista, na qual se enfatizavam, nas estruturas políticas e econômicas, as desigualdades entre as classes que seriam reproduzidas por meio da educação e do currículo. Por outro, uma abordagem por estratégias interpretativas, como a fenomenologia e a hermenêutica. Ambas desafiavam as teorias dominantes.

Pela crítica do currículo, Michael Apple (1982) é outro nome importante. O ponto de partida desse autor é a relação entre a forma como a economia está estabelecida com a forma como o currículo está

organizado. Essa relação, por sua vez, não é determinista, mas mediada pela ação humana. Ao colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas, Apple (1982) enfatizou que a seleção dos conteúdos curriculares é resultado de um processo que envolve os interesses particulares das classes dominantes. Ele não é um corpo neutro e desinteressado, especialmente por definir o que deve ser aprendido e ensinado. É fruto de um esforço permanente para manutenção da dominação entre as classes. Portanto, a intenção do autor não estava em saber qual seria o conhecimento verdadeiro, mas em saber qual conhecimento seria considerado verdadeiro.

Oriundo do campo político da esquerda norte-americana, Apple (1982) preocupava-se com os valores da justiça social, tendo em vista sua origem na família de emigrantes e operários de New Jersey. Ao explicar a escolarização e o conhecimento sob a perspectiva do conceito de hegemonia gramsciana, buscou estabelecer a relação entre ideologia, cultura e currículo. As contribuições de Apple (1982) seriam um marco divisor nos debates curriculares devido ao fato de entenderem o currículo como uma visão de mundo que atende a interesses específicos de algum grupo.

Essa busca pelos porquês dos conhecimentos hegemônicos não deve restringir-se por critérios de verdade ou falsidade, mas, por questionamentos que pretendem entender: a quem interessa determinado saber? De quem é o conhecimento selecionado como correto? Quais as relações e disputas envolvidas nessa seleção? As indagações de Apple (1982) não se restringiam aos currículos oficiais, pois as partes ocultas também eram entendidas como importantes para a compreensão desse processo de imposição e poder. Ao questionar a falácia da neutralidade do conhecimento, bem como as formas de difusão dele, o autor buscava desconstruir o discurso de isenção presente nos manuais escolares e demais produções oficiais que organizavam o currículo. Dessa forma, a contribuição principal de Apple (1982) é o questionamento a respeito da perspectiva da “nova sociologia da educação”, ao centralizar os interesses na busca de identificar “de quem” é o conhecimento considerado valioso.

Ainda seguindo o processo de construção de outras análises para o campo do currículo, cabe destacar os debates e as contribuições herdadas da fenomenologia. Segundo Joel Martins (1992), o principal foco da perspectiva fenomenológica para o currículo é problematizar e vivenciar as experiências para, então, pensar sobre seus significados. Ao frisar a trajetória dos seres humanos na produção de cultura, o olhar fenomenológico para o currículo contrastava com a herança marxista, caracterizada pela tentativa de romper com o senso comum de forma categorizada, e conceitualmente embasada na análise científica. Nessa perspectiva, escutar o estudante, entender as vivências dele e dialogar para buscar soluções são elementos centrais para a questão curricular. Diante disso, não teria sentido um currículo já ordenado mediante a exclusão das especificidades e do ineditismo de cada experiência do indivíduo em diferentes contextos.

Para Shirley Malta (2013), a perspectiva da fenomenologia pretende romper com as relações entre sujeitos e objetos herdadas do cartesianismo, que marcam alguns olhares voltados para o processo e as experiências educacionais. Pretende-se, portanto, romper com o racionalismo, entendendo que a educação é um processo social projetado pelo poder dominante. Nesse sentido, é preciso uma transformação das experiências pessoais de cada indivíduo. As questões étnico-raciais, por sua vez, encontram pontos de contato com a fenomenologia quando a experiência aparece como elemento importante para a construção de um modelo educacional que permita o reconhecimento das vivências escolares cotidianas por parte de negros e indígenas, submetidos ao modelo tradicional curricular de herança científicista.

Um olhar mais voltado para as questões políticas do currículo seguiram o curso com implicações e contribuições que marcaram a temática da resistência como uma possibilidade real de transformações das bases educacionais. Nos Estados Unidos, a teoria crítica do currículo contou com a contribuição de Henry Giroux (1986), cuja ênfase é a cultura. A abordagem do autor criticava o caráter técnico dos currículos tradicionais, com enfoque no conceito de resistência. Os primeiros estudos que faz, ocorrem em um

momento em que as teorias críticas da fenomenologia e da sociologia crítica já exerciam influências no debate. As análises que apresentam essas perspectivas se fundamentavam na necessidade de compreender que as relações de poder e de controle, na escola e no currículo, não estavam desprovidas de resistência, rebelião e subversão. Dessa forma, o autor buscou apresentar alternativas contra o imobilismo e o pessimismo sugeridos pelas teorias críticas.

A ênfase na dinâmica cultural estava no centro do pensamento de Giroux (1986). Esse autor compreendia que o currículo poderia ser uma possibilidade emancipadora e libertadora com participação ativa e politizada dos agentes que estavam inseridos nesse processo, como professores e estudantes. A escola, nesse contexto, poderia servir como espaço para se exercitarem as habilidades democráticas, a discussão e a participação, questionando o senso comum. Os educadores poderiam ser ativos no processo, e os estudantes deveriam ser ouvidos, considerando suas demandas e aspirações. Esse pensador traria uma tendência que, posteriormente, seria o argumento central para os debates envolvendo as questões étnico-raciais e o currículo. Essa visão do autor não impunha uma divisão entre currículo e cultura, trazendo para o centro do debate a política cultural.

A grande diversidade e a centralidade do tema currículo nos debates sobre educação permaneceram despertando múltiplos olhares, e novas contribuições. Diante desse contexto, a perspectiva crítica encontraria ecos também no Brasil. A obra e a prática de Paulo Freire (1970) revolucionariam o pensamento e a luta pela educação no país. O trabalho dele não abordava diretamente as contendas envolvendo o debate sobre teorias curriculares. No entanto, o conceito que trouxe de “educação bancária” possibilitou intensos debates no campo curricular. O conhecimento, confundido como mera transmissão acrítica de conteúdos, passivamente recebidos pelos estudantes de forma automatizada, é intensamente criticado pelo educador, ao afirmar que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada

saber” (FREIRE, 1979, p. 67), mantendo, dessa forma, o que ele nomeou como “alienação da ignorância”. Segundo o autor, essa alienação cria uma rigidez de posições, pela qual a educação apenas mantém o *status quo*.

Para Freire (1970), como contraponto ao modelo “bancário”, que subverte a busca pelo conhecimento, apresentou a perspectiva de “educação problematizadora”. Nesse entendimento, não se deve separar o ato de conhecer daquilo que se conhece. Esse ato de conhecer não é individual, pois sua perspectiva é dialógica, ou seja, deve existir uma troca entre as pessoas, buscando compreender o mundo. Essa compreensão é oposta ao modelo acumulativo e unilateral da educação bancária. O método proposto por Freire (1970) tinha foco na experiência das pessoas, voltado para a criação de temas geradores, que poderiam ser devolvidos ao povo de forma organizada e sistematizada pelos profissionais da educação. Para o pensador, o entendimento de cultura, como decorrência de qualquer trabalho humano, produz múltiplos resultados, portanto culturas. Diante disso, é premissa básica na obra do autor romper a divisão entre cultura erudita e popular. Antes do desenvolvimento dos chamados “estudos culturais”, esse pensador brasileiro antecipou, de certa forma, os estudos pós-colonialistas e étnico-raciais, presentes nas teorias pós-críticas do currículo.

Na década de 1980, Demerval Saviani (1983) contestaria a proposta freireana com a chamada “pedagogia crítico-social dos conteúdos”. A intenção do autor não era especificamente elaborar uma teoria de currículo, mas contribuir para o debate da educação. O mais importante contraponto que faz é a busca de separar a política da educação. Suas análises buscavam enfatizar a aquisição dos conteúdos, e não os métodos para tal. Dessa forma, criticava tanto a perspectiva freireana quanto as análises marxistas que enfatizavam o caráter ideológico do conhecimento escolar. Saviani (1983) dividiu em dois grandes grupos os pensadores da educação: por um lado, os que entendem que a educação marginaliza, nas denominadas “teorias não críticas”; do outro lado, os que defendiam a educação como forma de superação e ascensão social, nas denominadas “teorias críticas”. A partir dessa constatação, o autor discorreria sobre as



contradições percebidas no campo teórico educacional e curricular em uma tentativa de renovação da forma de pensar e praticar a educação. Seus estudos contribuíram para o levantamento das principais concepções educacionais que caracterizaram a construção histórica do campo curricular nos debates sobre educação durante o século XX.

O cenário das teorias pós-críticas, campo em que se abrigam os debates étnico-raciais, representa novas contribuições para o campo de estudo sobre currículo. O lugar-comum da diversidade segue convivendo com as tentativas de homogeneização cultural. Esse fenômeno pode ser verificado nas conexões e na perspectiva pós-críticas. Esse campo, por sua vez, caracteriza-se por uma grande diversidade de temas tais como: as manifestações e práticas envolvendo a sexualidade, a herança e o impacto do modelo de colonização, as reivindicações acerca dos direitos dos grupos de gays, lésbicas e simpatizantes (LGBT), dentre outras minorias, sendo comum a essa diversidade, um enfoque nas questões simbólicas e culturais como elemento central de análise e disputas que caracterizam as análises étnico-raciais e o currículo.

### **AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS**

O campo teórico curricular das teorias pós-críticas, explicam Antônio Moreira e Tomaz Silva (2011), tem como foco principal a questão da diferença e da identidade. Diante de um cenário que busca contrapor o discurso hegemônico da unidade entre os diferentes, esses estudos buscam não separar questões culturais de relações de poder. Essa vertente pós-crítica multiculturalista, oriunda dos países do norte capitalista, convive de forma ambígua com as questões das minorias presentes em nações colonialistas. Por um lado, a perspectiva legítima do multiculturalismo busca acolher e contemplar as reivindicações das minorias que vivem nesses países em condições desfavoráveis e, diante disso, necessitam ser reconhecidas e representadas na cultura nacional. Entretanto, não bastaria apenas o reconhecimento e a inserção dessas reivindicações na cultura nacional, pois é preciso relacioná-los com o contexto: multidões de pessoas na fuga de

guerras, fome e demais chagas que marcam boa parte dos países periféricos no modelo de produção capitalista, a partir das relações de exploração entre as nações.

O conceito de cultura, por sua vez, é utilizado, no campo das teorias multiculturais de Stuart Hall (2014), como um importante instrumento político de reivindicações. No interior dessa perspectiva, pode-se destacar, em um primeiro momento, a presença da visão liberal ou humanista. Nesse caso, a definição de cultura é uma herança dos debates oriundos do campo da antropologia. Nesse sentido, o preceito de uma humanidade comum é utilizado como forma de se garantir que nenhuma cultura possa ser considerada superior à outra, portanto todos devem tolerar e respeitar as diferenças. De outro lado, a perspectiva crítica do multiculturalismo rejeita a concepção liberal. Dividida entre as concepções pós-estruturalistas e materialistas, ambas pretendem questionar a própria definição de “humano” que caracteriza o debate humanista/liberal. No que tange ao aspecto pós-estruturalista, o foco da análise da produção da diferença é um processo linguístico e discursivo. O diferente, por sua vez, só existe em uma relação de diferenças, que não é absoluta, mas, mutável, carregada de significados de acordo com o processo e o contexto em que se encontra. Por ser produto de relações sociais, o discurso das diferenças está interligado às relações de poder.

Por outro lado, se a visão estruturalista enfatiza a análise dos discursos de produção da diferença, a perspectiva materialista compreende que o exame das questões de base estrutural, que construíram as diferenças, não se encontra apenas no discurso. Nesse caso, é preciso examinar os alicerces institucionais e econômicos que o produziram historicamente. As diferenças, de acordo com as provocações apresentadas nos estudos de Judith Butler (2015), não devem ser respeitadas, mas debatidas de forma permanente nos currículos. A perspectiva do multiculturalismo, seja relativista, seja crítica, carrega forte influência das teorias de classe que caracterizaram os debates sobre currículo. No entanto, no prisma multicultural, a questão da luta de classes é substituída pela inserção das questões de gênero, raça e

sexualidade. O termo “gênero”, por sua vez, sofreu importante mudança ao deixar de ser uma categoria de análise estritamente biológica, para tornar-se um conceito que busca entender a construção social do processo de identificação sexual.

No debate curricular, as relações de gênero e o feminismo, conforme estudos de Alexsandro Rodrigues e Maria Barreto (2013), reivindicam outras formas de igualdades para além da luta de classes. As questões de gênero, em um primeiro momento, enfatizavam os papéis de gênero como fundamentais para a produção e a reprodução das desigualdades. No que diz respeito aos currículos, os estudos de gênero enfatizavam a discrepância existente no acesso ao conhecimento para homens e mulheres. Questionavam, ainda, a divisão disciplinar com nítido recorte entre assuntos de mulheres e assuntos de homens. Os currículos, nesse cenário, reproduziam estereótipos de gênero que se materializavam no mercado de trabalho, nos materiais didáticos e no sistema educacional como um todo. No avanço desses estudos, a questão de acesso ao conhecimento foi acrescida pela luta que pretende transformar radicalmente as estruturas dominantes, com foco nos interesses e as experiências das mulheres. Pela perspectiva feminista, o capitalismo era considerado uma estrutura de poder, contudo, essa visão defendia a necessidade de inserção da questão patriarcal como elemento central nesse cenário em disputa pela concepção de currículo. Questionando a aparente neutralidade dos conhecimentos construídos socialmente em um contexto patriarcal, os estudos mais recentes identificam, no modelo científico, a materialização da visão masculina sobre o mundo, a qual segue separando corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto, acrescentando uma importante contribuição ao debate.

A teoria que amplia e radicaliza a fixidez e a estabilidade das identidades criticadas pelas perspectivas feministas é a Teoria Queer. Tendo como alvo os estudos de gays e lésbicas nos Estados Unidos, segundo Deborah Britzman (1996), a terminologia, que significa “estranho”, busca ressignificar o caráter depreciativo do termo disseminado socialmente,

tratando-o como forma positiva de autoidentificação. Nesse sentido, a pesquisadora reconhece a contribuição das temáticas sobre gênero nos debates sobre a construção das identidades sem, no entanto, criticar a exclusão e o silenciamento de outras formas e práticas de exercício da sexualidade nos debates educacionais. Mas, no campo educacional e curricular, esses aspectos seguiam sendo solenemente ignorados, pois “a idéia de identidade ainda permanece, com muita frequência, presa à visão equivocada de que as identidades são dadas ou recebidas e não negociadas – social, política e historicamente” (BRITZMAN, 1996, p. 73).

Tal qual a identidade de gênero, a identidade sexual é construída socialmente e não deve ficar restrita às questões biológicas. Questionando a normatividade da identidade sexual representada pela heterossexualidade, esses estudos compreendem a identidade como uma relação definida por um processo de significação. Não se trata de um fenômeno absoluto, mas, decidido em forma de conflitos e relações de poder, que negam o outro como forma de imposição e consolidação de um grupo (BRITZMAN, 1996).

Permanecendo nas teorias pós-críticas de currículo, destaca-se também a perspectiva pós-colonial, com a premissa de problematizar o currículo a partir da visão eurocêntrica de mundo, iniciada e consolidada mediante o processo de colonização europeia nas Américas, na Ásia e na África. Esse campo de estudos vem debruçando-se com maior ênfase na teoria e na análise literárias. Segundo essa perspectiva, a disputa entre modelos curriculares para o sistema educacional, segundo Walter Mignolo (2008), precisa valorizar múltiplas formas de conhecimento, contudo sem abrir mão dos saberes eurocêntricos.

O debate pós-colonial, explica Aníbal Quijano (2016), enfatiza as relações de poder que marcaram a relação entre os países colonizados e as respectivas metrópoles coloniais, questionando as construções de nações e raças sob a narrativa de superioridade desse processo. Assim, a dominação colonial não foi apenas econômica, mas também cultural. Duas grandes obras são consideradas precursoras nesse debate. A primeira é a obra “Pele negra, máscaras brancas”, de Frantz Fanon (1983), na qual o autor destaca

a segregação produzida pelo encontro entre forças antagônicas mediante a colonização. A segunda é a obra “Orientalismo”, de Edward Said (1990), que defende o oriente como uma invenção do ocidente. Os estudos pós-coloniais consideram a representação como um elemento central para a formação e a produção de identidade cultural.

A construção de representações, que identificavam comportamentos e formas de vida, concebidas como selvagens ou inferiores, torna-se um debate entre saber e poder. Ao se analisar o currículo, essa perspectiva defende a descolonização dos saberes, assim como a junção híbrida entre conhecimento, cultura, política e poder, como forma de questionar as superficialidades multiculturais que idealizam e estereotipam “outros” sujeitos da história. As teorias pós-críticas, em suma, possibilitaram a abertura de novas perspectivas sobre o currículo ao questionarem as análises generalizantes das grandes narrativas.

## **A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E O CURRÍCULO BRASILEIRO**

Em uma primeira aproximação com o campo curricular, os estudos sobre as questões étnico-raciais, ainda sob influência das teorias críticas, estiveram restritos às questões de acesso ao sistema escolar e à exclusão de negros e indígenas nesse espaço. A influência da sociologia da educação, bem como as análises que inseriram a cultura no centro do debate curricular, serviram como alicerce para um olhar específico sobre o enviesamento racialista das propostas curriculares no Brasil e no mundo. Segundo Nilma Gomes (1995), a identidade étnica e racial, diante disso, torna-se, nesses estudos, uma questão de saber e poder. Mutuamente dependentes, as diferenças e as identidades formam discursos que buscam desconstruir a celebração da diversidade. As diferenças, nessa perspectiva, são compreendidas como um processo relacional, histórico e discursivo, que exige centralidade aos aspectos da raça e da etnia para o entendimento do texto curricular. Ainda segundo essa autora, a identidade é definida como algo em construção permanente e como recurso para a criação de um (nós) coletivo, para além do nível da cultura e do pertencimento. Nesse

sentido, a identidade deveria envolver os aspectos históricos e sociais dos grupos sociais, sendo invocada, declarada e reivindicada como forma de marcar as diferenças mediante um contexto histórico. De forma análoga, o “apagamento” produzido pelas relações desiguais que permeiam nossa história deveria ser evidenciado, pois, conforme a autora observa, “reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (GOMES, 1995, p. 41).

A identidade negra construída de forma positiva, em uma sociedade que historicamente ensina aos negros, desde muito cedo, que, para ser aceito, é preciso negar a si mesmo, é um desafio não apenas simbólico, mas, sobretudo, político. Uma perspectiva crítica, que traga a questão racial para o centro das análises, deve considerar os aspectos histórico, institucional e psíquico desse processo como uma condição inicial para a politização da questão. No Brasil, nas últimas três décadas, temos presenciado conquistas e reconhecimentos a partir das ações e reivindicações que têm buscado transformar a visão racista presente nos currículos, referente aos negros e indígenas do país. Podemos citar, por exemplo, a criação de uma legislação específica para tratar das relações étnico-raciais no currículo. Nesse caso, a já referida lei federal n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é um marco do período. Essa legislação resulta das reivindicações de grupos organizados, que reivindicavam o aprimoramento da democracia e o reconhecimento das dívidas históricas que o país tem com parcelas excluídas no processo de construção da memória nacional. Em 2004, o Ministério da Educação (MEC) tornou pública as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), enfatizando a complexidade e os desafios para as implementações de ambas, conforme descrito no seguinte trecho:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros,

depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 13).

O fragmento destacado busca deixar clara a intencionalidade de resgatar o protagonismo dos negros(as) brasileiros(as) em nossa história. O desenvolvimento de políticas públicas, articuladas sob a temática étnico-racial, pretendia enfrentar, para além das escolas, a premente luta pela valorização da identidade negra. Essas identidades inatas e importantes para a criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais excluídos da “história nacional” atingiriam outro patamar na disputa pelo currículo e no sistema educacional do país. No Brasil, a reprodução do racismo encontra-se nas relações sociais, políticas e culturais do processo histórico do país, razão pela qual precisa ser problematizada com aprofundamento e nas mais variadas realidades nacionais. Desnaturalizar a visão racista é imperativo para as novas gerações, pois, como destaca Gomes (1995, p. 49): “algumas diferenças construídas na cultura e nas relações de poder foram, aos poucos, recebendo uma interpretação social e política que as enxerga como inferioridade”. Isso quer dizer que essa culturalização impõe-se à naturalização, criando um significado artificial de superioridade. “Dessa forma”, afirma Gomes (1995, p. 49), “se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo”.

Sob essa perspectiva, o racismo não deve ser particularizado e problematizado por um determinado segmento da sociedade, exclusivo do grupo étnico-racial negro. Mas, por ser uma questão social, política e cultural, deve ser questionado por todos os brasileiros. O racismo, entendido como um comportamento social presente na história da humanidade, pode ser expresso de diversas maneiras, em diferentes contextos, tanto na forma

individual quanto na institucional. Em 2003, a criação de um conjunto de políticas públicas, leis afirmativas e de secretarias com *status* de ministérios, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), integradas e interligadas, representou um marco para o país, incluindo o aspecto educacional e curricular.

O reconhecimento e o entendimento da herança escravocrata, como fator de graves distorções e desigualdades entre os grupos que compõem a população brasileira, permanecem em disputa na seleção e nas orientações que compõem os discursos curriculares nacionais. De acordo com as diretrizes curriculares de 2004, raça é uma construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas. Essa, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII, já superado e ressignificado pelo movimento negro, que o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. A persistência e o predomínio hegemônico do padrão cultural branco europeu são destacados, conforme o seguinte fragmento atesta:

Convivem, no Brasil, de maneira tensa, a cultura e um padrão estético e cultural branco europeu. Porém, a presença da cultura negra e o fato de 45% da população brasileira ser composta de negros (de acordo com o censo do IBGE) não têm sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas. Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branca e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática (BRASIL, 2004, p. 14).

As tensões, presentes nessa herança, são representativas das dificuldades encontradas entre especialistas, para a produção de um currículo nacional que busque readequar o ensino básico brasileiro a partir de uma perspectiva de combate ao racismo e outras formas de intolerância. De acordo com o documento de 2004, a discriminação e o mito da democracia racial brasileira devem ser conhecidos pelos estudantes e estimulados nas propostas pedagógicas, já que atingem todos os brasileiros, e não apenas os que se reconhecem como negro. O parecer entende que



o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. Os sistemas colonizadores europeus buscaram, por meio da educação, imprimir uma "civilidade" aos povos conquistados e escravizados nesse processo. Os costumes, religiosidade e comportamentos, que fugiam do padrão europeu, eram criminalizados e perseguidos, em uma tentativa de se uniformizar o que deveria ser ensinado. Essa visão unitária, que desvaloriza a diversidade, gerou representações de inferioridade dos povos submetidos à escravidão e às demais violências características do processo colonialista.

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. As diferenças estão na forma de compreensão do mundo, nas crenças, línguas, e todas as manifestações culturais que atravessam o tempo e o espaço. As múltiplas formas de produção de conhecimento de alguns grupos sociais, atuantes no processo histórico brasileiro, nem sempre foram valorizadas e reconhecidas. O modelo educacional letrado não priorizou, historicamente, as comunidades tradicionais, os povos indígenas e os remanescentes de quilombo como agentes de produção de saberes. Com o avanço das lutas democráticas, a mobilização dos movimentos sociais e a organização desses grupos, em 1988, a Constituição Federal, no artigo 215, destacou que "o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais".

O importante reconhecimento institucional da diversidade brasileira necessita contemplar, nas diretrizes curriculares nacionais, os saberes produzidos historicamente em diferentes realidades e períodos. As leis 10.639/03 e 11.645/08, promulgadas para um recorte específico, para as relações étnico-raciais, avançam no objetivo e no reconhecimento das diferenças culturais, sociais e econômicas do território nacional. Os modelos curriculares, que contemplam as diferenças, buscam romper as visões e tratos românticos sobre a diversidade, de forma a interpretar e a compreender as disputas e os conflitos étnicos, sexistas e racistas como

causas políticas, econômicas e sociais. A diversidade, como centralidade dos currículos, é o grande discurso que sustenta a construção, os significados e as disputas presentes na elaboração de um currículo nacional efetivamente integrador.

Chegamos num momento da história da educação brasileira em que temos um documento norteador de currículo para a educação básica, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Embora contemple questões étnico-raciais, tal documento não pode ser considerado um avanço para a permanente luta de educadores, sociedade civil organizada e demais movimentos sociais, na tentativa de desconstrução dos mitos e narrativas que ajudaram e seguem perpetuando nossas mazelas, a partir da ideia da tolerância e o respeito à diversidade. Listar conteúdos e redigir intenções são ações que não garantem o enfrentamento acerca da ideia de uma nação integrada e pacífica, diante de um colorido étnico-racial, conforme a narrativa mítica perpetuada em nossa história.

A BNCC ainda considera tais questões como secundárias, pois praticamente delega apenas ao componente curricular de História o debate e ações de protagonismo reivindicadas de acordo com o histórico de lutas no campo educacional. O documento em questão reproduz, em mais de quatrocentas páginas, tal qual a história de negros e indígenas, a marginalização das temáticas defendidas na diretriz curricular de 2004 e nas leis 10.639/03 e 11.645/08.

Além do simbolismo presente em um documento que praticamente exclui as leis já mencionadas, devemos questionar a insuficiência de atacar a causa do racismo velado e institucional, bem como o silenciamento de negros e indígenas. É necessário um conjunto de políticas públicas integradas, que busquem atenuar e transformar a realidade da educação e das condições sociais e materiais concretas de negros e indígenas.

Um território marcadamente caracterizado pelas suas diferenças de ordem social, econômica etc., demanda da educação básica um compromisso muito mais efetivo de aplicação da legislação, bem como das condições de trabalho aos profissionais da educação. Outros

desdobramentos, como o domínio do mercado apostilado de livros didáticos, de caráter enciclopédico, a concentração de um mercado de formação de gestores etc. também garantem o discurso conciliador, sem atacar às causas estruturais e históricas que acompanham o silenciamento e o direito a educação de um grande contingente de brasileiros.

Esse perverso eurocentrismo ibérico segue forte na mentalidade das elites econômicas no século XXI. A resistência contra qualquer política compensatória para negros e indígenas, que busque acertar contas pelo passado e pelo presente genocida e escravocrata, segue sendo duramente reforçada no legislativo e nas grandes corporações midiáticas. De certa forma, o mito da “democracia racial” serve como argumento para excluir as medidas compensatórias em nome de uma meritocracia que trata desiguais como semelhantes. No Brasil, as políticas curriculares devem ser concebidas com o objetivo de garantir o reconhecimento de nossas diferenças, para a construção de um projeto político pedagógico democrático para o sistema de ensino nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio da prática docente em tratar de questões abrangentes e complexas, como a herança racista de nossa história, avançou com a organização e a participação ativa da negritude e dos povos indígenas.

Durante a pesquisa sobre a temática do currículo, tornou-se clara a relação entre um discurso, que busca criar um caráter de pluralidade e respeito, com as intenções, expressas ou veladas, de manutenção do poder e/ou do *status quo*. Nesse sentido, pesquisar o currículo, a partir da perspectiva étnico-racial, permitiu um olhar abrangente para as disputas que envolvem esse território. Mas, acima de tudo, possibilitou o entendimento de que a disputa não é meramente teórica, pois é eminentemente política.

Em um território erguido com base escravista e violenta, torna-se um ato político combater políticas públicas e educacionais que representem qualquer retrocesso e/ou perpetuação das mazelas que caracterizam um

país desigual como o Brasil. A perspectiva de currículo que o define como uma construção negociada em diferentes contextos, deixa claro que a conquista da excelência educacional parte de outras prioridades, como investimento em pessoal qualificado e a construção de currículos de forma regionalizada, buscando atender questões específicas de cada lugar. Todavia, uma vez isso conquistado, o tema deve ser debatido não de forma meramente consultiva, mas participativa, com poder de decisão por parte de educadores e também de estudantes.

Aqui, identificamos que o modelo democrático brasileiro encontra em um estágio de baixa intensidade. Apesar de uma sociedade plural, dinâmica e criativa, o que observamos é que, no que tange a administração pública, seguimos com as negociações e prioridades da máquina pública sendo conduzidas por uma elite econômica e política, que reproduz o processo histórico de construção do país, isto é, priorizando o privado em detrimento do público, bem como, promovendo a exclusão da voz e da ação da maioria da população brasileira.

Nossa história, da transição de um território eminentemente rural, de base escravocrata e latifundiária, para uma moderna sociedade urbana, democrática e calcada na mão de obra livre e assalariada, trata-se de uma narrativa idealizada e inverossímil ao nos depararmos com os indícios de violência contra negros e indígenas, que seguiram durante o século XX e XXI. Apesar de vendermos uma imagem que valoriza nossa diversidade e especificidades regionais e populacionais em grandes eventos, como as recentes olimpíadas em 2016 e a Copa do Mundo em 2014 realizadas no país, a realidade é uma tentativa de produzir um discurso inclusivo e tolerante. No entanto, tal discurso reproduz o racismo e o preconceito velado de nossas instituições, tanto quanto o racismo manifesto, conforme fartas denúncias acerca da falta de indignação de boa parcela do país, no que diz respeito às chagas aqui denunciadas nesta pesquisa.

Em essência, o racismo permanece nas instituições, nas relações sociais, na política e, por consequência, nas políticas públicas para educação. Nesse cenário, o educador deve enfrentar essa realidade nas

suas atividades práticas, na organização coletiva, na mobilização por condições dignas de trabalho, bem como na denúncia e o combate ao discurso de ódio que notadamente cresce em nosso país. Ao final, fica a sensação de que os avanços educacionais propostos pela mais nova base curricular nacional, apenas escondem uma tentativa de manutenção de *status quo*, pois, enquanto discursa a respeito da diversidade, silencia todo um conjunto de ações possíveis em prol da diversidade nacional.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AZEVEDO, F. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010.
- BENVENUTI, N. **Os incríveis anos 60-70...Eu estava lá**. Barueri: Novo Séc., 2009.
- BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 26-42, 1984.
- BOBBITT, J. F. **O currículo**. Curitiba: Didáctica editora, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 10/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira. Brasília, 2004.
- BRITZMAN, D. P. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**, v. 21, p. 71-96, 1996.
- BUTLER, J. **Problemas de genero: feminismo e subversão da identidade**. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 2015.
- DEWEY, J. **A escola e a sociedade/A criança e o currículo**. Lisboa: Editora Olhos d'água, 2002.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FORTUNATO, I. Olhos azuis, ou as leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 152, p. 49-55, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra, 1970.
- GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.



GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. São Paulo: Mazza Edições, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2014.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, 2013.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como *poiesis*. São Paulo: Cortez, 1992.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

PINAR. W. O que é a Teoria do Currículo? Porto: Porto Editora, 2007.

QUÍJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RODRIGUES, A.; BARRETO, M. A. S. C. (org.) **Currículos, gênero e sexualidade**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013.

SAID, E. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. São Paulo: Globo, 1974.

YOUNG, M. F. D. **O currículo do futuro**: da "nova sociologia da educação" a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

Recebido em: 06 de janeiro de 2019

Aprovado em: 17 de outubro de 2019

