

UFRRJ

**INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

DISSERTAÇÃO

**O CONTINENTE AFRICANO NOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA:
DA BNCC À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MAGÉ/RJ**

LUIZ RAFAEL GOMES

2023



O CONTINENTE AFRICANO NOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA: DA BNCC À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MAGÉ/RJ

LUIZ RAFAEL GOMES

Sob a Orientação da Professora

PROF^a. Dr^a. Edileuza Dias de Queiroz

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Geografia**, no Programa de Pós- Graduação em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Fevereiro/2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

GG633c Gomes, Luiz Rafael, 1988-
O CONTINENTE AFRICANO NOS CURRÍCULOS DA GEOGRAFIA:
DA BNCC À REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MAGÉ/RJ / Luiz
Rafael Gomes. - cidade, 2023.
128 f.

Orientadora: Edileuza Dias de Queiroz.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, PPGGEO/MESTRADO EM GEOGRAFIA, 2023.

1. Ensino de Geografia. 2. Ensino de África. 3.
Curriculo. 4. BNCC. 5. EHCAI. I. de Queiroz, Edileuza
Dias , 1967-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. PPGGEO/MESTRADO EM GEOGRAFIA III.
Título.



**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 19 / 2023 - PPGGEO
(12.28.01.00.00.35)**

Nº do Protocolo: 23083.018582/2023-16

Seropédica-RJ, 28 de março de 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

LUIZ RAFAEL GOMES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 28/02/2023.

Edileuza Dias de Queiroz. Drª, UFRRJ
(Orientadora - Presidente da Banca)

Rosemberg Aparecido Lopes Ferracini. Dr., UFTM
(Membro Externo à Instituição)

Clézio dos Santos. Dr., UFRRJ
(Membro Interno)

(Assinado digitalmente em 28/03/2023 10:59)
CLEZIO DOS SANTOS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matrícula: 1958337

(Assinado digitalmente em 28/03/2023 09:03)
EDILEUZA DIAS DE QUEIROZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROEXT (12.28.01.16)
Matrícula: 366511

(Assinado digitalmente em 29/03/2023 19:36)
ROSEMBERG APARECIDO LOPES FERRACINI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 195.038.248-69

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 19, ano: 2023, tipo: HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO, data de emissão: 28/03/2023 e o código de verificação: 48295bf7bf

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001/This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

RESUMO

GOMES, Luiz Rafael. **O continente africano nos currículos da Geografia: da BNCC à rede de ensino de Magé/RJ.** 2023. 128p Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Agronomia/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Partindo da compreensão de que existe uma conduta racista em todas as esferas sociais do nosso cotidiano, buscamos analisar como o continente africano é retratado nos tópicos, conteúdos, e competências específicas, da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Junto a experiência da disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI) implementada em 2021 na rede municipal de ensino de Magé no estado do Rio de Janeiro. Acreditamos que o racismo deve ser combatido e eliminado de nossa sociedade, e a sala de aula é um lugar privilegiado para isso. Nossa trabalho justifica-se por buscar, nos conteúdos da Geografia, mais instrumentos para esse combate através da valorização do conhecimento sobre África. Nossos pressupostos teórico-metodológicos são de base decolonial e antirracista, contextualizando, discutindo e refletindo com as ideias de: colonialidade do saber e do poder, eurocentrismo, sistema-mundo moderno colonial, e hierarquia sócio racial. O objetivo geral da pesquisa é analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular, para construir uma referenciação temática não racista sobre o continente africano no ensino de Gografia. A metodologia é composta pela revisão bibliográfica, análise das prescrições curriculares de ensino de Geografia presentes na BNCC, e das referentes a disciplina EHCAI na rede municipal de Magé; e entrevista com os responsáveis plea disciplina. Estabelecidas as críticas ao que é apresentado pelos textos das leis, buscamos contribuir para construirmos uma referencia temática minimamente equilibrada. E no entendimento sobre como novas experiencias curriculares, podem fazer a diferença na efetivação de uma educação antirracista.

Palavras-chave: África, BNCC, Ensino de Geografia. EHCAI, Magé.

ABSTRACT

GOMES, Luiz Rafael. **The African continent in Geography curricula: from the BNCC to the teaching network of Magé/RJ.** 2023. 128p Dissertation (Master in Geography). Institute of Agronomy/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Based on the understanding that there is racist behavior in all social spheres of our daily life, we seek to analyze how the African continent is portrayed in the topics, contents, and specific competences of the new National Common Curricular Base (BNCC). Together with the experience of the Teaching of African, Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture (EHCAI) discipline implemented in 2021 in the municipal teaching network of Magé in the state of Rio de Janeiro. We believe that racism must be fought and eliminated from our society, and the classroom is a privileged place for this. Our work is justified by seeking, in the contents of Geography, more instruments for this fight by valuing knowledge about Africa. Our theoretical-methodological assumptions are decolonial and anti-racist, contextualizing, discussing and reflecting on the ideas of: coloniality of knowledge and power, eurocentrism, modern colonial world-system, and socio-racial hierarchy. The general objective of the research is to critically analyze the National Common Curricular Base, to build a non-racist thematic reference on the African continent in the teaching of Geography. The methodology consists of a bibliographical review, analysis of the curricular prescriptions for teaching Geography present in the BNCC, and those referring to the EHCAI discipline in the municipal network of Magé; and interview with those responsible for the discipline. Having established the criticisms of what is presented by the texts of the laws, we seek to contribute to building a minimally balanced thematic reference. And in the understanding of how new curricular experiences can make a difference in the effectiveness of an anti-racist education.

Keywords: Africa, BNCC, Geography Teaching. EHCAI, Magé.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

MC - Modernidade/Colonialidade

NSE - Nova Sociologia da Educação

EHCAI – Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PT – Partido dos trabalhadores

COPIED – Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-racial e Diversidade

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UT – Unidade Temática

CME – Conselho Municipal de Educação

BIO – Boletim Informativo Oficial

CDR – Cidadania e Diversidade Religiosa e Cultural

HGTM – História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente em Magé

MDB - Partido Movimento Democrático Brasileiro

LISTA DE QUADROS E TABELAS

| | |
|--|-----------|
| Tabela 1 - Objetivos e seus caminhos metodológicos..... | 12 |
| Tabela 2 - Matriz curricular do ensino fundamental..... | 93 |
| Tabela 3 – Planejamento..... | 98 |

LISTA DE FIGURAS E MAPAS

| | |
|--|----|
| Mapa 1 – Município de Magé, Rio de Janeiro..... | 88 |
|--|----|

Sumário

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 01 |
| CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS..... | 09 |
| 1.1 – A SIGNIFICANCIA NO OUTRO..... | 10 |
| 1. 2 – O SIGNIFICADO DE RAÇA NA COLONIALIDADE DO SER E DO SABER..... | 17 |
| 1.3 – CONSTRUÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DA MODERNIDADE COLONIAL..... | 22 |
| 1.4 -- O DISCRUSO DA RAZÃO E A INVISIBILIDADE DO NEGRO: CORPOS, MARCAS E SIGNOS..... | 29 |
| CAPÍTULO 2 - RACISMO, INSTITUIÇÃO BRASILEIRA..... | 32 |
| 2. 1 – EUGENIA HIGIENISTA..... | 34 |
| 2. 2 – BRANQUEAMENTO SOCIOCULTURAL..... | 37 |
| 2. 3 – DEMOCRACIA RACIAL..... | 42 |
| CAPÍTULO 3 – DO CURRÍCULO COLONIAL..... | 50 |
| 3.1–ROMPENDO COM OS PARADIGMAS DOMINANTES: CRÍTICA AO PENSAMENTO COLONIAL..... | 50 |
| 3. 2 – O CURRÍCULO COMO UM CAMPO DE DISPUTAS..... | 54 |
| 3. 3 – POR UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL..... | 62 |
| 3. 4 – A BNCC COMO BIOPOLÍTICA..... | 64 |
| CAPÍTULO 4 – DO CURRÍCULO BRANQUEADO À IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA EHCAI NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO/RJ..... | 68 |
| 4. 1 – A GEOGRAFIA DA BNCC..... | 70 |
| 4. 1. 2 – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 72 |
| 4. 1. 3 – ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 74 |
| 4. 2 - EHCAI: UMA EXPERIÊNCIA VÁLIDA?..... | 79 |
| 4. 2. 1 - NORMAS E DIRETRIZES..... | 82 |
| 4. 2. 2 - DIÁLOGOS E INTERLOCUÇÕES..... | 104 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 112 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 114 |
| APÊNDICE..... | 117 |

INTRODUÇÃO

Em um país com a maior populações de descendência africana do mundo, o mínimo de se esperar é que os conteúdos ensinados em suas escolas tivessem sua origem ou relação também com o continente africano. Este deveria ser posto como referência de conhecimentos, saberes, culturas, histórias e geografias para todos os seus cidadãos. Mas o óbvio não é a regra, e no currículo branqueado brasileiro o que se apresenta de África não é suficiente. Uma vez que o racismo estrutural componente de nossa sociedade permeia, também, as relações políticas de subserviência cultural, que dão origem a currículos colonizados que buscam reproduzir padrões epistemológicos e estéticos dominantes.

Para além da invisibilização, as construções de imaginários negativos, também podem sabotar a constituição de uma identidade consciente e positiva de grande parte dos brasileiros. Dentro dessa perspectiva de disputa, por currículos e imaginários, é proposta uma análise do que nos é imposto, como pertinente o bastante para ser ensinado, a ponto de ser prescrito pelo Estado como proposta de currículo básico nacional.

Para efeito de engajamento deste trabalho vamos nos *sulear*¹ por questões sobre: Como é a representação da imagem de África exposta na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? Quais consequências à exposição a esses conteúdos trarão na formação identitária, geográfica e cidadã, dos estudantes de todo o país? Existe uma forma positiva de tratar alguns continentes, em detrimento de outros? Juntamente a outros questionamentos, temos aqui uma base para iniciar a busca por uma igualdade de referência, entre as geografias possíveis presentes no currículo prescrito.

Será observado se os conteúdos presentes na BNCC que fazem menção a África o fazem de forma pejorativa, negativa ou estereotipada, se partem da perspectiva eurocêntrica dominante do pensamento colonial, ou não. Já que acreditamos que essa exposição pode causar certa dificuldade para que os alunos se identifiquem de forma positiva com o continente e suas heranças, culturais, políticas, tecnológicas, históricas e geográficas. Fundamentais para construção de nossa sociedade, de forma subjetiva e material, heranças e bases presentes em nosso cotidiano ainda hoje.

Para tal entendimento, é importante saber que a nova BNCC foi proposta no final do governo de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT). Entretanto suas versões iniciais foram debatidas mais intensamente a partir de 2015, e as equipes de elaboração do documento, foram modificadas ao longo do processo de discussão. A versão aprovada em 2017 passou por modificações estruturais após o golpe jurídico/civil/parlamentar/midiático, ocorrido em 2016 levando ao poder o governo de centro do Partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que destituiu um projeto de governo legitimamente eleito pelo voto. Fato que trouxe muitos retrocessos ao documento, em principal no que tange pautas mais progressistas, como questões de gênero e de atenção às relações étnico-raciais na educação.

Mesmo assim, a nova BNCC, prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), se coloca, mesmo sem se chamar assim, como um currículo básico de caráter normativo e nacional. Definidor de todos os

¹ Mesmo sem constar na língua portuguesa, Freire (2013) em sua obra *Pedagogia da Esperança*, usa esse termo para nos chamar atenção para a ideologia colonial por de trás do termo nortear. No sentido de orientar-se, é dada uma valorização dentro de um alinhamento com as referencias originadas ao Norte do Globo. Posição geográfica que tem conotação política, referindo-se ao chamado Primeiro Mundo, imposto como superior cultural e civilizacionalmente. Dessa maneira, ao invés de buscarmos um Norte, optarmos por seguir o Sul.

conteúdos e temáticas essenciais a todos os estudantes brasileiros, além de estabelecer as habilidades que são esperadas que os estudantes desenvolvam. Como mostra em seu site

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acessado em 2022).

Mesmo com baixa participação popular e desenvolvimento obscuro, e centralizado em uma perspectiva educacional conservadora e bancária, a BNCC se coloca como “norteadora” dos currículos e propostas pedagógicas de todo o sistema de ensino do país. Entretanto, dificilmente as escolas particulares utilizaram as diretrizes defasadas propostas na base, o que aumentará o abismo entre o ensino público e privado. Já que nas redes públicas a base será sumariamente aplicada, como uma tecnologia de poder sobre a sociedade brasileira, em especial os mais pobres. A BNCC comporta-se como instrumento de biopolítica da “governamentalidade” no Estado pós-golpe brasileiro.

O objetivo desse Estado é controlar e regular a vida dos cidadãos, ao estabelecer os conhecimentos e habilidades consideradas essenciais ao desenvolvimento da cultura e sociedade dentro da perspectiva eurocêntrica? Ou ainda, seguir regulamentando e normatizando o que se deve, e o que não se deve aprender? Tratando-se de uma política educacional de Estado, que seleciona os conteúdos e as abordagens a serem transmitidas a todos os cidadãos por gerações, as intenções ficam claras. Se mantendo oculto no currículo conteúdos, e referências que quando apresentados passam a ser estigmatizados, com as mesmas premissas coloniais de séculos atrás.

Entendemos a sala de aula e o trabalho com a disciplina geográfica de grande importância para a transformação e o combate a essa realidade que se impõe. A luta por um currículo que de fato seja capaz de emancipar os estudantes preparando-os para enfrentar os desafios de uma sociedade, cada vez mais complexa, é papel cotidiano de todo professor. Ao menos os que de fato praticam uma educação antirascista e libertadora.

Fazer dos referenciais africanos componentes da formação educacional dos brasileiros é parte básica dessa luta. Uma vez que negada a referência africana, nossas identidades também são incompletas. Trazer para aula um conteúdo que trate do continente África, ao menos com o mesmo valor que os demais, contribui para a construção de uma referência positiva acerca dos signos e heranças culturais presentes em nossa sociedade.

Este trabalho tem como objetivo geral da pesquisa analisar criticamente a Base Nacional Comum Curricular, para construir uma referência temática não racista sobre o continente africano no ensino de Geografia. Para que possamos *rever(ter)* os conteúdos relacionados com o continente africano na BNCC, o que significa reconstruir a referência a partir do equilíbrio do tratamento dado a todos os continentes presentes no documento curricular. Partindo, também, do entendimento de como se formam os significados do conceito de raça, e como este se torna um estruturante marcador de diferença e organizador da hierarquização racial das sociedades ocidentais, e como a modernidade colonial é forjada a partir desse preceito.

Para complementar nosso objetivo geral e dar cabo dessa proposta de forma satisfatória, temos alguns objetivos específicos que nos auxiliaram com a ampliação dos temas discutidos e, por consequência, da base que teremos. Analisar e debater a forma como o continente africano se encontra no currículo nos coloca a necessidade de:

- Discutir o currículo colonial imposto como versão final e única do que deve ser aprendido, através da análise dos conteúdos acerca de África apresentados pela BNCC.
- Compreender de que forma são construídas imagens positivas ou negativas a respeito dos continentes apresentados na BNCC, entendendo como uma imagem negativa sobre África interfere na construção de uma identidade positiva por parte dos estudantes.
- Analisar como a disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI) da rede de ensino do município de Magé no Rio de Janeiro, pode contribuir com uma educação antiracista.

Traçamos esses objetivos para que a análise tenha uma delinearção de base e relevância no avanço do trabalho. Nesse sentido busca-se levantar os usos e consequências da chegada da ideia de raça ao Brasil, e como o racismo científico é mobilizado pelas elites gestoras e passa a fazer parte da estrutura social. Organizando políticas de branqueamento demográfico e cultural, mantendo a população negra recém liberta a margem da sociedade, enquanto buscava nos camponeses europeus um passivo a ser explorado em seu lugar.

A compreensão desse processo vai nos auxiliar no debate sobre como o currículo colonial imposto como versão formal, e única do que pode ser aprendido, acaba reproduzindo estereótipos que constituem historicamente um senso comum dominante de preconceitos sobre África. Rompendo com a retórica eurocêntrica do currículo tradicional, para observarmos de forma crítica a imagem de África que está presente nos conteúdos de Geografia da BNCC. Será feita a análise e o debate sobre como o continente africano é apresentado no documento, para entender como a exposição a esses conteúdos estereotipados prejudica na construção de imagens, e identidades positivas sobre o continente e sobre os próprios estudantes.

É proposto uma investigação para descobrir como se dá a construção dos significados no contexto de desenvolvimento das culturas ocidentais, relacionado a uma crítica à prática racista e colonial do currículo prescrito. Por não referenciar-se em África para reproduzir o mesmo tratamento dado aos continentes colocados como referência e fonte das perspectivas coloniais, em especial Europa, e neocoloniais na figura da América do Norte.

Tendo como ponto de partida os textos introdutórios às Ciências Humanas presentes no documento, fizemos na sequência a análise da seção 4.4.1 da disciplina Geografia do novo currículo. Onde será visto como os conteúdos acerca do continente africano são apresentados, relacionando com a exposição dos demais continentes para que possamos compreender e comparar as diferenças. Para descobrir quais continentes tem uma identificação de maior preferência, para um tratamento positivo por parte do currículo, em detrimento dos tratados de forma negativa.

A partir da análise comparativa entre os conteúdos que fazem menção à África, e os referentes aos continentes entendidos pela perspectiva do colonizador como protagonistas da constituição da civilização moderna ocidental. Será possível entender as consequências da exposição a esses conteúdos para os estudantes brasileiros, que podem ter na formação de suas identidades sérias defasagens de referenciais positivos e de valor social, histórico, geográfico e cultural. Sendo o currículo parte integrante desse processo

É como parte dessa luta que propomos esse trabalho bibliográfico documental envolvendo a análise discursiva dos referenciais presentes no currículo prescrito da BNCC e da abordagem contida em seus conteúdos. Fizemos nossas observações na nova

base tendo como sul os pressupostos teórico-metodológicos de base geográfica, decolonial e antirracista, através de como, entre outras, as ideias a respeito da pedagogia decolonial e da educação antirracista.

Através da análise documental comparativa, vamos observar a relação entre os conteúdos acerca de África e os que dizem respeito aos continentes: Europa, Ásia, Oceania e América do Norte. Por entendermos, com base no em suposto posicionamento positivo reservado a estes no documento curricular, que são continentes postos como centrais dentro do imaginário cultural e geopolítico do mundo ocidental moderno colonial. Buscamos assim compreender como os tópicos e os usos desses conteúdos podem construir imagens sobre os continentes, positivas e desejáveis de um lado, e negativas, pejorativas, estereotipadas e indesejáveis do outro.

Como metodologia desta etapa utilizamos as três primeiras lógicas de produção da não-existência apontadas por Santos (2002). Fizemos nossa análise dos conteúdos acerca do continente africano dentro da disciplina geográfica, presentes na nova BNCC, partindo do entendimento de que a monocultura do saber, o tempo linear, e a lógica da classificação social, são aspectos fundamentais para a compreensão e produção da não existência da contribuição das culturas africanas, na formação de nossa sociedade. E, consequente, desafricanização do currículo brasileiro e de nossas salas de aula. Como dito, nos debruçamos sobre o texto da lei publicado em março de 2017, vendo a introdução às ciências humanas e buscando os conteúdos que tratem de África dentro da disciplina Geografia.

Para programar o percurso que nos levará a nossos objetivos específicos, sistematizamos alguns caminhos metodológicos, relacionados com alguns objetivos centrais de nosso trabalho. Sempre tendo como base nosso referencial teórico e os documentos que escolhemos para analisar as experiências e prescrições implementadas. Como podemos observar no quadro I:

Tabela I - Objetivos e seus caminhos metodológicos

| Objetivos | Caminhos Metodológicos |
|---|---|
| Analizar a forma como África aparece na BNCC. | Análise crítica dos conteúdos referentes à disciplina geográfica do texto da lei. |
| Refletir como conceito de raça passa a orientar a razão moderna ocidental. | Pesquisa bibliográfica. |
| Compreender como o racismo estrutural produz um currículo colonial no Brasil. | Pesquisa bibliográfica. |
| Verificar a não referência ao continente africano praticada pelo currículo prescrito. | Análise crítica, à luz dos referenciais teóricos. |
| Apresentar a experiência da disciplina EHCAI na rede de ensino em Magé | Pesquisa e análise documental dos textos de implementação das disciplinas no município de Magé. |

Elaborado por GOMES, L. R. (2023)

Com intuito de seguir esses percursos, é importante buscar o entendimento de como se dá a construção dos significados no contexto do desenvolvimento cultural e

social. Portanto iniciaremos, no primeiro capítulo, desvendando como se dá a significância da ideia de raça dentro da colonialidade do saber e do poder, e como essa ideia se forma junto à construção e imposição da modernidade colonial, a toda região do globo que hoje conhecemos como Ocidente. A partir desse debate buscaremos uma crítica ao discurso colonial e racista de invisibilização dos corpos, signos e marcas, dos povos africanos, que tiveram suas culturas, geografias, e histórias arrancadas e invisibilizadas do contexto social brasileiro.

Vimos como o racismo estrutural guiou toda uma sociedade para um pensamento de hierarquização racial, e consequente desigualdade econômica e de oportunidades. Trataremos da criação dessa razão coletiva racista, que reserva aos afrodescendentes, desde a sua infância, as mais profundas impossibilidades durante séculos.

As bases de nossas discussões, nessa etapa, viram em grande parte de grupos de intelectuais preocupados com a transformação do pensamento colonial em um pensamento que tenha em sua origem as experiências e aspirações dos, até hoje, subalternizados. São intelectuais que constroem suas trajetórias tendo como objetivo construir uma sociedade mais justa e menos desigual, com base no direito universal de autodeterminação dos povos, auto identificação e afirmação étnica, política, geográfica, histórica e cultural.

Utilizamos autoras e autores que buscam trabalhar em suas obras referências fora dos planos eurocêntricos e em grande parte dentro de uma perspectiva que leve em conta as cosmologias e epistemologias africanas e latino americanas. Autoras e autores antirracistas e componentes do chamado grupo de intelectuais decoloniais, entre outras referências e bases teóricas podemos citar: Dussel (2005), Hall (2010), Munanga (2003), Quijano (2005), Mignolo (2005), Santos (2002), Silva (2010), Maldonado-Torres (2007) indo, também, de algumas obras desses autores construímos as bases para os demais debates propostos.

No segundo capítulo do nosso trabalho faremos um levantamento sobre a gênese do racismo no Brasil, abordando seu fatídico percurso por entre os meios intelectuais. Sua inserção na cultura e no Estado, e a repercussão de sua prática no cotidiano da sociedade. O racismo se estabelece como uma instituição genuinamente brasileira, que organiza e se faz presente em todas as esferas da vida dos cidadãos. Analisaremos as ideias da pseudociência eugenista na sua busca em trazer o desenvolvimento da sociedade através de seu branqueamento, e da invisibilização de todas as referências de origem africana presentes na cultura e sociedade brasileira.

Uma vez que os afrodescendentes eram vistos como culpados pelo atraso civilizatório pelo qual passava o Brasil. Esse imaginário higienista acaba levando o Estado a criar mecanismos para branquear ao máximo a cultura e o povo. Quando essa perspectiva torna-se impraticável e cresce a necessidade da elaboração de um sentimento nacional unificador, a democracia racial é pulverizada como a nova forma de explicar e apaziguar os processos de formação geográfica, histórica e cultural da sociedade brasileira.

Ainda hoje, parte dessas ideias estão presentes em nossa sociedade e o imaginário da democracia racial está inclusive nos textos e intenções de muitas políticas públicas, estando assim, por consequência, no cotidiano das escolas. Essa discussão traz a base da importância de nosso trabalho, uma forma de desvendarmos os aspectos do racismo para melhor entender o que precisamos combater. Nessa tarefa buscaremos referências nas obras de autoras e autores como Hofbauer (2003), Strieder (2000), Souza (2017, 2021), Silva (2007), Guimarães (2006), Schwarcz (2012), Munanga (1999, 2005), entre outros, que nos auxiliaram na compreensão dos aspectos racistas presentes nas estruturas da sociedade brasileira até os dias atuais.

Essa etapa nos trará algumas feições que servem de base para a discussão de três importantes momentos em que o racismo se institucionaliza através da ação do Estado:

durante o período de promoção da eugenia e de seus usos pelo Estado brasileiro recém-saído do período escravocrata; através da prática do branqueamento cultural e demográfico da sociedade praticado com ênfase por parte do Estado e defendido por alguns intelectuais da época; e através da democracia racial, discurso oficial que busca dar conta da realidade racial brasileira, que seria resultado de uma escravidão benigna aos escravizados e de relações raciais harmoniosas que foram base geradora da formação de nossa cultura miscigenada, tendo como norte as referenciais culturais dos brancos.

No terceiro capítulo o debate se direciona para a busca de alternativas ao pensamento colonial presentes nos currículos e práticas escolares. Construindo ferramentas de resistência e para a construção de novas formas de existência epistêmica dentro do campo educacional. Buscando transgredir as colonialidades presentes no currículo, e superando os paradigmas impostos pelo pensamento colonial. Nossa perspectiva aqui é a de um currículo em disputa constante de forças, dentro das relações sociais de poder e saber. Onde prevalece a visão de mundo colonial imposta pelo sistema de significados e marcadores sociais da diferença de base eurocêntrica, ainda vigentes em nosso cotidiano. Hoje agentes de ressignificação dos estereótipos historicamente estabelecidos.

Apontaremos para a pedagogia decolonial, e de cunho antirracista como ferramenta para construção de uma alternativa às monoculturas do saber e do poder, presentes no currículo prescrito da BNCC. Produtor de estereótipos que em nada contribuem para a valorização da cultura e herança africana no Brasil. Uma educação antirracista é a expressão da prática transformadora dentro do ensino da Geografia, na medida em que a disciplina tem importante papel no desvendamento do continente africano para que este possa ser também uma referência positiva para os estudantes brasileiros. Sobre o assunto, os escritos de Oliveira (2018), Trindade (2007), Walsh (2013), junto de outros estarão na base de nossa discussão.

Essa referência de fato importa para a formação destes em cidadãos críticos, conscientes e transformadores de suas realidades, e ao redor. Com o conhecimento sócio-espacial de África sendo tratado da mesma forma dos demais continentes, temos a equivalência das possibilidades de constituição de uma identidade positiva relacionada a todas as culturas e geografias. O ensino geográfico referenciado nesses preceitos tem, portanto, lugar nesta etapa do trabalho, e servira de base para o estabelecimento de nosso referencial teórico, onde discutiremos formas de levar a ação antirracista para o cotidiano das salas de aula.

Juntamente a outras bases teóricas objetivamos romper com os paradigmas estabelecidos pela razão eurocêntrica presentes no currículo prescrito pelo Estado brasileiro. E por consequência no senso comum, no cotidiano das escolas e de toda a sociedade. Dentro dessa disputa, por um currículo que de fato esteja de acordo com as necessidades dos estudantes, em construir referenciais positivos sobre suas origens, e por consequência sobre si mesmos, e sobre o espaço que ocupam na sociedade. Para tanto nos referenciamos por entre outras autoras e autores, nas obras de: Silva (2001, 2005), Lopes e Macedo (2011), para entendermos como o currículo é formado, e forma a sociedade.

No quarto capítulo iniciaremos com uma revisão histórica das etapas de construção da BNCC, sua trajetória no decorrer dos governos, procurando traçar as relações de construção, e as diferenças de cada fase. Após observar sua trajetória faremos a análise da BNCC, a partir dos textos introdutórios de cada seção, e dos quadros de competências e habilidades pretendidas dentro do âmbito da disciplina geográfica.

Buscaremos entender como o currículo se branqueia na medida em que os conteúdos são subtraídos dos temas referentes ao continente africano, que (não) são

apresentados. Essa análise pode nos dar uma ideia de como os currículos racistas e conteúdos colonizados são prejudiciais na construção do imaginário geográfico, identitário, e de valorização sociocultural de uma população como a brasileira. Que tem como base de sua estrutura cultural signos e heranças africanas.

Traremos para nossa conversa outros textos institucionais sobre a educação étnica racial, como: as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2006; a Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003; e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão de 2013. O diálogo entre as proposições governamentais sobre nosso tema contribuirá bastante para percebermos a mudança no tom desses textos no decorrer dos respectivos governos.

Ao final do nosso último capítulo mostraremos que essa realidade pode ser diferente propomos a observação de uma experiência nova de implementação de uma disciplina específica no chamado currículo diversificado do ensino fundamental. Com o objetivo de ensinar aspectos das culturas africanas. Essa experiência ocorre na rede pública de ensino do município de Magé no estado do Rio de Janeiro, desde o início do ano de 2021, através da implementação da disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI), que busca abordar temas que quando aparecem nas disciplinas comuns dificilmente são tratados com profundidade, por mando dos próprios currículos prescritos.

Traremos a experiência da disciplina EHCAI fazendo a análise de dois documentos que são parte de sua institucionalização nos bancos das escolas da rede municipal de Magé. São as Orientações para Implementação das Novas Disciplinas do Currículo Diversificado no Município de Magé normativas 001/2021 e 003/2021, e a Deliberação CME 006. Junto do resultado de uma atividade proposta aos alunos sobre a imagem destes sobre o continente africano. A partir dos resultados da pesquisa poderemos ter uma noção dos efeitos da exposição a conteúdos desafricanizados durante toda sua formação educacional. E também como tal política pode auxiliar na construção de uma consciência racial e consequente identidade positiva acerca de nossas heranças culturais.

Nossa proposta, portanto, é a de rever as formas como o continente africano figura as bases curriculares em contraposição de como deveria de fato aparecer, na intenção de desfazer os estereótipos secularmente reproduzidos em nossa sociedade. Na base do currículo oficial esses estigmas são incluídos aos currículos ocultos consolidados pelas lógicas dos poderes hegemônicos. Dessa maneira, um referencial positivo a respeito do continente África pode ser uma armar antirracista de autorreconhecimento identitário, histórico e geográfico de toda uma sociedade, incluindo os não-negros.

Talvez assim possamos observar as heranças coloniais que permanecem, ainda hoje, no imaginário de nossa sociedade, por intermédio da análise do currículo prescrito, imposto por um projeto de governo que também se impôs à revelia da vontade popular. Ainda hoje, quando apresentamos a imagem de um país desenvolvido social e tecnologicamente, com exuberante natureza, respeito aos direitos humanos e em paz, em um Estado de bem-estar social pleno de cultura e cidadania, dificilmente o interlocutor vai afirmar tratar-se de um país do continente africano. Tendo como opção recorrente afirmar tratar-se de um país europeu, ou da América do Norte. Essa não referência é produzida secularmente pelos mecanismos de defesa e afirmação, dos sistemas hegemônicos de classificação, marcação da diferença e construção dos significados, que garantem a manutenção das imagens e signos do colonizador.

A imagem de um continente devastado por guerras e catástrofes humanitárias é a única massivamente repercutindo tanto na mídia como nos livros didáticos, construindo significados com base em preconceitos, estereotipados e pejorativos, que se perpetuam por gerações. Tanto na esfera do senso comum como em academicismos. Imaginar um

continente desenvolvido e sem conflitos nem catástrofes sociais, ou ambientais, vai de encontro com a imagem cristalizada da África primitiva, e em calamidade constante, mais afirmada e normatizada. Essa sobreposição de imagens/categorias rompe com as fronteiras dos imaginários impostos pelo sistema social racista ocidental moderno colonial, que se mantém na imposição negativa dos referenciais afrodescendentes.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS

Vamos começar nosso trabalho buscando entender como ocorre a construção dos significados, a partir da estruturação de uma perspectiva moderna ocidental. Utilizaremos como base desse debate as formulações teóricas que trazem contribuições alinhadas aos objetivos de nossa pesquisa. Seguindo na produção de um pensamento crítico os saberes hegemônicos, e que busca a construção de uma perspectiva subalterna sobre a realidade histórica e cotidiana, sobre uma forma própria de elaboração e legitimação dos saberes ao sul do globo. Objetivando a edificação de uma educação baseada na reconstrução do pensamento científico, feito da realidade concreta dos secularmente invisibilizados e excluídos.

Nesse sentido seguiremos os apontamentos do sociólogo jamaicano Stuart Hall (2010) sobre o desenvolvimento da linguística e sua importância na construção dos significados. Já que as palavras são expressão da experiência de vida e desenvolvimento das relações sociais, construtora das culturas e sentimentos de unidade e identidade. Presentes no tecido social os conceitos que representam e sua carga simbólica de significados, fazem das palavras mais que sua grafia ou fonética. A ideia de raça é uma das palavras que carrega em si uma significância capaz de perdurar séculos, sendo apropriada pela intenção da classe que a utiliza.

Esse será nosso caminho para entender como a modernidade colonial europeia utilizou do conceito de raça em articulação com a colonialidade do ser e do poder, para hierarquizar todos os povos humanos e suas representações geográficas, cosmológicas, históricas e culturais abaixo do padrão europeu de civilização. Passíveis, assim, de serem eliminados, invisibilizados, destruídos, apagados. A ideia de raça é ainda hoje componente principal das estruturas das sociedades capitalistas, que se seguiram após o período colonial.

Iremos discutir como a modernidade colonial constrói seu campo subjetivo de símbolos e significados na medida em que impõe um pensamento que passa a ser visto como universal, o eurocentrismo, base do pensamento moderno ocidental. Para entender como os reinos europeus construíram a partir de um pensamento provinciano, de sociedades até então fechadas, uma perspectiva generalista sobre o mundo e sobre como as coisas deveriam ser chamadas, vistas e representadas. O filósofo argentino Enrique Dussel (2005) contribuirá para entendermos como esse pensamento eurocêntrico passa a ser o padrão e a norma de lógica e conduta para toda uma série de povos que haviam vivido milênios com sua própria forma de pensar.

Na última parte desse primeiro capítulo veremos como os séculos de imposição do discurso cosmopolita eurocêntrico, acabou produzindo a invisibilização dos corpos, signos e heranças africanas. A desqualificação dessas heranças na sociedade brasileira acontece porque tudo que havia algum resquício de africanidade sempre foi posto como de menor valor. Discutiremos de que forma o pensamento colonial mantém ainda hoje as marcas de África invisibilizadas, mesmo estando presentes cotidianamente em nossa cultura, e no espaço geográfico onde ela se reproduz.

Podemos assim propor algumas questões para nos ajudar no entendimento dos temas que trataremos neste primeiro capítulo, tais como: Por que determinadas ideias se tornam hegemônicas em determinada cultura? Qual a intenção dos atores responsáveis pelo desenvolvimento dos significados? Será a modernidade ocidental uma forma de controle das sociedades não europeias? Como o conceito de raça é utilizado nesse jogo de domínio? Como os significados são construídos dentro de uma cultura e de que forma dominam toda a sociedade?

A partir dessas entre outras questões desenvolvemos essa etapa, tendo a importância da compreensão de como se dá à significância do conceito de raça dentro

do pensamento eurocêntrico, e, por conseguinte de todo o Ocidente. Para seguirmos discutindo como os conteúdos sobre África constroem imagens sobre o continente no cotidiano escolar.

1.1 – A significância no Outro

Nossa primeira pista sobre a construção dos significados vem da linguística, que nos mostra que a diferença relacional entre dois pólos é o que demarca o significado tanto de um quanto de outro, sendo essencial e condição primária a existência de uma significância. Através do filósofo e linguista Ferdinand de Saussure, Hall (2010) coloca que o significado é relacional, a diferença entre salgado e doce é o que carrega ambos de significado. Não existiria a luz se não existisse a escuridão, uma dá sentido a outra, temos uma referência em um polo que carrega seu significado.

Servindo para conceitos amplos como de nacionalidade, uma vez que: “ser ‘británico’ no solo como resultado de ciertas características nacionales sino también porque podemos marcar su ‘diferencia’ de los ‘otros’: lo ‘británico’ es no-francés, no-estadounidense, no-alemán, no-pakistaní, no-jamaiquino /.../.” (HALL, 2010, p. 419). Dessa forma o significado nasce da diferença entre pólos binariamente opostos, mesmo representando uma importante interpretação de como se dá os significados em uma cultura, essa opção binária se mostra um tanto quanto reducionista. Entre a luz e a escuridão existe uma infinidade de variações de sombras, a interpretação de negro vai muito além do que significa branco.

Nas próprias condições sociais podemos observar uma grande variedade de comportamentos que podem conter aspectos socialmente inscritos como femininos em homens, como masculinos em mulheres. As oposições podem ser reducionistas e simplificadoras, em suas rígidas estruturas interpretativas de apenas duas posições. Essas variações também podem ser observadas nas relações sociais e seus significados na prática cultural cotidiana, onde estão em constante reprodução, reformulação e reafirmação. A posição do negro em uma sociedade racialmente estratificada pode conter suas válvulas de abrandamento, como em uma perspectiva de assimilação social dos corpos subalternizados por vias do branqueamento sociocultural. Como os raros movimentos de mobilização dos de baixo para cima.

A possibilidade de mobilidade social, ocasionada pelo branqueamento de alguma característica antes enegrecida, é um exemplo de como as significâncias por opostos binários é de difícil sustentação dentro do quadro concreto das práticas sociais. A demarcação das diferenças, afirmação de identidades e qualificação dos espaços destinados a cada indivíduo, passa a depender, em grande parte, de suas condições fenotípicas e de classe. A disputa pela construção dos significados acontece por uma disputa onde se colocam relações de poder, dentro do binarismo da significância sempre haverá um polo mais forte que vai subjugar sua intenção ao Outro.

O polo dominante passa a integrar o Outro polo subalterno ao seu planejamento simbólico estratégico, onde vai garantir que seu “não-eu” tenha as exatas características opostas às suas, para dar-lhe sua plena significância. Dentro dessa relação de poder as intenções dominantes prevalecem e não importa o acúmulo trazido pelas outras referências. Sendo os significados postos como normas sociais o resultado dessa disputa é a representação de um discurso universal que serve para a invisibilização de todos os outros, que passam a não existir.

Toda a diversidade possível é sintetizada para ser comportada na lógica binária. O uso da expressão “negro” para nomear toda uma demografia continental é um bom exemplo de sintetize feito pelo polo vencedor da disputa pelo significado. Referenciada não apenas pelo fenótipo “não-europeu”, mas em todas as características que davam aos povos dos reinos europeus sua significância em relação aos reinos de África. Termo

usado de forma indiscriminada e ainda hoje difundido, servindo ainda à estratégia colonial de diluir e esconder a grande diversidade, força dos povos vítimas da violência colonial. Como pudemos observar em trabalhos anteriores que seguiam esse mesmo pensamento acerca do tema, temos que,

O polo dominante faz uso de sua imposição geradora, e inclui o Outro em suas operações discursivas. Estabelecendo uma constante relação de poder dentro do jogo de oposições binárias. Quando o colonizador europeu chega ao Novo Mundo e subjuga os povos existentes sob um mesmo termo, ele impõe a essas populações o estabelecimento de um padrão específico de relação de poder, produzindo e hegemonizando discursos eurocêntricos impregnados de intencionalidades. (GOMES, 2021, p. 105)

Nessa constante relação de poder os significados acabam por serem resultados do choque das oposições binárias, a hegemonia do padrão de poder eurocêntrico colonial significou o estabelecimento de todo um sistema de símbolos, signos, e significados. Entretanto não é apenas pelas oposições binárias que encontramos a resolução dos significados. Segundo ainda pelo campo da linguística, Hall nos oferece uma segunda explicação, onde diferente da disputa entre forças binárias, o diálogo com o Outro é o motor da significância, que tem na diferença seu combustível.

O significado é aqui originado pelo diálogo entre duas ou mais partes, sendo pertencente mutuamente a todos que fazem parte do diálogo. Estes participam igualmente de sua constante e continuada elaboração. O processo de troca estabelecido no diálogo entre os diferentes interlocutores é o momento em que o significado é partilhado. Passando a representar mais um símbolo na rede de sentidos socialmente compartilhados. Quando uma das partes impõe seu sentido aos demais interlocutores, passa a detê-lo, ter sua autoria, tornando-se ator promotor desses significados. Entretanto, tão logo, o Outro impõe seu sentido a ser partilhado, e se acessar os demais, se compartilhado, passa a vencer a significância do termo. Mantendo os significados em constante disputa entre os dispostos a interpelar por eles suas intenções.

Segundo essa perspectiva os significados não podem ser tomados como universais ou inabaláveis, estão em constante mudança, sua elaboração se faz no ritmo das relações sociais cotidianas. Muitos vigoram por séculos, passando entre as gerações, mesmo tendo por vezes usos distintos ao longo do tempo. Essa disputa em permanente diálogo entre diversos polos, trás para o centro da construção dos significados a instituição da figura do “Outro”.

Responsável em guardar por oposição a significância do “eu” ou dos diversos “eus”, que compartilhem como significância a negação do “Outro”. Segundo a escola linguística russa Hall (2010) parte de Bajtin para nos mostrar que essa luta pelo significado: “(...) se establece a través del dialogo, es fundamentalmente *dialógico*. Todo lo que decimos y queremos decir se modifica por la interacción y el interjuego con otra persona. El significado se origina a través de la ‘diferencia’ entre los participantes en cualquier diálogo. En síntesis, *el ‘Otro’ es esencial para el significado.*.”. (grifos do autor, HALL, 2010, p. 420).

Tanto o “Outro”, quanto o diálogo, são aqui, fundamentais para a construção dos significados, estes por sua vez não podem ser demarcados, por estarem em constante disputa, na construção dialógica dos significados. Estando em constante modificação esses significados não alcançaram uma institucionalização, por estarem sempre em vias de formação. Os significados, por estarem sempre em negociação, nunca podem ser de fato apropriados por nenhuma das partes. Tendo como exemplo os significados de nacionalidade entre britânicos e seus colonos, Hall nos mostra como o diálogo entre as partes por um significado causa um impasse, donde: “Lo que quiere decir ser ‘británico’, ‘ruso’ o ‘jamaiquino’ no puede controlarse en su totalidad por los británicos, rusos o

jamaiquinos sino que siempre se encuentra em negociación, en el diálogo entre estas culturas nacionais y sus ‘otros’.”. (HALL, 2010, p. 421).

Criar uma hierarquia entre os significados em disputa também é uma maneira de estabelecer uma forma mesmo dentro da perspectiva dialógica, de desconstruir a rede de significados hegemônicos elaborados pelos colonizadores. Já que

Nesse campo de disputa a inferiorização das distintas representações de cada significado é uma forma de criar uma hierarquia e invisibilizá-lo, logo o objetivo da disputa é a desconstrução dos significados dominantes impostos pelo colonizador.

Ser negro africano ou branco europeu não poderia ser definido pelos negros incivilizáveis, nem pelos brancos civilizados, já que a significância dos termos encontra-se em disputa entre os atores, numa construção social de constante diálogo entre os “eus” (brancos) e seus “outros” (negros). Entretanto no jogo das disputas os civilizados impuseram seus significados para todos os “outros” subjugados. (GOMES, 2021, p. 106)

Nem os negros podem se chamar de negros nem os brancos podem se chamar de brancos e vice-versa já que o significado de ambos os termos está em disputa. Permanecendo presente no diálogo entre os atores interessados nessas construções específicas, em demarcar suas intenções, sua posição na hierarquia racial, que assim passa a vigorar.

Partindo para o campo da antropologia Hall nos trás um novo promotor de significados, a marcação social da diferença. Toda cultura tem em si um sistema de classificação, onde os significados se dispõem em diferentes posições, sendo a marcação da diferença a base dessa mesma cultura, junto a Mary Douglass (1966) onde segundo para antropologia o argumento, “/.../ es que la cultura depende de dar significado a las cosas asignándolas a diferentes posiciones dentro de un sistema de clasificación. La marcación de la “diferencia” es así la base de ese orden simbólico que llamamos cultura.”. (HALL, 2010, p. 421). Ao demarcar as diferenças entre a cultura civilizada e a não-civilizada, o colonizador cria o significado de sua própria cultura, a negação da “Outra” cultura, colonizada.

Durante séculos muitos reinos da Europa estavam sob o domínio de um mesmo sistema de classificação e demarcação social, a interiorização e centralização da disputa pelos significados estabeleceu a hegemonia de um pensamento único. Universalizado na península europeia, o eurocentrismo nasce com premissas cristãs e herança da idade das trevas. A ordem simbólica dominante à época é a gerida pela igreja católica medieval, mesmo com a reforma protestante a organização social em torno das premissas religiosas de matriz eurocêntrica se mantém como forma e justificativa de dominação de todos os “Outros”.

A imposição das línguas, dos símbolos, posições sociais, de uma só religião, e todos os outros aspectos culturais dos colonizadores aos povos conquistados tem como objetivo hegemonizar o sistema simbólico e de demarcações sociais dos europeus para o restante dos territórios e povos conquistados. Produzindo a assimilação por aculturação dos nativos e cativos que sobreviviam às violências decorrentes da dinâmica que destruía seus modos de vida, cosmologias, e suas culturas originais. Quando totalmente alienados e dispersos de suas origens os colonizados são sub inseridos nas lógicas sociais coloniais, demarcados com inferiores, em condição de subalternos, reproduzindo incontáveis etnocídios, e desperdícios de experiências humanas até a atual fase pós-colonial.

Essa normatização da cultura europeia visava manter a sociedade estabilizada sob um mesmo pensamento, a razão do colonizador. Demarcadas no cotidiano das

relações as fronteiras simbólicas garantem a pureza dos significados, e a autenticidade das culturas. Essa permanência de uma identidade única pode ser contraposta caso haja a ruptura das regras, ou violação das fronteiras simbólicas, onde um corpo estranho ocupa um mesmo espaço e momento. Quando repelido, censurado e impedido, o corpo “tabu” ganha sua importância na diferença, na medida em que significa a norma, dando a real importância às fronteiras simbólicas na construção da cultura. Junto à demarcação da diferença, Hall sintetiza parte do argumento antropológico de Babcock, onde:

[...] las fronteras simbólicas son centrales a toda cultura. Marcar la “diferencia” nos conduce, simbólicamente, a cerrar rangos, apoyar la cultura y estigmatizar y a expulsar cualquier cosa que se defina como impura, anormal. Sin embargo, paradójicamente, también hace poderosa la “diferencia” y extrañamente atractiva precisamente porque es prohibida, tabú, amenazante para el orden cultural. Así, “lo que es socialmente periférico es a menudo simbólicamente centrado” (Babcock 1978: 32). (HALL 2010, p. 421 e 422).

Tudo que é considerado fora do padrão que está estabelecido, ou em vias de vencer a disputa pela manutenção de seus significados, tende a ser repelido pelos que defendem o pensamento único, que busca estigmatizar todos os “Outros”. Essa proibição, por sua vez, acaba colocando muitos símbolos à margem. Acabando por se traduzir em uma atração pelo “Outro”, que passa a ter uma centralidade social simbólica, mesmo partindo de uma segregação concreta.

Na quarta definição proposta, Hall chega à psicanálise para dar nova função para a “diferença” na produção dos significados. Onde o “Outro” permanece importante para a formação da identidade não só social, mas também sexual, uma vez que essa se desenvolve junto ao desenvolvimento individual de cada sujeito. Essa dinâmica ocorreria com maior densidade durante o período de desenvolvimento inicial de nossa sociabilidade, na infância, tendo como plano de fundo o complexo de Édipo². O que produziria as diferenciações sexuais entre homens e mulheres, masculino e feminino.

Outro psicanalista francês já pensa diferente, Jacques Lacan acredita que a criança tem uma autonomia que não é considerada pela teoria de Freud, por esse posicionamento acontece um reconhecimento da própria identidade, uma construção, na auto afirmação de sua vontade e personalidade. Ao se reconhecer como sujeito a criança passa a reconhecer os que estão ao seu redor, passa a se colocar no lugar do “Outro” construindo um sentimento que enaltece sua própria identidade. No desenrolar das relações com o mundo e com as diversas experiências se desenvolve a linguagem e dá-se início ao compartilhamento dos sentidos instituídos socialmente.

Estando nessa constante construção do indivíduo, que soma suas experiências para produzir seus sentidos, a identidade nunca está plenamente finalizada. Dessa maneira Hall nos mostra que:

² Buscando explicar a versão de Sigmon Freud do mito do grego, ao que convencionou chamar complexo de Édipo, que segundo o psicanalista serve de base para explicação da formação das identidades, e sexualidades das sociedades ocidentais, o autor explica que: “de acuerdo con la versión de Freud del mito de Edipo, en cierto punto el niño desarrolla una atracción erótica inconsciente hacia la madre pero encuentra el padre impidiendo su camino a la “satisfacción”. Sin embargo, cuando descubre que las mujeres no tienen un pene, asume que su madre fue castigada con la castración y que él podría ser castigado de la misma manera si insiste en su deseo inconsciente. Con miedo, transfiere su identificación a su viejo “rival”, el padre, tomando de esa forma el comienzo de una identificación con una identidad masculina. La niña se identifica de manera opuesta —com el padre— pero ella no puede “ser” él puesto que le hace falta el pene. Ella puede solamente “ganárselo” estando dispuesta, inconscientemente, a gestar el niño de un hombre —tomando de esa forma e identificándose con el papel de madre y “convirtiéndose en femenina”—. (HALL 2010, p. 422).

Nuestras subjetividades, sostienen, dependen de nuestras relaciones inconscientes con los otros significantes. Sin embargo, también hay implicaciones negativas. La perspectiva psicoanalítica asume que no hay tal cosa como un núcleo interior estable dado al “sí mismo” o a la identidad. Psíquicamente, nunca estamos completamente unificados como sujetos. Nuestras subjetividades se forman a través de este diálogo inconsciente, nunca completo, traumatizado con —esta internalización— el “Otro”. (HALL 2010, p. 423).

Nosso conjunto de códigos sociais e culturais seria dessa forma estabelecido a partir das relações constantes com outras formas de ver e pensar o mundo. O que trás o problema de as identidades não estarem nunca plenamente estabelecidas dentro de uma interação com o “Outro” traumatizante.

Tendo seus lados positivos e negativos, o que não podemos deixar de levar em conta, é que podemos trabalhar a marcação das diferenças sociais em diversos aspectos. Termos importantes para nós observarmos a construção do significado de raça dentro da constituição da modernidade colonial. A valorização da “diferença” e da alteridade na construção dos significados, e sua condição variável entre positiva e negativa, são fundamentais para: (...) la producción de significado, la formación de lenguaje y cultura, para identidades sociales y un sentido subjetivo del sí mismo como sujeto sexuado; y al mismo tiempo, es amenazante, un sitio de peligro, de sentimientos negativos, de hendidura, hostilidad y agresión hacia el “Otro”. (HALL, 2010, p. 423).

Está na “diferença” a chave da significação dos símbolos e conceitos partilhados por toda a sociedade, e é com base nessa demarcação de características distintas que as identidades são construídas e se desenvolvem sexualmente em uma constante relação com sua alteridade, com o “Outro”. Seu oposto que lhe dá forma, repulsa e atração, a outra metade que lhe garante sua significação. A marcação da diferença racial foi crucial para o projeto colonial, através de seus repertórios e práticas de representação criou-se uma hierarquização concreta, real, ao mesmo tempo simbólica e subjetiva da sociedade. Tendo como base a diferenciação fenotípica da morfologia dos corpos. De um lado brancos europeus, do outro, negros africanos. Nessa disputa o lado mais forte vence o domínio do significado, para o “Outro” é reservada a violência epistêmica de construção de sua identidade pelo vencedor.

Na relação de poder entre colonizador e colonizado o significado pertence ao que impõe com forças materiais seu conjunto de símbolos subjetivos, sua cosmologia. O polo vencedor situa o vencido em uma relação de saber e de poder, numa estrutura hierarquizada onde um sentido se coloca superior aos “Outros”. Entre colonizados e colonizadores, descobertos e descobridores é a diferença recíproca que justifica a dominação, toda significância, todo sentido dado, também é uma forma imposta, um sentido programado, uma intenção subjetiva.

A inferioridade do “Outro” éposta no momento em que este é condicionado ao aprofundamento de sua demarcação enquanto diferente da norma imposta. Mantê-lo localizado em posição inferior é o que passa a justificar tudo o que de fato ocorre com a alteridade do pensamento e morfologia cultural eurocêntrica. A racialização dos povos e consequente classificação qualitativa e moral das pessoas instituiu um padrão universal de categorização social. Nesses marcadores universalizados de diferença os europeus figuravam no topo da hierarquia como padrão, e modelo, de civilização e desenvolvimento humano e cultural.

A inferioridade produzida e imposta a todos os não-europeus foi em si a principal justificativa para imposições concretas e subjetivas. O colonialismo fez da classificação universal a base de seu discurso de dominação social até os dias de hoje. Ao impor a construção do Ocidente a partir da subjugação de todos os “Outros” contemporaneamente presentes, se estabelece uma relação hierárquica entre

descobridores e descobertos. Em uma terra que há muito se tinha notícia, mas a pouco se criará a base retórica da dominação. Posicionados em um quadro de classificação que se faz racial, é possibilitada a localização da posição de cada indivíduo nesse quadro que passa, também, por social.

Mesmo que a descoberta seja um fato recíproco, de encontro entre dois mundos, descobertos e descobridores podem até mesmo se confundirem no momento do encontro. Mas a confusão logo se desfaz na medida em que são estabelecidas as reais e concretas relações de poder e de saber, e se estabelecem as classificações sociais que demarcam na hierarquia as desigualdades entre descobertos e descobridores. Segundo Santos (2001):

É a desigualdade de poder e de saber que transforma a reciprocidade da descoberta na apropriação do descoberto. Toda a descoberta tem, assim, algo de imperial, uma ação de controle e de submissão. Este milênio, mais do que qualquer dos que o precedeu, foi o milênio das descobertas imperiais. Foram muitos os descobridores, mas o mais importante foi, sem dúvida, o Ocidente, nas suas múltiplas encarnações. (SANTOS, 2001, s. p.).

Nas sociedades racializadas das descobertas imperiais a inferioridade do “Outro” é constituída de forma tão natural como a expressão de suas próprias existências, uma de suas próprias encarnações. Para os europeus o motivo do sub jugo dos selvagens estava contido na, talvez, impossibilidade de se sobrepor. Desqualificado passa a ser passível de exploração perpétua, enquanto seu espírito estiver aprisionado no seu corpo, que agora pertence à empresa colonial. Agora apropriado pelo descobridor seu objetivo é único, a custo do que for, gerar lucros para as metrópoles europeias. Onde a justificativa é aclamada entre a opinião pública pela igreja católica sobre a alegação de ser esta a única forma de salvação desses mesmos espíritos, dessas pobres almas, desse mesmo território, que a muito se degeneraria naturalmente, afastado da civilização.

Com o advento da chamada descoberta, são encobertas inúmeras experiências que passam a não existir, ao passo que apenas uma é imposta para que se universalize. Mas o contato passa a necessitar uma reformulação das categorias dos sistemas simbólicos de classificação dos europeus, já que novos elementos, corpos e signos, passam a fazer parte do cotidiano das relações humanas, sempre geridas pelas relações de saber e de poder entre os humanos. Essa marcação de desigualdade imposta entre descobertos e descobridores é primeiro conceitual e só depois empírica. O ato de descobrir vem depois do entendimento do que se está descobrindo, já que os europeus haviam de antemão estabelecido a inferioridade de todos os que não fossem como eles próprios. Descobrir novos territórios pertencia a uma dinâmica quase mecânica, civilizadamente natural, o passo da busca pelo lucro que levava sua cosmologia universal. Na relação de significância entre descobridores e descobertos, a dimensão conceitual tem a inferiorização como parte importante de sua conceituação,

O que há de específico na dimensão conceptual da descoberta imperial é a ideia da inferioridade do outro. A descoberta não se limita a assentar nessa inferioridade, legitima-a e aprofunda-a. O que é descoberto está longe, abaixo e nas margens, e essa "localização" é a chave para justificar as relações entre o descobridor e o descoberto após a descoberta. (SANTOS, 2001, s. p.)

A localização abaixo, dos descobertos, em relação aos de cima, os descobridores, é a justificativa por si só de apropriação de um pelo outro. Esse posicionamento dentro da hierarquia social é o que serve de base retórica para a própria sociedade colonial, e do discurso da diferença entre os que de fato são iguais em suas particularidades, dentro e fora das colônias. Imposta pela violência a diferença estabelece o lugar de cada um, a

partir da inferiorização dos não-europeus. Rebaixados na escala de valores socioraciais onde os europeus figuram no topo, todos os outros eram passíveis de dominação completa, inclusive total aniquilação física e subjetiva de seus territórios, corpos, e cosmologias.

Esse paradoxo recíproco da significância do descoberto e do descobridor é em si a construção de uma ideia de base nos relacionamentos, onde os agentes são interpelados por condições físicas que os posicionam frontalmente com as delimitações da dinâmica de produção desse significado. Quem descobriu quem? Qual a posição de cada um, para a prova das possibilidades de escolha de sua posição? Ao se depararem com contingentes demográficos em meio às matas desconhecidas, muitos viajantes e bandeiras se depararam com esse dilema. A medida das forças que têm interesse em dar às coisas seus significados se faz tanto no plano subjetivo como no plano concreto, da relação entre as dimensões os significados se colocam nas práticas.

Esse contato direto e cotidiano com novas formas de ver o mundo acabou necessitando que o sistema de classificação dos europeus fosse acrescido de novas categorias, para dar-lhes um conjunto de formas de delimitar as identidades que se seguiram na experiência colonial. Com o objetivo de persuadir e impor seus interesses econômicos e seu ponto de vista sobre o mundo foi reunido um conjunto de oposições binárias para reproduzir uma ordem simbólica, com base nos parâmetros socioculturais eurocêntricos. Negros e brancos, primitivos e modernos, incivilizados e civilizados, razão moderna e instinto irracional, escravizados e senhores. Aqui as oposições binárias estabelecem a diferença na organização da construção dos significados. Permitindo suas intencionais classificações e agrupamentos hierarquizados. Já que os significados são agrupados a partir de suas diferenciações, e nessa relação é imposto o pacto hierárquico (GOMES, 2021).

A essa escala de valores que posiciona os indivíduos e marca suas diferenças acaba por estigmatizar socialmente os rebaixados, sendo esses também desfavorecidos dentro do campo simbólico, por serem identificados como Outros. Marcar a diferença é significar. Os impõe o poder e o saber para inscrever essas diferenças, desqualificam outros pontos de vista que não cabem em sua normalidade.

Os que insistem em fugir dessas categorias sociais, entretanto, mostram para nós que nenhum sistema de classificação social pode ser permanente. Além de suas transformações endêmicas, o processo de resistência a sua imposição também educa seus atores sobre novas formas de persuasão e construção de uma coesão forçada sobre um conjunto de significados que se colocam como universais. Confrontar essa universalidade trazendo novos significados e formas de significância é uma proposta de repensar todas as construções de símbolos sociais para algo mais endêmico, diverso, vindo da base, no caminho dos subalternizados que de fato já o fazem.

Construir uma nova forma de elaborar a rede de sentidos compartilhados começa por romper com a dinâmica que se impõe universalmente. Iniciando pela abdicação da marcação de qualquer diferença entre os indivíduos, superando a imposição pela violência das posições sociais. Uma perspectiva dos localizados abaixo da hierarquia, que com suas insurreições subjetivas recolocam os signos na medida de suas demandas cotidianas, mesmo ainda carregando os inúmeros estigmas de mesmas escalas, no que tange suas opressões. Quanto mais marcas os corpos, signos e heranças carregam à distância do que se padroniza em determinado local e momento, mas inexistente e vulnerável se tenta sub viver. Como que deixado lá para garantir a primazia da imagem e do padrão de que se difere, garantindo sua existência localizada na outra ponta da hierarquia, mantendo intactas as fronteiras simbólicas que passam a demarcar as diferenças entre os indivíduos dentro das relações sociais. Essa demarcação classifica o “Outro” como inferior através de inimagináveis estratégias de imposição econômica, política e cultural, para Santos (2001)

A produção da inferioridade é, assim, crucial para sustentar a descoberta imperial. Para isso, é necessário recorrer a múltiplas estratégias de inferiorização. Neste domínio pode dizer-se que não tem faltado imaginação ao Ocidente. Entre tais estratégias podemos mencionar a guerra, a escravatura, o genocídio, o racismo, a desqualificação, a transformação do outro em objecto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição económica (tributação, colonialismo, neocolonialismo, e, por último, globalização neoliberal), de imposição política (cruzadas, império, estado colonial, ditadura e, por último, democracia) e de imposição cultural (epistemocídio, missão, assimilação e, por último, indústrias culturais e cultura de massas). (SANTOS, 2001, s. p.)

Todas essas estratégias de imposição estão presentes em diversos aspectos do nosso cotidiano, e ainda são responsáveis pela estrutura de muitas sociedades. À serviço da dominação imperial esses mecanismos são manipulados pelas elites gestoras, conservando por gerações suas posições privilegiadas em relação ao restante da sociedade. Essa dinâmica se manifesta em múltiplas escalas, do local ao global, passando pelo regional, e em diversos momentos históricos, dos fatos mais relevantes ao momento atual. Combater essas imposições é papel dos que acreditam que outras vozes têm vez na construção dessa organização.

O combate ao racismo é o combate a uma importante ferramenta dessas elites para o controle dos mais pobres de forma geral, incluindo não negros, através da organização social, tornando o estigma racial latente, e sua reprodução institucional. Adiante buscaremos compreender como o conceito de raça é formado no bojo da colonialidade que tem como sua em face da chamada modernidade ocidental, partindo para a resolução de uma questão: e a que serve sua aplicação?

1. 2 – O significado de raça na colonialidade do saber e do poder³

A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder (SILVA, 2010, p. 100).

As primeiras ciências a usarem o conceito de raça foram a Zoologia e a Botânica. Nestas o conceito é uma importante ferramenta de classificação e tipificação das diversas espécies existentes. Como todo conceito, o de raça não está isento da variabilidade intrínseca às diversas inserções em variadas escalas temporais e espaciais.

Durante o período medieval em parte da península europeia⁴ o conceito de raça teve o sentido de ascendência comum. Como uma descendência comum, mobilizadora e unificadora de indivíduos que partilham as mesmas culturas, características físicas e

³ Para Quijano (2005, 2007) e Maldonado-Torres (2007) a *colonialidade* é um padrão de poder global que atua no imaginário dos indivíduos ocidentalizando-os, uma estrutura de dominação que subjugou todos os territórios e povos assolados pelo *colonialismo*, que segundo os autores, caracteriza-se por um controle político e econômico, onde uma nação se apoderar dos recursos de outra, seu território, um saque. A colonialidade é a face subjetiva que perdura nas mentes colonizadas pela episteme eurocêntrica, ao contrário do colonialismo clássico que já não é mais admitido pela agora modernidade colonial. A colonialidade para existir exerce a *colonialidade do saber* onde todas as outras matrizes de produção do conhecimento são subalternizadas, aniquiladas, e invisibilizadas, apenas os saberes ocidentais de perspectiva eurocêntrica são levados em consideração.

⁴ O termo península europeia parte do entendimento de que, geomorfologicamente, a Europa é nada mais, que uma pequena parte da Ásia que se projeta para o atlântico, o que pode ser agente de repositionamento ideológico cultural de uma referência que se impõe dominante. “Repare que a porção de terras emersas da Europa nada mais é que um prolongamento natural – ou mais propriamente uma península – das terras emersas da Ásia; por isso, também se fala em continente Euro-Asiático, ou simplesmente Eurásia.”. (Adas & Adas, 2018, p.14).

interesses sociais. Um exemplo é o dos nobres franceses dos séculos XVI e XVII que utilizavam o conceito de raça para diferenciar-se do restante da população e justificar sua dominação sobre os gauleses, pois se identificavam como descendentes dos germanos, vistos como superiores. A dominação justificava-se também por supostas características herdadas pelos nobres (francos) dos germanos, homens de sangue puro, considerados de raça superior, o que lhes garantia, como nos mostra Munanga (2003),

habilidades especiais e aptidões naturais para dirigir, administrar e dominar os Gauleses, que segundo pensavam, podiam até ser escravizados. Percebe-se como o conceito de raças “puras” foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (Nobreza e Plebe), sem que houvessem diferenças morfo-biológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.”. (MUNANGA, 2003, p. 1).

Mesmo sem as diferenças morfológicas entre gauleses e francos o discurso de dominação dos indivíduos “puros” pertencentes às elites, hierarquizou os dois povos, entre dominados e dominadores⁵. A posição superior ocupada pela elite nessa hierarquia social, tem seu mérito e justificativa nas aptidões específicas de administrar e dirigir, herdadas de seus antepassados de sangue puro.

Após a descoberta do Novo Mundo a estreita noção de raça humana foi estendida. Com o acréscimo das “novas espécies”, a ameríndia, a negra, e a asiática. Levando os reinos cristãos a discutir a possível humanidade das populações encontradas na África, e na América. Através de argumentos baseados na mitologia cristã e nas instituições científicas do período, foi desconsiderada a humanidade dos habitantes dos novos continentes. Logo esses foram considerados mercadorias, guardadas as devidas hierarquias de controle social impostas pelos auto considerados superiores.

Durante o século seguinte, cientistas e filósofos contestam o monopólio da razão e da explicação que detinha a igreja católica, as explicações teológicas sobre a história da humanidade não são mais aceitas. Buscando uma explicação mais elucidativa e racional, intelectuais iluministas utilizaram o conceito de raça para reabrir o debate sobre a origem dos novos povos. A explicação acerca dos “outros”, recém-inseridos nas lógicas de reprodução e expansão dos interesses econômicos dos reinos aos quais pertenciam, carecia de intencionalidades que justificassem o projeto de dominação.

Por consequência desse esforço intelectual os “outros” foram reconhecidos como pertencentes a uma espécie animalesca, diferenciada, inferior, primitiva, em vias de desenvolvimento, inacabada. Neste momento, através do discurso eurocêntrico, o conceito de raça rompe as fronteiras temporais ao estabelecer a não contemporaneidade entre os europeus e os novos povos africanos e ameríndios. Postos, no século XVI, em diferentes estágios de desenvolvimento dentro da escala eurocêntrica de valores culturais e desenvolvimento social.

Com o desenvolvimento dos conceitos iluministas a respeito da filosofia e sociologia a cor da pele passou a ser a principal referência da diferenciação entre as chamadas raças humanas. A operação de classificação social dominante foi baseada, dessa forma, no grau de concentração de melanina presente em cada indivíduo. Aspecto geneticamente irrelevante, uma vez que a diferença entre as concentrações de melanina tem origens geográficas, climáticas e ambientais. A melanina tem a função de proteger a

⁵ O conceito de disciplina, ou microfísica do poder Foucault (1975) pode ser útil para o entendimento das estratégias das classes dominantes em criar uma ideologia de submissão, e produção de corpos dóceis a serviço da reprodução da sociedade capitalista, mediante recursos de adestramento como: vigilância hierárquica, sanção normalizadora, diferenciação racial hierarquizada.

pele da incidência dos raios solares. A diferença na concentração de melanina na pele não é um dado de relevância classificatória, nesse sentido Munanga (2003) nos diz que:

É justamente o degrau dessa concentração que define a cor da pele, dos olhos e do cabelo. A chamada raça branca tem menos concentração de melanina, o que define a sua cor branca, cabelos e olhos mais claros que a negra que concentra mais melanina e por isso tem pele, cabelos e olhos mais escuros e a amarela numa posição intermediária que define a sua cor de pele que por aproximação é dita amarela. Ora, a cor da pele resultante do grau de concentração da melanina, substância que possuímos todos, é um critério relativamente artificial.. (MUNANGA, 2003, p. 3).

A cor da pele é um critério de diferenciação artificial, pois não ganha relevância na distinção de humanos. Uma vez que grupos humanos reproduziram historicamente sua existência em regiões do planeta onde há maior incidência da radiação solar, tendem a apresentar maior concentração de melanina, pelo simples processo evolutivo associado às condições ambientais nas quais decorre o processo de adaptação. Da mesma forma, indivíduos que reproduziram historicamente sua condição de existência em ambientes onde a incidência dos raios solares é menor, apresentam menor concentração de melanina.

O fator melanina/cor da pele não se relaciona de forma alguma, aspectos morais ou culturais dos seres humanos. Somos geneticamente ligados por uma espécie/raça única, a raça humana. Espacialmente distribuídos por todo o planeta, e socialmente divididos de acordo com a reprodução dos interesses das elites dominantes.

Aceito ou não, o conceito de raça continua a ser utilizado como justificativa para a hierarquização das sociedades onde os de pele clara impõem-se como superiores aos de pele mais escura. Relacionando características biológicas, físicas e morfológicas com aspectos morais e culturais, para estabelecer o grau de humanidade/civilidade de indivíduos e grupos sociais. Entretendo Munanga (2003) nos mostra que:

Combinando todos esses desencontros com os progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica), os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito alienígena cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividir a humanidade em raças estanques. Ou seja, biológica e científicamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2003, p. 4).

Entretanto com a constituição das colônias nas Américas e a consequente expansão do capitalismo colonial europeu, através da reestruturação das relações de trabalho historicamente estabelecidas, é imposto um novo padrão de poder mundial. A ideia de raça torna-se uma das bases fundamentais desse sistema de dominação, uma vez que, é a partir das construções mentais da ideia de raça é feita a hierarquização social das populações em todo o mundo, onde o racismo é posto a serviço da reprodução capitalista pela primeira vez.

Essa subjetivação coletiva da estratificação racial de toda a humanidade, repercute também o aspecto hierárquico fundador dessa ideia, onde uns homens são mais desenvolvidos que outros. Dentro do campo da linguística a reprodução desse discurso supremacista produz a interiorização da inferioridade por parte dos grupos que não pertencem ao paradigma estabelecido de humanidade moderna.

A América torna-se assim, o primeiro lugar no mundo onde o novo padrão de poder é imposto, constituindo-se como um novo espaço/tempo (Quijano, 2005) dentro da historiografia humana. Onde as relações sociais são ditadas pelos padrões

eurocêntricos de civilidade, e de desenvolvimento cultural e social. Esse movimento constituiu-se através de dois eixos fundamentais: a elaboração de uma nova ideia e a reorganização de antigas relações de trabalho.

O primeiro eixo a raça, é fundamental para a marcação da diferença, e consequente hierarquização entre colonizados e colonizadores. Baseando-se em pressupostos biológicos e positivistas é justificada uma situação natural de dominação, em que uns indivíduos consideram-se superiores em relação a outros. A ideia de raça é fundamental e constitutiva das relações de poder necessárias ao projeto colonial. Com base na ideia eurocêntrica de raça, todas as populações do mundo foram classificadas, hierarquizadas e inseridas num padrão de poder global.

O segundo eixo constituinte é a reorganização e junção das diversas formas de controle social do trabalho⁶, estabelecidas historicamente, em função de um novo tipo de mercantilismo, germinador de um mercado mundial capitalista. Em especial a instituição da escravidão do índio cativo das Américas, e mais largamente do negro da África. Condição fundamental para o desenvolvimento das produções agrícolas, e da extração de metais e bens florestais, principais atividades econômicas existentes nas colônias, trabalhos feitos exclusivamente pelas ditas raças inferiores.

A ideia moderna de raça surge junto à invasão da América. Essa teoria legitimou-se, também, na comparação dos diferentes fenótipos, agora presentes na América, “identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras.” (QUIJANO, 2005, p. 107). As diferenças entre os fenótipos foram referenciadas pelos colonizadores pela diferença entre a cor da pele dos que constituíam as sociedades coloniais. A cor das pessoas passou a representar o principal fundamento de categorização racial e hierarquização social nas sociedades coloniais.

Antes da chegada dos europeus, os povos das Américas tinham suas próprias denominações e identidades, assim como os da África. A ideia de raça imposta, serve também, para desmantelar e invisibilizar as diversidades étnicas e culturais já existentes. As identidades, antes limitadas a servirem como referências geográficas da origem dos indivíduos, passam a representar um fundamento principal de hierarquização⁷ social, estabelecendo relações raciais de dominação. Dividindo as diferentes raças em seus distintos papéis, dentro das relações sociais estabelecidas pelo padrão racial de dominação.

A colonização da América e o saque da África propiciou o contato dos europeus com uma grande diversidade de povos, ainda desconhecidos por eles. Os mais sofisticados, aliados, ou temidos inimigos, tiveram seus nomes propagados pela história contada pelo colonizador, enquanto muitos foram desconsiderados e excluídos dessa mesma história. Mesmo os presentes na história oficial tiveram suas identidades, culturas, geografias e historicidades invisibilizadas, reduzidas, estigmatizados, transformadas de sua densa diversidade em uma única nomeação colonial, eram agora

⁶ Para Quijano (2005): “Na medida em que aquela estrutura de controle do trabalho, de recursos e de produtos consistia na articulação conjunta de todas as respectivas formas historicamente conhecidas, estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. E enquanto se constituía em torno de e em função do capital, seu círculo também se estabelecia com característica capitalista. Desse modo, estabelecia-se uma nova, original e singular estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial.” (QUIJANO, 2005, p. 108).

⁷ Para Quijano (2005) a hierarquização das populações de todo o mundo ocorreu: “na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população.” (QUIJANO, 2005, p. 107).

somente Índios. As novas identidades raciais não foram fenômenos exclusivos das Américas. Na também assim denominada África os povos, submetidos ou não à escravidão, tiveram seus corpos marcados com uma nova identidade generalizadora, agora, todos eram apenas negros, invisibilizando os milhares povos e línguas faladas em todo o continente africano.⁸

Em trezentos anos todas as identidades de dois continentes inteiros, que juntos somam uma extensão territorial mais de sete vezes a da península europeia, foram sintetizadas em duas únicas identidades coloniais: Negro e Índio. Nesses três séculos iniciais de expansão do padrão de domínio econômico e social capitalista, duas novas identidades raciais foram acrescentadas ao imaginário da humanidade, para legitimar as relações de poder necessárias e impostas pelo projeto colonial. O negro e o índio passam a figurar na recente história moderna. Ou, dentro da história do padrão de dominação moderno.

Além de lhes serem negados suas identidades e historicidades, o sistema cognitivo de dominação ideológica colonial reservou para essas populações um lugar particular dentro do projeto de construção de uma “cultura humana moderna”. Em uma categoria diferente, claro. Já que os colonizados eram raças inferiores por natureza, primitivos, diferente dos europeus, agentes do projeto. Uma vez que para o mito fundador da ideia eurocêntrica de modernidade, as populações humanas figuram em uma escala evolutiva linear, partindo de um estado de natureza plena. E, ao longo de seu desenvolvimento no curso civilizatório, alcançaram seu limite, ao se aproximarem da civilização europeia. Referência de última etapa da escala de evolução social.

Esse ponto de vista evolutivo dentro da expansão colonial propagou a perspectiva eurocêntrica de conhecimento, e tornou a nova ideia de raça uma ferramenta para naturalização das relações de dominação. O conceito de raça tornou-se o primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial.”. (QUIJANO, 2005, p. 108).

O sentido hoje atribuído à visão eurocêntrica de mundo deve muito à posição central que os reinos europeus adquiriram em relação aos atores econômicos antagônicos durante o período pré-colonial. Com o início da expropriação das sociedades aborígenes e produção de bens agrícolas nas Américas, foi possível estabelecer o comércio ultramarino, estruturador do círculo comercial do Atlântico. Mundializando o capitalismo em sua fase inicial.

Através da superexploração das colônias nas Américas, onde com a mão de obra escrava foi propiciado o aumento da produção de gêneros como açúcar e algodão, capaz de atender à demanda do mercado interno europeu – produtor de manufaturas –, e produzindo também, excedentes a serem comercializados com outras regiões do globo, como a costa da África onde eram trocados por mais seres humanos escravizados. A expropriação das colônias e exploração do tráfico de seres humanos, garantiram condições econômicas e políticas capazes de produzir as transformações sociais ocorridas nesse período na península europeia

Essa mundialização de aspectos econômicos se constituiu ideologicamente a partir de antigos e novos mitos, acerca do progresso, da humanidade, e principalmente do Outro. Como os referenciais de desenvolvimento civilizatórios eurocêntricos e a ideia de raça. Que, como vimos, é um mecanismo de classificação social utilizado até hoje para hierarquizar todos os habitantes da Terra.

⁸ A diversidade da África pode ser verificada através da observação do mapa dos grupos etnolinguísticos do continente publicado em 1996, publicado no Library of Congress Geography and Map Division e disponível na Divisão de Geografia e Cartografia da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos com o número de identificação digital: g8201e.ct001294.

Conhecimentos e imaginários sistematizados na Europa ocidental entre os séculos XVII, XVIII, foram, ao longo do tempo, tornando-se comuns em todo o mundo ocidental, vitimado pela dominação econômica e cultural da burguesia europeia. Expandindo, em mesmo lastro, seu capital, seus mercados, o domínio político/territorial através das sedes coloniais e, por consequência, da captura de sociedades e culturas, dos imaginários, seus sistemas de sentidos compartilhados. O eurocentrismo é assim imposto ao mundo como a única razão aceita.

A secularização do projeto colonial, e do pensamento burguês europeu, juntamente ao consequente aprimoramento de suas experiências sociais associadas às condições matérias propiciadas pela invasão e saque das Américas, e da escravização dos povos africanos, possibilitaram a constituição de um sistema econômico mundial pautado nos valores eurocêntricos de sociedade e cultura. Em outras palavras, um sistema capitalista de dominação mundial, moderno, eurocêntrico, racista, colonial.

1. 3 – Construção e significação da modernidade colonial.

“Em certas cidades da Europa Medieval, nas renascentistas do Quattrocento, cresceu formalmente a cultura que produzirá a Modernidade. Mas a Modernidade realmente pôde nascer quando se deram as condições históricas de sua origem efetiva: 1492 – sua empírica mundialização, a organização de um mundo colonial e o usufruto da vida de suas vítimas, num nível pragmático e econômico.” (DUSSEL, 2005, p. 29).

Vimos que dentro de uma perspectiva evolucionista, a civilização europeia é o último estágio que uma sociedade humana pode alcançar em sua marcha em direção à plena razão cultural.

Mas o que significa de fato ser civilizado? Essa resposta depende de qual civilização se fala, e de onde se fala. Ao estabelecer um parâmetro de civilidade é composta a imagem de um tipo ideal de humanidade, usado para que a partir de suas premissas e características reduzidas e generalizadas possam ser classificados, hierarquizados, subjugados, e em última ou primeira instância, aniquilados todos os indivíduos que não se encaixam nesses parâmetros.

Nessa perspectiva evolucionista de sociedade, as sociedades europeias são consideradas de mais alto grau de desenvolvimento. A ideia de sociedade desenvolvida (ou não) é uma das máximas da modernidade ocidental, baseada no etnocentrismo europeu. Dessa maneira, julgamos necessário para compreensão geral dessas relações, o entendimento de como a ideia de modernidade nasceu trazendo consigo a centralidade cultural e ideológica da Europa.

A Europa nasce bárbara por excelência. Uma vez que para a cultura Greco-romana os povos habitantes do noroeste da península não eram considerados humanos, eram incivilizados. Entretanto, mais tarde, esses povos foram grandes responsáveis, junto à igreja católica, pela formação da Europa moderna e de seus imaginários eurocêntricos, mesmo pertencendo a um trecho obscurecido da história por serem antagonistas ao império romano. O que nos deixa claro “que a diacronia unilinear Grécia-Roma-Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII romântico alemão; é então uma manipulação conceitual posterior do ‘modelo ariano’, racista.” (DUSSEL, 2005, p. 24).

Com os “contatos culturais” entre a Europa latina e o mundo árabe muçulmano, durante o período inicial de expansão do cristianismo, fica a cargo da Igreja Católica a produção de um antagonista ao projeto de sociedade moderna europeia. Os muçulmanos, cuja religião o islã carrega em si a premissa de expansão territorial e

ideológica, passaram a representar um empecilho ao projeto de modernidade europeu. Dessa maneira o cristianismo estabeleceu certa unidade entre os reinos da península europeia, com base no projeto eurocêntrico cristão de sociedade civilizada. Sob a égide cristã é estabelecida, assim, a fundamental diferenciação entre a Europa, e a África e o Oriente muçulmanos.

É estabelecida também, a disputa por territórios e mentes. Suas ideologias religiosas diferenciadas passam a justificar a guerra, criando as ideias de “guerra santa”, guerra justa e mais tarde guerra colonial. Uma vez que faz parte do projeto colonial sua expansão e consequente submissão dos que a ele se opõe. Justificando mais tarde, já com uma nova roupagem, os saques, massacres e escravizações protagonizados pelos reinos europeus, na África e nas Américas.

Podemos observar que até a descoberta das Américas não existia uma clara ideia de Europa, bem menos de sua delimitação em relação ao mundo como um todo⁹. Isso porque a própria ideia de “Mundo” enquanto um referencial da extensão total da terra ocupada ou não por seres humanos, ainda se limitava a variações particulares dos impérios que viviam histórias simultâneas e sobrepostas, em variadas escalas hierárquicas: econômica, política, religiosa. Ou simplesmente não existia o contato entre elas. Estando longe da perspectiva universalista da ideia de Mundo que temos hoje.

Como vimos no tópico anterior a modernidade se inicia tendo sua base econômica na exploração das colônias do Novo Mundo e do comércio de seres humanos escravizados na África. Escravidão fundamental para a exploração das colônias em sua fase de plantations, onde produtos importantes ao movimento do círculo comercial do Atlântico eram produzidas em larga escala, em grandes extensões de terras usurpadas de seus habitantes originais, muitas vezes dizimados ou escravizados. Além das lavouras o trabalho escravo de índios e negros foi largamente utilizado pelos colonizadores na exploração de metais preciosos e de espécies florestais de valor na Europa. Essas condições favoreceram o estabelecimento da superioridade econômica europeia frente a impérios e reinos da África e do Oriente.

A unidade produzida pelo imaginário cristão procurava fortalecer os impérios da península europeia e reverter à realidade periférica¹⁰ nas quais suas culturas e sociedades encontravam-se em relação aos grandes impérios da África e do Oriente. Buscando alcançar uma hegemonia político/comercial, e uma universalidade cultural/ideológica.

A formação do imaginário eurocêntrico teve como eixo cultural/ideológico o renascimento italiano, e mais tarde no iluminismo francês, que por sua vez baseiam-se em saberes usurpados dos reinos muçulmanos, barbaramente devastados poucos séculos antes durantes as cruzadas. Ambos os processos de mudanças culturais baseados na razão humana e na igualdade social. Mas, ocorridos em sociedades financiadas pelo

⁹ A própria composição geopolítica da península europeia como conhecemos hoje ainda não existia, foi só a partir do século XIV com o enfraquecimento do sistema feudal e o fortalecimento do poder absolutista que o movimento centralizador do poder passa a unificar territórios e estabelecer um imaginário social de pertencimento a eles. Um exemplo precoce foi o reino de Portugal unificado ainda no século XIII. Os reinos de Castela e Aragão uniram-se no século XV após as invasões coloniais. Já como exemplo tardio temos Alemanha e Itália que tiveram seus estados unificados apenas no século XIX.

¹⁰ Como nos mostra Dussel (2005): “A Europa latina é uma cultura periférica e nunca foi, até este momento, ‘centro’ da história; nem mesmo com o Império Romano (que por sua localização extremamente ocidental, nunca foi centro nem mesmo da história do continente euro-afro-asiático). Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo muçulmano, só podemos referir-nos aos impérios helenistas, desde os Selêucidas, Ptolomaicos, Antíocos, etc. Mas, de qualquer modo, o helenismo não é Europa, e não alcançou uma ‘universalidade’ tão ampla como a muçulmana no século XV.” (DUSSEL, 2005:25).

comércio de seres humanos escravizados. E pela exploração das riquezas encontradas nas Américas e África dizimando suas populações originais provocando seu etnocídio.

Acontecimentos fora da península onde se davam as “mudanças” de pensamento, mas que tiveram grande importância, por garantir condições históricas e materiais fundamentais para a “passagem” da sociedade europeia, do período medieval para o mundo moderno. Mesmo sendo considerada tradicional, e muitas vezes intrínseca, ao pensamento das ciências sociais, assim como Dussel acreditamos ser esta ideia uma,

‘invenção’ ideológica (que ‘rapta’ a cultura grega como exclusivamente ‘europeia’ e ‘ocidental’) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o ‘centro’ da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque [...] faticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América, etc.). Em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o ‘centro’ (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o ‘centro’, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático).”. (DUSSEL, 2005, p. 26).

Essa ideia duplamente falsa de que a Europa como “conhecemos” hoje sempre foi o centro do mundo, tem a intenção de pôr essa região do globo e sua cultura como centrais na história humana, em detrimento da invisibilização e desvalorização de outras regiões e culturas do globo como o continente africano.

A ideia de modernidade assim como qualquer outro mito tem diversas faces, talvez por não atingirem uma materialidade concreta, capaz de estabelecer uma generalidade homogênea em todas as perspectivas de análise, acaba por dividir-se em diversas versões. Veremos agora duas das propostas de Dussel (2005) para desvendar o mito eurocêntrico da Modernidade. A primeira mais centrada na história da própria península europeia e suas transformações socioculturais. E outra mais global, que leva em conta, acontecimentos ocorridos fora do continente, mas que, fundamentaram e contribuíram para a progressão do projeto de modernidade eurocêntrico.

Quando fenômenos sociais ocorridos, em uma região específica, são dados como justificativas para o início de um movimento de abrangência mais geral, como o do “advento” da modernidade, não seria prudente encará-los com certa desconfiança?

Nessa visão provinciana e eurocentrada, a modernidade inicia-se na península europeia como consequência do acúmulo de experiências sociais estritamente locais. A modernidade torna-se assim, exclusivamente fruto das experiências sociais europeias, e espalha-se pelo restante do globo, através da expansão marítima iniciada pelos reinos ibéricos. Essa é a retórica que se faz presente nos discursos hegemônico das ciências sociais, e consequentemente, presentes também nas salas de aula e nos currículos produzidos tendo como base essa versão.

O que nos esclarece, de certa forma, como o eurocentrismo se propaga através das análises sociais referenciadas por uma visão que negligencia, por exemplo, o fundamental papel das colônias nas Américas¹¹ e África para o acúmulo de riquezas e fortalecimento econômico e político dessas recentes nações “modernas”, possibilitando tais movimentos intelectuais e importantes vitórias contra antigos inimigos a oriente.

Alguns desses elementos são levados em conta na segunda visão de modernidade, que nos é sugerida pelo autor. Nela temos um sentido universal de

¹¹ Vemos em Dussel (2005) que: “A Europa moderna, desde 1492, usar a conquista da América Latina (já que a América do Norte só entra no jogo no século XVII) como trampolim para tirar uma ‘vantagem comparativa’ determinante com relação a suas antigas culturas antagônicas (turco-muçulmana, etc.). Sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiências, etc., que acumularão desde a conquista da América Latina.”. (DUSSEL, 2005:28).

modernidade, onde nações, culturas, exércitos e econômicas, entre os séculos XVI e XVIII, constituíram o cerne inicial de uma “história mundial”. Inexistente até 1492, quando impérios ou sistemas culturais coexistiam entre si (DUSSEL 2005).

A expansão marítima, o consequente estabelecimento das colônias nas Américas e na África, uniu todo o globo em uma mesma História Mundial, até então inexistente. A conquista da América é central para consolidação dessa História Mundial, sendo a principal condicionante para o estabelecimento da Modernidade enquanto um discurso universalista. Para tanto é utilizado como exemplo a trajetória da Espanha¹² como expoente desse processo de modernização.

Algumas características que levaram a Espanha a ser a primeira nação moderna, formaram-se a partir da instituição de um(a): estado católico unificado; consenso nacional vertical cristão; grupamento militar nacional; gramática própria; mercantilismo mundial (expropriação em escala global); riquezas usurpadas, acumulação primitiva propiciada pela colonização (minas de prata Potosí, Zacateca). Todas essas são características que nos mostram também, o significado de ser uma nação moderna durante esse período, uma sociedade civilizada. Significados componentes, ao mesmo tempo, das perspectivas hegemônicas dos sociólogos clássicos, e da perspectiva crítica decolonial de Dussel.

Ainda dentro dessa segunda visão sobre o advento da modernidade, temos a Revolução Industrial na Inglaterra, e os movimentos iluministas no continente como um todo. Além da progressiva monetarização das relações comerciais em escala global, assegurada pela inundação de metais preciosos vindos das Américas no mercado. Esses acontecimentos foram possibilitados, em grande parte, pela crescente exploração do comércio de seres humanos escravizadas na África, cujos lucros exorbitantes, estimularam o investimento de seus “comerciantes” em outros setores da economia estratégicos para impulsionar tais transformações, como: a siderurgia, desenvolvida também pela expropriação de saberes tradicionais de povos africanos, americanos e árabes; a extração de carvão mineral; e a formação de bancos.

Segundo o entendimento comum, o período inicial da modernidade consistiu na gama de possibilidades presentes no horizonte de uma Europa que, ao conquistar o Novo Mundo, impõe sua permanência no centro de uma história mundial unificada. Indo, agora, além do conhecido continente euro-afro-asiático, de centralidade mediterrânea. Atravessando o Atlântico e anexando, ao projeto de modernidade, uma extensão territorial muito além do “mundo” conhecido até então.

Com a transferência do “centro do mundo” do Mar Mediterrâneo para o oceano Atlântico, os europeus passaram a submeter muitas das outras culturas à sua periferia, pela pretensão ao universalismo de sua própria cultura modernizadora. Mesmo entendendo que toda cultura tem intrinsecamente aspectos etnocêntricos, Dussel (2005) nos diz que,

o etnocentrismo europeu moderno é o único que pode pretender identificar-se com a ‘universalidade-mundialidade’. O ‘eurocentrismo’ da Modernidade é

¹² Para Dussel (2005): “A Espanha, como primeira nação ‘moderna’ (com um Estado que unifica a península, com a Inquisição que cria de cima para baixo o consenso nacional, com um poder militar nacional ao conquistar Granada, com a edição da Gramática castelhana de Nebrija em 1492, com a Igreja dominada pelo Estado graças ao Cardeal Cisneros, etc.) abre a primeira etapa ‘Moderna’: o mercantilismo mundial. As minas de prata de Potosí e Zacatecas (descobertas em 1545-1546) permitem o acúmulo de riqueza monetária suficiente para vencer os turcos em Lepanto vinte e cinco anos depois de tal descoberta (1571). O Atlântico suplanta o Mediterrâneo. Para nós, a ‘centralidade’ da Europa Latina na História Mundial é o determinante fundamental da Modernidade. Os demais determinantes vão correndo em torno dele (a subjetividade constituinte, a propriedade privada, a liberdade contratual, etc.) são o resultado de um século e meio de ‘Modernidade’: são efeito, e não ponto de partida. A Holanda (que se emancipa da Espanha em 1610), a Inglaterra e a França continuarão pelo caminho já aberto.” (DUSSEL, 2005:27).

exatamente a confusão entre a universalidade abstrata com a mundialidade concreta hegemonizada pela Europa como ‘centro’. (DUSSEL, 2005, p. 28).

Mesmo sendo completos antagônicos ao processo em curso, os povos originários de suas estruturas sociais, não foram completamente excluídos do projeto de modernidade europeu, mesmo sendo vistos como atrasados. Mas sim incluídos, não como iguais aos colonizadores europeus, mas de maneira periférica, acobertada, usurpada. Os séculos seguintes são o desdobramento desse projeto de modernidade, em curso desde a conquista da América no século XV. Os impérios ibéricos inserem, assim, a América e a África no contexto da modernidade. Não como sócia, e sim, como outra face da modernidade.

A conquista do Atlântico e a importância mundial que ganhou as dinâmicas econômicas que ali ocorreram. Garantiram que a modernidade, suas premissas, e intenções, passassem a representar para o mundo ocidental em formação um novo paradigma de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência e da religião.

Uma das grandes prerrogativas da “Modernidade”, segundo seu próprio discurso, é o uso da razão. Neste estágio de civilidade a humanidade estaria desenvolvida no seu patamar de excelência, estabelecendo uma maturidade sociocultural única, plenamente estabelecida. Responsável pela transferência da humanidade de um contexto instintivo, provinciano, regional. Para outro, o da razão plena mítica, de pretensão universalista. Entretanto, a universalização da razão moderna não se deu de maneira humanizada ou preocupada com o desenvolvimento cultural das sociedades. E sim, de forma violenta, baseada em uma racionalidade desumana, inserida numa cultura mítica onde a violência é um fato inevitável do processo civilizatório moderno.

Esse processo de modernização ocidental nos evidencia práticas contraditórias quando comparadas aos discursos nas quais se baseiam. Ao mesmo tempo em que a reflexão e desenvolvimento da razão coletiva, da sociedade como um todo, e de sua cultura são pregados ao norte do globo. Enquanto ao sul a superexploração e a barbárie são instauradas pelo colonizador europeu, em nome do desenvolvimento sociocultural da humanidade e de sua modernização civilizacional. As “boas novas” trazidas pelos homens brancos detentores da razão em nada acrescentou às civilizações existentes nos territórios conquistados, muito pelo contrário, serviram à sua aniquilação.

A construção simbólica definidora da identidade de uma comunidade humana constitui-se em seu imaginário. Longe da tecnicidade dos discursos analíticos ou da visão onde o imaginário é uma estrutura que marca a diferença entre o real e o simbólico. A função do imaginário para nós toma uma conotação geopolítica. Teremos o imaginário do sistema mundo moderno colonial como uma dimensão simbólica da colonialidade, responsável pela formação e imposição de imagens e discursos estigmatizados e eurocêntricos acerca do Outro e do projeto civilizatório.

A ordem simbólica hegemonicamente submete todo o mundo pelo processo de expansão do sistema mundo moderno colonial, trazendo à tona uma importante feição da colonialidade do poder presentes nesse processo, e constituindo-se como fundamental estratégia de difusão da “Modernidade”. Iniciado com a expansão cristã para o Oriente, e posteriormente para as Américas, e a África, a colonialidade do poder permanece sendo um recurso indissociável da história do capitalismo desde o século XVI.

Os aspectos da colonialidade estruturadora da expansão da modernidade e consequente constituição do “mundo ocidental” não são encontrados nos almanaque sobre a História do capitalismo. Não importam as sociedades europeias as revoltas em suas colônias, acontecimentos periféricos frente às renovações socioculturais que lá ocorriam. A revolução do Haiti, não serviria para inflamar os discursos libertários nas

tavernas de Paris, os criollos¹³ e negros africanos não representavam os contemplados por esses discursos. As reformas políticas e sociais propostas tinham como objetivo o bem-estar dos homens brancos europeus, o que deixava claro a marca da hierarquização racial e espacial presentes no discurso de poder colonial.

A invisibilidade da colonialidade, mesmo sendo parte fundadora da modernidade, é possível também pela indiferença dos europeus frente a violência contida na imposição da colonialidade do poder. Fato da diferença colonial que não é exercida ao acaso, essa indiferença é intencional. Busca naturalizar as relações de poder e assim tanto: “o capitalismo, como a modernidade, aparece como um fenômeno europeu e não planetário, do qual todo o mundo é partícipe, mas com distintas posições de poder. Isto é, a colonialidade do poder é o eixo que organizou e continua organizando a diferença colonial, a periferia como natureza.”. (MIGNOLO, 2005, p. 34).

Como vimos anteriormente à riqueza retirada das minas de ouro e prata e das plantações na América possibilitaram a criação e consolidação de uma economia mundial capitalista que teve seu processo de formação acelerado pela emergência do círculo comercial do Atlântico. A partir desse momento modernidade e colonialidade tornam-se indissociáveis. A colonialidade é dessa forma o outro lado da modernidade, o lado obscurecido, esquecido, apagado da história.

A “Modernidade” e sua universalização tornam-se justificativas aos inúmeros genocídios coloniais, protagonizados pelos reinos europeus, em diversas partes do globo. Suas contradições fazem da modernidade um mito, pois existe de uma forma aos detentores das régias do projeto, e de outra as vítimas de sua imposição. Dussel (2005) elenca sete aspectos contraditórios do projeto de modernidade, usados de forma generalizada como justificativa, inclusive da colonização. Esses aspectos são de grande relevância para compreendermos melhor como o mito da modernidade transforma-se de um projeto civilizatório racional, a um conjunto de práticas, irracionais e violentas:

1. A civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior (o que significa sustentar inconscientemente uma posição eurocêntrica).
2. A superioridade obriga a desenvolver os mais primitivos, bárbaros, rudes, como exigência moral.
3. O caminho de tal processo educativo de desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa (é, de fato, um desenvolvimento unilinear e à europeia, o que determina, novamente de modo inconsciente, a ‘falácia desenvolvimentista’).
4. Como o bárbaro se opõe ao processo civilizador, à práxis moderna deve exercer em último caso a violência, se necessário for, para destruir os obstáculos dessa modernização (a guerra justa colonial).
5. Esta dominação produz vítimas (de muitas e variadas maneiras), violência que é interpretada como um ato inevitável, e com o sentido quase ritual de sacrifício; o herói civilizador reveste a suas próprias vítimas da condição de serem holocaustos de um sacrifício salvador (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica, etcetera).
6. Para o moderno, o bárbaro tem uma “culpa” (por opor-se ao processo civilizador) que permite à ‘Modernidade’ apresentar-se não apenas como inocente, mas como ‘emancipadora’ dessa ‘culpa’ de suas próprias vítimas.
7. Por último, e pelo caráter ‘civilizatório’ da ‘Modernidade’, interpretam-se como inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imáturos), das outras raças escravizáveis, do outro sexo por ser frágil, etcetera. (DUSSEL, 2005, p. 29).

Dessa maneira temos uma civilização branca, europeia, moderna, que se autodetermina como a mais desenvolvida. Essa superioridade em relação às outras culturas traz para ela um fardo moral, o da obrigação de desenvolver as menos

¹³ Descendentes de espanhóis nascidos nas Américas.

desenvolvidas, primitivas, arcaicas. Dentro da perspectiva moderna e eurocêntrica de desenvolvimento sociocultural. Caso haja oposição frente a imposição do civilizador por parte do primitivo, incivilizado, logo este deve sofrer a violência praticada pelo projeto modernizador, através da guerra justa que deve desobstruir o caminho do desenvolvimento.

A dominação colonial produz vítimas, das mais variadas formas. Segundo a razão moderna, as vítimas fazem parte de um sacrifício salvador, necessário ao desenvolvimento civilizacional da humanidade. O sacrifício dos considerados atrasados é fundamental para o desenvolvimento da civilização moderna. Não por falta de território, ou de espaço nas mentes para mais de uma matriz civilizacional, mas pelo fato da matriz eurocêntrica impor-se como única e universal. Diversas outras rationalidades foram simplesmente desperdiçadas, suplantadas, soterradas pela rationalidade que pretende tornar-se hegemônica. A destruição das outras rationalidades por meio da violência justa colonial torna a rationalidade eurocêntrica cada vez mais única.

Essa “violência justa”, dentro de uma mítica cultura da violência, foi largamente utilizada pela força impositiva dos reinos europeus. Séculos antes foi chamada de guerra santa, quando muçulmanos e seus territórios tinham de ser submetidos às tradições e influências do cristianismo em expansão. Com o desembarque no Novo Mundo e a expansão das empresas coloniais, essa violência sofre uma releitura e a velha justificativa é recondicionada aos novos interesses e variáveis ali encontradas. O inimigo inevitavelmente sacrificado pelo heroísmo do civilizador, ao empreender seu projeto, guarda em si uma culpa, uma espécie de “pecado original”. Pois se opõem – diretamente, indiretamente ou mesmo inconscientemente – ao avanço da civilização, da modernidade, que por intermédio dos holocaustos (inevitáveis à consolidação do projeto de modernidade) emancipa-os dessa culpa, e consequentemente, abre espaço ao desenvolvimento do projeto de civilização.

Essas já são justificativas para superarmos essa noção de “Modernidade” tão antiga e tão próxima de nossa realidade contemporânea, pois com elas é possível desenvolver argumentos discursivos que ponham em cheque a versão emancipadora desse mito. Mas além dos argumentos de negação, é necessário que as vítimas desse projeto identifiquem-se como inocentes, libertem-se da culpa implantadas nelas, pelos mesmos que as consideraram atrasadas, para subjugá-las aos seus interesses próprios. Para então, como nos mostra Dussel (2005), poder julgar a

‘Modernidade’ como culpada da violência sacrificadora, conquistadora originária, constitutiva, essencial. Ao negar a inocência da ‘Modernidade’ e ao afirmar a Alteridade do ‘Outro’, negado antes como vítima culpada, permite ‘des-cobrir’ pela primeira vez a ‘outra-face’ oculta e essencial à ‘Modernidade’: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as ‘vítimas’ da ‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria ‘Modernidade’). (DUSSEL, 2005, p. 29).

Só assim poderíamos reconhecer a real injustiça provocada pela bárbara expansão da civilização moderna, superando sua razão eurocêntrica, e desvendando suas falácias desenvolvimentistas. Neste tópico vimos um pouco de como a Europa se consolida no cenário mundial a partir da conquista da América e como os imaginários desenvolvidos nesse percurso espalharam-se pelo globo através dos séculos de exploração que se seguiram. O projeto eurocêntrico de dominação contínua e se impõe como homogêneo e hegemônico, porém:

A mudança histórica não pode ser unilinear, unidirecional, sequencial ou total. O sistema, ou o padrão específico de articulação estrutural, poderia ser

desmantelado. Mas mesmo assim cada um ou alguns de seus elementos pode e haverá de rearticular-se em algum outro padrão estrutural. (QUIJANO, 2005, p. 117).

Os elementos envolvidos no curso histórico sempre encontraram formas alternativas ao padrão estrutural de poder, pois na intenção da homogeneidade revelam-se as contradições, falhas, e brechas a serem fissuradas. Como esse saber colonial se cristalizou e propagou por todo o mundo? Como hoje ele é visto enquanto referência para dezenas de sociedades no mundo ocidental? Quais as condições necessárias para alcançar tal universalidade? Será que existe mesmo uma universalidade do pensamento eurocêntrico? Como a modernidade se forma junto ao processo de formação do próprio eurocentrismo? Essas são algumas questões que tentaremos desvendar melhor no próximo tópico.

1. 4 – O discurso da razão e a invisibilidade do negro: corpos, marcas e signos

O discurso de modernidade buscou reduzir o Mundo através da racionalidade eurocêntrica. Uma razão que enxerga o Mundo a partir de uma compreensão europeia do Mundo, negligenciando e silenciando todas as outras formas existentes de vê-lo. Essa monocultura do saber produz a não existência¹⁴ (SANTOS, 2002), do que não cabe dentro do espaço local, nem no tempo linear da razão metonímica, ou seja, todos os outros processos socioculturais são desqualificados e postos como inferiores. Produzindo um inestimável desperdício de experiências humanas. Já que apenas as experiências provenientes da cultura europeia são credíveis, portadoras da fala privilegiada, em detrimento da invisibilização e silenciamento das experiências desconsideradas, descartadas por estarem fora da racionalidade eurocêntrica.

Para romper com a razão metonímica (SANTOS 2002), uma das formas da racionalidade eurocêntrica universalista, é preciso questionar as ausências por ela produzidas, levando em consideração três questões cruciais apontadas por Santos (2002): (1) as experiências em todo o mundo são bem maiores e diversas do que o imaginário ocidental considera importante; (2) toda experiência social desconsiderada está sendo irremediavelmente desperdiçada; (3) para combater esse desperdício é preciso estabelecer um novo modelo de racionalidade, a partir da crítica ao modelo racional eurocêntrico dominante.

A transição da razão metonímica propõe pensarmos as dicotomias fora das relações de poder que as mantêm unidas. Pensar para além das hierarquias, ver o subalternizado sem enxergá-lo como subalterno. Problematizando a realidade de invisibilização e silenciamento imposta por esse padrão racional a todas as culturas fora dos padrões eurocêntricos de razão e civilidade. Propiciando a ampliação do mundo através da dilatação do presente. A sociologia das ausências (SANTOS 2002) é o procedimento analítico que busca dar visibilidade às experiências humanas historicamente desconsideradas. Trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. [...] O objetivo da sociologia das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2002, p. 246).

A produção da não existência imposta pela razão metonímica eurocêntrica não acontece apenas de uma forma. Existem diversas formas de produção de inexistências ao longo do processo de contração do presente, e consequente desperdício de

¹⁴ Para SANTOS (2002) a não-existência é produzida “(...) sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível.” (SANTOS 2002, 246)

experiências humanas, por não se encaixarem nas formatações espaciais temporais da modernidade ocidental.

Para Santos (2002) são cinco as lógicas de produção da não existência: a monocultura do saber, monocultura do tempo linear, lógica da classificação social, lógica da escala dominante e a lógica produtivista. Todas unidas pela mesma monocultura racional eurocêntrica.

Na primeira lógica, da monocultura do saber e do rigor científico (SANTOS 2002), é construído um referencial único de verdade científica absoluto, estabelecida por sujeitos de posições e falas privilegiadas dentro das relações de poder impostas. Responsáveis pela, “transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética” (SANTOS, 2002, p. 247). Impõe a cultura europeia como referência única e “universal” da produção de conhecimento e criação artística. Essa lógica produz a não existência ao desclassificar toda a produção de conhecimento que não é reconhecida e legitimada pelos padrões científicos ocidentais, quem tem a pretensão de ser uma verdade inquestionável.

A segunda lógica a da monocultura do tempo linear é talvez, junto à terceira, a mais importante para nosso trabalho, por estabelecer a relação entre desenvolvido e atrasado. Ao colocar a história da humanidade em direção e sentido únicos, em uma mesma linearidade temporal essa lógica produz a não existência quando declara que toda a experiência assimétrica a essa linearidade é considerada atrasada já que “o tempo é linear e que a frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam.” (SANTOS 2002, p. 247). Nessa lógica a inexistência assume a forma de residualidade, tudo o que não segue simetricamente a linearidade temporal moderna é tido como residual, obsoleto, ultrapassado, tradicional, pré-moderno, ou/e como veremos mais adiante, primitivo.

A terceira é a lógica, e não menos importantes, é a da classificação social, baseada na monocultura da naturalização das diferenças, onde as populações são distribuídas em categorias que naturalizam as hierarquias e escondem as relações de poder e dominação presentes na imposição dessas categorias e produção dessas hierarquias.

A atribuição das categorias, negro, primitivo, selvagem, incivilizado, como referência a todas as populações africanas, serve para mascarar as intencionalidades em posicioná-las como inferiores aos brancos, dentro da hierarquia social imposta pelos próprios brancos. O que desloca as relações de poder da condição de causa da hierarquização social para a de consequência dessa hierarquização. A hierarquização social passou a ser encarada como obrigação moral dos considerados superiores.

Na marcação das diferenças raciais entre as culturas está intrínseca a afirmação de uma normalidade do padrão cultural europeu, que passa a ser visto como referência de cultura de valor, norma cultural. Afirmando como diferente tudo o que não pertence à razão eurocêntrica. A imagem diferenciada do colonizado construída pelo próprio colonizador, serve de justificativa para as desigualdades estabelecidas entre eles.

As classificações raciais e hierarizações sociais são eixos fundamentais do projeto colonial de exploração econômica e dominação intersubjetiva. Produtores e produzidos pelas relações de poder/saber. As novas identidades geoculturais, produzidas a partir da lógica da monocultura da naturalização das diferenças, servem para generalizar e homogeneizar identidades e experiências humanas, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem, um conceito, uma narrativa, acerca do “outro”.

A categoria negro é um bom exemplo do resultado dessa lógica de produção de não existências, a consolidação do termo invisibilizou toda a diversidade cultural existente entre os povos que habitavam e habitam a África. As classificações raciais,

juntamente às classificações de gênero, são importantes características dessa lógica de produção de não existências¹⁵, como nos mostra Santos (2002),

a classificação social assenta em atributos que negam a intencionalidade da hierarquia social. A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o ‘fardo do homem branco’ em sua missão civilizadora). (...) Dentro dessa lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. (SANTOS 2002, p. 248).

O eurocentrismo moderno tornou-se hegemônico no mundo ocidental no decorrer da expansão dessa nova versão global do mercantilismo da burguesia europeia. Entretanto essa associação se legitima por sua imposição, uma vez que a Europa em recente formação nesse período histórico, cada vez mais se colocava em posição,

central e dominante no capitalismo mundial colonial/moderno, da vigência nova das ideias mitificadas de humanidade e de progresso, inseparáveis produtos da Ilustração, e da vigência das ideias de raça como critério básico de classificação social universal da população do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 116).

Mas, mesmo hoje, sabemos que esse movimento não é tão hegemônico como se impõem, os elementos de sua estrutura são heterogêneos e suas relações consequentes não se estabelecem em sua totalidade de intenções, bem como não se encontram na totalidade de lugares onde se pretende impor esse padrão dominador. Sabemos também que a história não se deu de forma unilateral, como foi contada. Dentro de um evolucionismo linear, cuja linha referencial é a dos padrões europeus de desenvolvimento humano, social e cultural.

¹⁵ Essa “não existência” se dá num plano onde a normatividade existencial é imposta e compartilhada apenas por uma forma de ser, que se coloca com a potência maior da existência humana, ápice do desenvolvimento cultural e social que um indivíduo pode alcançar. Logo todos os “outros” fora do padrão normativo onde o homem, branco, urbano, europeu, cristão, de classe média e heterossexual é posto no topo da hierarquia das relações sociais, é condenado a não existência. Uma monocultura do ser.

CAPÍTULO 2 – RACISMO, INSTITUIÇÃO BRASILEIRA

A tese é a de que nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela má percepção que os outros têm dela, ou seja, uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo ou uma deformação real se as pessoas ou sociedades que os rodeiam lhes devolverem uma imagem limitada e depreciativa. (MUNANGA, 2005, p. 52).

Neste capítulo nosso objetivo é fazer um levantamento da gênese do racismo no Brasil, seu percurso por entre os meios intelectuais, sua inserção na cultura e no Estado, e a repercussão de sua prática no cotidiano da sociedade. Nesse sentido buscaremos referência em alguns estudiosos, como: Panta e Pallisser (2017), Hofbauer (2003), Strieder (2000), Souza (2017), Schwarcz (2012), entre outros.

Desde o tempo da América portuguesa os habitantes da colônia são julgados pelo crivo dos olhares europeus. O Brasil tem suas riquezas naturais exaltadas e cobiçadas, enquanto sua gente é vista, como degenerados e decadentes, longe de alcançar a civilidade experimentada por seus colonizadores. Logo todo o continente era visto como infantil, presente em um retardado do desenvolvimento natural humano. De início índios e mestiços foram submetidos aos estigmas raciais, que os mantinham inferiores na escala das relações sociais com os portugueses.

Outros pontos de vista, dos que aqui estiveram e relataram o que viram, estando conscientes ou não de seu etnocentrismo eurocêntrico, viam os brasileiros mais positivamente, com maior significado em suas vidas do que os europeus, como relata Montaigne (1972) filósofo de finais do século XVI em seu texto clássico sobre o canibalismo no Novo Mundo faz um elogio a guerra dos Tupinambás: “[...] não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não pratica.” (MONTAIGNE, 1972, p. 24). Tudo que é diferente dos padrões é estigmatizado como selvagem, incivilizado. Mas os dois discursos predominantes nesse início da formação de uma identidade nacional busca estabelecer uma distinção entre a terra paradisíaca e promissora, dos seus habitantes incivilizados e moralmente imaturos, não merecedores das riquezas em que repousam.

Toda essa estranheza ganha maior potência representativa quando no século XVIII J. J. Rousseau constrói a tese do “bom selvagem” onde os nativos da América do Sul passam a representar uma humanidade pura, ainda não comprometida pelos vícios da civilização moderna ocidental. Por outro lado, alguns autores permaneceram com um discurso mais pessimista, como Buffon, que em 1749 defendeu a ideia da imaturidade do continente americano (MONTAIGNE, 1972). Através da observação da fauna e do comportamento dos nativos, o autor acreditou estar diante de um continente debilitado em seu desenvolvimento rumo à civilização.

Justificada pelas condições climáticas e ambientais do continente americano, seus habitantes estariam fadados a permanecerem em estado de natureza, num grau social, cultural e moral inferior de humanidade, permaneceram primitivos. Como nos mostra Schwarcz (2012), mesmo com elogios a natureza exuberante os viajantes continuavam a ver

a humanidade daquele local parecia representar algo por demais diverso para que a percepção europeia encontrasse local certeiro, ou mesmo humanizado, em sua definição, mostrando-se mais disposta a apontar o exótico do que dar lugar à alteridade. A América não era apenas imperfeita, mas também decaída, e assim estava dado o arranque para que a tese da inferioridade do continente, e de seus homens, viesse a se afirmar a partir do século XIX. (SCHWARCZ, 2012, p. 15).

Tanto nas visões negativas quanto nas positivas a ideia, a imagem, e a representação da América, é a de um lugar adverso, com habitantes de hábitos distantes dos costumes europeus. Essas perspectivas foram estabelecidas distantes dos caminhos da alteridade, pelo contrário as perspectivas sobre a América sempre foi vista como o “outro”. Foi a partir do século XIX que começaram a ganhar força teorias de que os atributos físicos e fenótipos pudessem definir e dividir os povos em uma hierarquia de moralidade e civilidade, onde é claro, o indivíduo branco europeu encontra-se no topo.

A história do negro e do racismo no Brasil é também parte da história do negro e do racismo no mundo, assumindo diferentes expressões, Panta & Pallisser (2017) nos mostram que: “O século XIX foi marcado pela propagação de teorias racistas que foram utilizadas para legitimar a escravidão, o genocídio e diversas formas de dominação que perpassaram toda a história da humanidade. A Ciência, de modo geral, teve um papel fundamental na hierarquização das Raças.”. (PANTA & PALLISER, 2017, p 120). As teorias raciais deterministas vinculam a biologia usando do prestígio que gozava essa ciência, e transformaram o darwinismo social no principal instrumento de subjugação de sociedades e culturas em todo o mundo.

Uma das primeiras explicações “formais” para a formação de contingente de humanos tão diferenciado como jamais visto em outra parte do mundo, foi o projeto do recém-criado IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro). Partindo do viés rousseauiano através da ideia do “bom selvagem”, foi feito um concurso para intelectuais da época sobre como deveria ser escrita a história do Brasil, foi ganho por um conhecido cientista alemão Carl von Martius. Em seu esforço para inventar uma história para do então Império do Brasil que fosse legitimamente nacional e com prospecção internacional, logo,

advogou a idéia de que o país se definia por sua mistura – sem igual – de gentes e cores: ‘Devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento das três raças humanas que nesse país são colocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida da história antiga, e que devem servir-se mutuamente de meio e fim’. Utilizando-se da metáfora de um poderoso rio, correspondente à herança portuguesa, que deveria ‘absorver os pequenos confluentes das raças Índia e Ethiopica’, o Brasil surgia representado a partir da particularidade de sua miscigenação. (SCHWARCZ, 2012, p. 21).

Era preciso construir a imagem do Império de forma que unifica-se todos os habitantes num imaginário comum próximo às retóricas já instituídas ao longo do período de formação territorial, era preciso iniciar agora a formação subjetiva das ideias de povo e nação no imaginário de parte da população. Movimento importante para manutenção do poder da monarquia recém-estabelecida, no contexto do território fragmentado, realidade desse período.

Como vemos na metáfora dos rios, Martius estabelece uma clara hierarquização entre as raças. Onde um rio português poderoso subintegra ao seu leito outros dois menos expressivos, diminutos, o índio e o negro. Nesse movimento naturalizado e harmonizado pelo simbolismo dos cursos dos rios. Outro forte sentido é o de depuração racial, uma vez que na medida em que o rio europeu, mais poderoso, seguia absorvendo os menores, e nele suas águas aos poucos purificava, embranquecida. Os rios menores cobre e negro eram diluídos no curso do poderoso rio branco.

Para entender melhor o racismo a brasileira, precisamos entender como a ideia de raça¹⁶ como um conceito biológico/social chega ao Brasil, e quais os usos

¹⁶ A respeito do conceito de raça, em principal para análise do caso brasileiro, concordamos com Schwarcz que: Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma

estratégicos as elites gestoras fazem desse conceito. No século XIX a raça passou a ser um conceito biológico, cientistas estadunidenses e europeus buscavam relacionar características físicas e biológicas com diferenças culturais e morais, eram as chamadas “teorias raciais”. Esses argumentos biológicos foram posteriormente utilizados: “[...] para implantar ‘leis segregacionistas’ nos EUA, na África do Sul, e para promover o projeto do ‘holocausto’ na Alemanha-Áustria Nazista.”. (HOFBAUER, 2003, p. 52).

O conceito biológico de raça chega ao Brasil num contexto histórico conturbado, durante a virada do século XIX para o XX, ocorria a transição da sociedade escravocrata para o sistema econômico capitalista. Logo a ideia de raça, assim como em outras partes do mundo, foi usada como critério fundamental para estratificação dos povos em diferentes níveis e papéis sociais através da readequação divisão do trabalho. Mudando as relações sociais de produção para uma sociedade de mercado baseada no trabalho livre assalariado, subintegrandos os negros e negras e dando corpo a classe trabalhadora brasileira que se formava, racialmente dividida. Pois os descendentes das pessoas que foram escravizadas no Brasil passaram e passam suas vidas sem que tenha qualquer política de reparação social para essas populações, agora livres mas sem condições de liberdade.

As teorias logo foram remodeladas para uma versão mais branda do que as aplicadas ao norte do globo, uma vez que seria impossível condenar a miscigenação no país: “São vários os autores que adotaram esse tipo de modelo e teoria, que procurava ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados ‘inquestionáveis’ da própria biologia. E de fato o termo raça se imporia como conceito no país, vinculando-se de alguma maneira aos próprios destinos da nacionalidade.”. (SCHWARCZ, 2012, p. 17). Essas teorias resultaram, dentro do campo institucional, em políticas racistas, como veremos nos próximos tópicos.

2. 1 – Eugenia higienista.

As teorias mais utilizadas pelos intelectuais do início do século XX para analisar a questão racial brasileira foram as da recém-criada “ciência” da eugenia. A principal tese da doutrina eugenista era a existência de várias raças biologicamente diferentes dentro da raça humana onde uma é qualitativamente superior às outras. Dessa maneira acreditava-se que os seres humanos se desenvolvem a partir de agentes de controle social, que podem melhorar ou piorar suas condições culturais, enfraquecendo as qualidades das futuras gerações física ou mentalmente. As raças mais propensas ao desenvolvimento por outro lado deveriam reproduzir-se o bastante para sobrepor-se às demais.

Essas teorias de superioridade racial chegam como resposta aos questionamentos dos antigos escravocratas, que buscavam a todo modo inferiorizar a nova classe que se formava. Surgindo como proposta científica, cultural e política. Tendo suas ideias aceitas e aplicadas pela elite intelectual e política como solução para a degradação da identidade nacional, e consequente degeneração da nação. A eugenia estabelecia um paradigma de normalidade supremacista branco, onde o outro, o diferente, o não branco deve ser subalternizado, invisibilizado, apagado, branqueado, exterminado. Para os autores Panta & Pallisser a proposta eugenista trazia na metodologia do branqueamento a fórmula perfeita para transformar o Brasil numa Europa dos trópicos:

construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas. (SCHWARCZ, 2012, p. 26).

Nesse contexto, o negro foi considerado o principal símbolo de atraso e degradação do Brasil, isto é, uma ameaça à configuração da nova sociedade que emergia sucessora da escravocrata. A solução para esse impasse se encontraria numa proposta eugenista que visava não só o branqueamento nacional – na sua forma biológica, através da miscigenação – mas também o estabelecimento de uma cultura unificada, através da hegemonia cultural em conformidade com os padrões civilizatórios provenientes da Europa. Tentou-se absorver membros de grupos étnico-raciais distintos no segmento étnico-racial socialmente dominante, buscando-se a homogeneidade por intermédio da miscigenação e da assimilação cultural. Em suma, buscou-se unificar diferentes identidades presentes na ‘identidade nacional’, em construção, obedecendo-se ao ideário do branqueamento. O que se almejou foi o embranquecimento físico e cultural do povo brasileiro e, simultaneamente, a extinção do contingente populacional negro. (PANTA & PALLISSER, 2017, p 118).

Para os estudiosos da eugenia o Brasil representava um verdadeiro laboratório racial, onde as teorias de evolução das diferentes raças poderiam ser aplicadas através de análise relacional entre o desenvolvimento regional e a composição física majoritária de seus habitantes. Colocando mais uma vez o conceito raça em evidência, associando-o à imagem nacional em construção.

O início da construção da identidade nacional foi influenciado por discursos pautados em teorias biológicas deterministas. O Brasil era o grande exemplo dos defensores do darwinismo racial, inclusive intelectuais brasileiros, que em suas teses direcionaram seus discursos científicos tanto para o lado positivo, quanto para o lado negativo da existência de um país de cultura e raça mestiça, e da consequência dessa mestiçagem para o futuro da nação. Durante a virada do século XIX para o XX as elites intelectuais estiveram ocupadas com a construção da identidade do povo brasileiro:

Nesse período produziram-se discursos paradoxais sobre a miscigenação, ora designando-a como vilã contrária ao progresso nacional e sinônimo de degeneração de um povo; ora aclamando-a como a solução para tornar a população brasileira mais clara, aproximando-a ao máximo da raça ariana, considerada superior. Mais tarde, o discurso sobre a miscigenação assume nova formatação, passando esta a ser vista como principal mecanismo de um processo que resultaria na democracia racial – um mito – motivo de orgulho nacional num cenário mundial repleto de conflitos inter-raciais. (PANTA & PALLISSER, 2017, p 120).

Comecemos pelos muitos cientistas e teóricos que viam com maus olhos a miscigenação generalizada na sociedade brasileira, em vários campos, estados e regiões do Brasil alguém escrevia sobre o tema, e como já vimos de forma positiva, outros de forma negativa. Podemos citar alguns negativistas como: Euclides da Cunha que em seus famosos romances onde a imagem do homem comum brasileiro foi negativada; João B. De Lacerda acreditava que até a virada do século XX todos os mestiços haveriam de desaparecer do Brasil por efeito do cruzamento das raças, causando paralelamente a extinção da raça negra, uma vez que o sangue branco superior suprimiria os demais, tal qual o rio lusitano de Martius; O eugenista Renato Khel, defendeu a esterilização dos não brancos, visto como doentes, e degenerados, o modelo de apartheid racial da África do Sul era visto por ele como um modelo a ser seguido no Brasil (PANTA & PALLISSER, 2017).

A ideia principal da eugenia era usar todas as possibilidades, inclusive da mestiçagem, para de alguma forma aniquilar por completo a presença negra no país, fosse na cultura ou na calçada, o projeto higienista da nação visava limpar, para deixar branco. Outro conhecido eugenista brasileiro foi o antropólogo Roquete Pinto, Schwarcz

nos mostra que em 1929 foi presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia, e previa que teríamos,

anos depois e a despeito de sua crítica às posições racistas, um país cada vez mais branco: em 2012 teríamos uma população composta de 80% de brancos e 20% de mestiços; nenhum negro, nenhum índio. É por isso mesmo, e por esses exemplos e outros tantos, que não soa estranho em tal contexto que, nem mesmo diante do feio princípio de nome indígena, a cor negra parece superior [...] (SCHWARCZ, 2012, p. 21).

Podemos citar outro pensador que estruturou ideias importantes para nosso entendimento de sob quais aspectos o racismo se institucionalizou e ganhou a forma de organizador social, através das inflexões jurídicas de Nina Rodrigues, médico baiano adepto do darwinismo social, e do poligenismo, modelos científicos que: “[...] defendiam que as raças humanas correspondiam a realidades diversas, fixas e essenciais, e portanto não passíveis de cruzamento –, acreditava que a miscigenação extremada era ao mesmo tempo sinal e condição da degenerescência.”. (SCHWARCZ, 2012, p. 17).

O médico também fazia operações jurídicas e por muito tempo dedicou-se à ciência do direito, a que chamava de jusnaturalismo, escrevendo diversos textos sobre o tema. Sempre deixando claro sua ideia de que deveriam haver dois códigos penais, um para negros e outro para brancos, uma vez que as distinções essenciais das assim interpretadas, duas raças demandariam também duas ordens distintas de responsabilização. O principal argumento de Nina era que:

O modelo adotado implicará, por sua vez, a explicitação da tese inicial – a diferença de imputabilidade entre as raças –, combinada com a demonstração dos ‘casos clínicos’ que comprovavam a existência da degeneração, exposta nos exemplos de epilepsia, neurastenia (fadiga), histeria, alienação, quando não de criminalidade. O conjunto permitiria demonstrar a doença e a inviabilidade do próprio código penal, enganado pelo princípio voluntarista da Ilustração, por ele chamada de ‘a falácia da igualdade’. (SCHWARCZ, 2012, p. 18/19).

Ele não acreditava que todos os seres humanos eram iguais, na verdade ele acreditava que todos os brancos eram entre si iguais, da mesma forma os negros, índios, e toda sorte de mestiços que pudessem ser agrupados num conjunto de fenótipos aproximados. Para ele a desigualdade moral entre as raças teria uma solução jurídica: “(...) Nina apela para uma relatividade de cunho evolucionista e específica que os crimes são involuntários em certas raças inferiores, que não se pode julgá-los com os códigos de ‘povos civilizados’.”. (SCHWARCZ, 2012, p. 19).

O esforço pessoal de Nina em querer enquadrar a realidade mestiça da população brasileira em alguma espécie de horizonte institucional, ou em analisar via antigas ou novas metodologias científicas essa nova espécie de cidadão que passa a representar essa gente, é também reflexo de um esforço ainda mais abrangente. Em outra escala a recém-criada República do Brasil buscava uma resposta ideológica e institucional sobre o lugar que ocupariam os imensos contingentes de negros recém-libertos vindos das fazendas, que começavam a se aglomerar nas periferias dos crescentes centros urbanos. Baseada na igualdade cidadã os discursos que propagandeiam as virtudes liberais da organização republicana, não se sustentaram uma vez que as heranças culturais e institucionais do sistema escravocrata distanciaram sua imagem de seus ideais: “se o liberalismo é uma teoria do indivíduo, o racismo anula a individualidade para fazer dele apenas o resumo das vantagens ou defeitos de seu ‘grupo racial de origem’.”. (SCHWARCZ, 2012, p. 19).

Culturalmente essas heranças racistas não cabiam mais no cotidiano das relações interpessoais, entretanto no particular das instituições, da família ao estado, o racismo está presente na figura de organizador das dinâmicas e hierarquizador das demandas. Se por um lado a lei garantia a liberdade de todos, por outro lado não houve igualdade na distribuição das oportunidades condições materiais de experimentação plena dessa liberdade, a igualdade jurídica não existia. A liberdade estabelecida entre todos, é apenas aparente e ilusória, uma vez que não pode ser desenvolvida, contrasta com a igualdade repartida apenas entre brancos:

No Brasil, é com a entrada das teorias raciais, portanto, que as desigualdades sociais se transformam em matéria da natureza. Tendo por fundamento uma ciência positiva e determinista, pretendia-se explicar com objetividade – valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição das características físicas – uma suposta diferença entre os grupos. A ‘raça’ era introduzida, assim, com base nos dados da biologia da época e privilegiava a definição dos grupos segundo seu fenótipo, o que eliminava a possibilidade de pensar no indivíduo e no próprio exercício da cidadania e do arbítrio. Dessa maneira, em vista da promessa de uma igualdade jurídica, a resposta foi a ‘comprovação científica’ da desigualdade biológica entre os homens, ao lado da manutenção peremptória do liberalismo, tal como exaltado pela nova República de 1889. (SCHWARCZ, 2012, p. 30 e 31).

Nesse período os movimentos globais do capitalismo levaram dos centros para as periferias a tendência de racionalizar e burocratizar as relações sociais, processo essencial para a nova fase que o sistema de mercado passa a ter na virada do século XX. As sociedades e suas instituições têm de estar a serviço e de acordo com a nova lógica organizacional financeira liberal. Entretanto no Brasil o sistema patrimonial paternalista e suas redes de proteção e interdependência refutam parte das lógicas do capitalismo moderno, mantendo mecanismos próprios, historicamente instituídos de exclusão e subintegração. Como o branqueamento, que continua sendo a resposta ideológica para a disseminação das concepções identitárias por parte das elites, dentro de seu jogo de valores.

Dessa maneira foram estabelecidas pela elite branca dominante, fusões ideológicas, para justificar a dominação sobre os não-brancos, sob uma ótica binária onde ser negro significava ser escravo, imoral, não-cristão, incivilizável; já a ideia de branco trazia consigo o bastião da moralidade cristã, portador da liberdade, considerado de confiança. Nasce assim a ideia de branqueamento da população, uma teoria genuinamente brasileira, que exaltava a miscigenação como mecanismo de redenção da raça brasileira, na qual a mestiçagem pouco a pouco, geração em geração, levaria ao branqueamento total da sociedade, tendo como base a superioridade da raça branca em relação às demais que comporiam a população do Brasil.

2. 2 – Branqueamento sociocultural

O branqueamento seguiu pelo início do século XX sendo também a resposta ideológica das elites políticas para justificar a importação em massa de mão de obra branca europeia através de políticas de Estado¹⁷, uma vez que o aumento demográfico da população branca aceleraria o branqueamento da cor dos brasileiros. Essas políticas

¹⁷ Impregnadas na sociedade as teorias da pseudociência eugenista entram no texto da constituição de 1939, onde foi definido como a responsabilidade do Estado o fomento da eugenia no país, aplicando os seus chamados “conhecimentos uteis” para a melhoria da raça brasileira. Em 1945, já no final da ditadura de Vargas, o Decreto-Lei nº7967 passa a condicionar a entrada de imigrantes a necessidade de desenvolver características de ascendências europeias na composição da população brasileira

acabaram por tornar mais grave o já profundo quadro de degradação e segregação social das populações negras que não foram integradas, e sendo vistas como indesejáveis e cuja raça estava prestes a desaparecer por “diluição genética”, permaneceram a margem da nova sociedade de classes brasileira.

O professor do Departamento de Sociologia e Antropologia da Unesp Andreas Hofbauer, estudioso das relações raciais no Brasil nos chama atenção para que ao contrário das interpretações correntes o branqueamento e a escravidão são fenômenos complementares e não antagônicos. Em seu entendimento está ligado a construção da ideia de negro e de raça no Brasil uma vez,

que no início da colonização a ‘cor de pele’ não era vista como um ‘dado objetivo’ do mundo natural, como uma ‘categoria biológica’. Isto é, a ‘cor de pele’ não constituía ainda uma ‘categoria racializada’, mas estava ligada, em primeiro lugar, a um ideário moral religioso. (HOFBAUER, 2003, p. 62).

Essa ideia de que o negro pode ser branqueado a depender de sua posição e/ou função social e das circunstâncias na qual o indivíduo se encontra, leva a crer que é possível alguma forma de mobilidade, dentro das relações raciais de poder que vigoram em nossa sociedade. A perspectiva da mutação da “cor social” foi um “mito” construído historicamente, que está presente desde o início da formação desse sistema racial de dominação social. O mito do branqueamento foi base ideológica da escravidão. A falaciosa mobilidade social, assim como as escassas alternativas e perspectivas de liberdade, também superficiais, servem a manutenção do sistema de dominação racial, por apaziguar e inibir reações coletivas, e por dividir as identidades de luta.

As elites políticas e intelectuais brancas acreditavam que o atraso brasileiro devia-se a mestiçagem de nossa população, assim, embasados pela ideia de uma diferença racial fundamental entre os cidadãos, o branqueamento progressivo da população foi visto como a única forma de reverter o quadro desenvolvimentista do país. A “raça branca” superior era a única alternativa para jovem nação mestiça ascender ao status de civilizada. A miscigenação seletiva incentivada pelo Estado através das migrações de europeus buscava a purificação da população brasileira através do sangue branco que acreditava-se ser capaz de diluir e a exterminar o sangue negro, visto como inferior. Os pesquisadores Panta & Pallisser (2017) afirmam que

Um dos recursos utilizados para o embranquecimento da nação brasileira foi a miscigenação seletiva, estimulada através das políticas de povoamento e imigração europeia – subsidiadas pelo Estado brasileiro – partindo-se da concepção de que o sangue branco purificava, diluía e aniquilava o sangue negro, considerado infectado e geneticamente inferior. O processo de branqueamento nacional apoiou-se no estupro da mulher negra pelo homem branco, dando origem aos produtos de sangue misto. O tipo miscigenado, atualmente definido como pardo ou ‘mulato’, estabeleceu o primeiro degrau na escada da branquificação do povo brasileiro (NASCIMENTO, 1978, p. 69). (PANTA & PALLISSER, 2017, p 120).

Dessa maneira, aprofundando o projeto de branqueamento da população brasileira, que iniciou-se alguns anos antes da assinatura da Lei Áurea, milhões de europeus emigraram desde então. Para as oligarquias latifundiárias, detentora de grande parcela das decisões políticas, os imigrantes europeus

contribuíram na expansão da produção agrícola, na modernização da força de trabalho e no ‘embranquecimento’ da população. Com base em tais ideias, foi montado o projeto de imigração do governo brasileiro, e começou a recrutar europeus para emigrarem ao Brasil. O projeto imigratório brasileiro

fundamentava-se, portanto, num conceito ideológico racista. (STRIEDER, 2000, p. 20).

A partir da inserção na sociedade apenas de populações brancas, dentro das condições estabelecidas desde o estado imperial brasileiro até o fim da ditadura de Vargas, tais como características de propensão ao trabalho, aptidões específicas para manuseio de ferramentas, cor, sujeição política. Em suma, todos os critérios de avaliação de suas capacidades de adaptação à sociedade brasileira. O que nos faz refletir se as leis brasileiras foram e são realmente isentas de racismo e base para um “estado de democracia racial”, visto que as leis do período republicano (1890) proibiam a imigração de populações africanas.

Inclusive porque o racismo já fazia parte do sistema econômico capitalista que dominava praticamente todos os estados do ocidente após o fim das grandes guerras. E no Brasil se fazia ainda mais necessário, pela mestiçagem generalizada o racismo torna-se a fórmula básica de estratificação e hierarquização da sociedade pondo desequilíbrios de distribuição de riquezas e oportunidades como naturais, e equacionando-os pela diferenciação dos fenótipos da população, naturalizando a desigualdade, transformando em diferença

A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envoltos no país de uma ‘boa consciência’, que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de outro alguém. (SCHWARCZ, 2012, p. 24).

Ao entendermos o branqueamento como uma construção simbólica, vemos que a ideia de transformar corpos negros em corpos brancos é apenas uma parte de um imaginário mais geral e de objetivo social contundente. O fato da ideologia do branqueamento do povo brasileiro ser comumente associada aos projetos imigracionistas de finais do século XIX onde milhares de europeus brancos foram trazidos ao Brasil, a posiciona equivocadamente num momento histórico posterior ao seu real surgimento.

Trazer europeus para branquear o sangue e a cultura do brasileiro já estava nos planos dos primeiros abolicionistas ainda no início do XIX. Não apenas para aumentar o contingente de trabalhadores capacitados às novas relações e estruturas de produção, para esse projeto de sociedade a emancipação do povo brasileiro se daria pela política imigracionista. Que deveria ter como objetivo a homogeneização da nação, de seu povo e de sua cultura, isto é, a transformação de todas as referências negras e mestiças em brancas. Durante esse período, como vimos, chegavam a dar prazos de gerações e estipulavam o exato ano em que o sangue negro seria suprimido pelo sangue branco, e já não existiria, dando lugar a supremacia da raça superior.

Acreditava-se que naturalmente as pessoas escolheriam pares brancos para se relacionar o que diminuiria aos poucos a quantidade de negros na sociedade, essa teoria foi chamada de “seleção sexual”¹⁸. Dentro do discurso produzido pela elite intelectual a

¹⁸ Entretanto a resistência às relações inter-raciais era grande devido a todos os aspectos culturais de sociabilidade que pudemos ver até aqui, dessa maneira Munanga (1999) nos mostra que: [...] nem todas as mestiças e todos os mestiços teriam a chance de casar com as pessoas mais claras para ter filhos branqueados. Nem todas as negras e negros teriam a chance de encontrar parceiros sexuais mestiços e brancos que lhes dariam filhos mestiços, futuros candidatos ao branqueamento. Creio eu, que alguns

miscigenação cultural e biológica ocasionaria o etnocídio dos grupos dominados, uma vez que esses teriam suas culturas e identidades raciais destruídas.

No primeiro capítulo quando discutimos como o discurso eurocêntrico construiu uma razão que invisibilizou os corpos negros e sua presença na história, pudemos ver que desde os primórdios do catolicismo, e outras matrizes religiosas como islã e o judaísmo, a cor negra foi associada ao mal, ao diabólico, infernal. A corrente camita incluiria posteriormente a imagem do “negro” à culpa, à imoralidade e à escravidão. Do outro lado o “branco” representava o divino, a pureza, o sagrado, o bem. Converter “negro” em “branco” era visto dentro do imaginário cristão como uma atitude moral e religiosa, e os convertidos têm suas almas lavadas, passando a carregar representações brancas.

Durante o período colonial e do tráfico de africanos escravizados para o Brasil estabeleceu, um discurso e um imaginário onde a imagem do negro foi – novamente pela condição de não cristão – associado a escravidão. Pela sua inserção rebaixada na dinâmica das relações sociais estabelecidas, a imagem do negro passa a ser associada ao atraso e a degeneração civilizacional. Esses estigmas são fixados tanto no corpo dos indivíduos negros, quanto nos seus lugares de afeto e territórios de origem, já que a imagem da África como um tudo é construída e construtora da imagem de suas populações. Assim tanto as populações quanto os territórios e lugares negros são negativizados, silenciados e subalternizados dentro da escala de valores eurocêntrica.

A partir desse mesmo movimento, mas dentro de uma perspectiva positiva temos os brancos e a península europeia. O branco através dos paradigmas morais e religiosos da cosmologia cristã europeia é associado ao status de livre, e posteriormente sua imagem passa a ser ligada a ideia de progresso civilizacional, e cultural. Da mesma forma, juntamente a imagem do continente europeu, também associado às ideias de lugar de progresso, territórios com pleno desenvolvimento social e cultural. Além, é claro, do marco geográfico da episteme moderna ocidental. O branco foi assim associado a civilização, a modernidade, e o negro relacionado ao atraso, a primitividade. Schwarcz nos mostra que foi a afirmação repetitiva desses imaginários que criaram a ideia de que

Quanto mais branco melhor, quanto mais claro mais superior, eis aí uma máxima difundida, que vê no branco não só uma cor mas também uma qualidade social: aquele que sabe ler, que é mais educado e que ocupa uma posição social mais elevada. Nesse contexto, em que o conflito passa para o terreno do não dito, fica cada vez mais difícil ver no tema um problema; ao contrário, ele se modifica, nos anos 1930, em matéria para exaltação. (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

Essas imagens propagadas povoaram o imaginário de toda a sociedade, tanto brancos, como não-brancos que como vítimas desse discurso passaram a assimilá-lo como única esperança em ascender dentro da ordem social estabelecida, a construção da ideia de branqueamento serviu como alternativa, também, aos excluídos que viram nela talvez a única maneira de transformar sua condição social de excluído. Para serem inseridos no mercado de trabalho é sabido que quanto mais branco melhor, assim mestiços e negros procuram se branquear para serem bem quistos pelos empregadores, e a partir de uma renda, buscar a redenção pelo consumo. Até certo ponto a equiparação do nível de consumo de uma mulher negra, obrigada a alisar seus cabelos para manter o emprego, com o de sua companheira branca de mesma função, mas que talvez ganhe mais, pode branqueá-la.

mestiços e negros, muitos ou poucos (pois, estou especulando por falta de estatísticas) não tiveram outra escolha, a não ser o intercurso sexual nos limites do seu grupo étnico. (MUNANGA, 1999, p 113)

Por tanto para ter dignidade é preciso ser o mais branco possível. Para muitos escravizados assimilar a cultura, os hábitos, a religião, a língua dos brancos era a única alternativa uma vez que essa é a cosmovisão hegemônica e privilegiada, protagonista do movimento histórico. Dificilmente ocorria, mas o branqueamento foi o caminho regular de muitos para a conquista da alforria, que como vimos também foi falaciosa.

As “teorias raciais” vigoraram por quase um século. Mas na segunda metade do século XX organizações internacionais iniciaram uma forte campanha de combate ao preconceito racial e de minorias pelo mundo, na esperança de afastar o fantasma do nazismo, e curar a humanidade das ideias supremacistas e discriminatória,

Depois da Segunda Guerra Mundial, a Unesco iniciou uma grande campanha internacional de combate ao racismo. Em vários documentos e resoluções amplamente divulgados, cientistas de renome internacional argumentavam, com muita ênfase que o uso da categoria de — raça para análises da — vida sociocultural carece de qualquer base científica. Objetivo final de todo este esforço foi mostrar que o holocausto e também o racismo nos EUA baseavam-se em ideias cientificamente falsas, de modo a tentar proteger a humanidade de ideologias desastrosas deste tipo. (HOFBAUER, 2003, p. 53).

Associado a intolerância e a violência que levou o estado alemão nazista a exterminar milhares de pessoas que não se encaixavam nos paradigmas de normalidade almejados pelo seu projeto de nação, as teorias sociobiológicas estavam fadadas ao esquecimento no mundo todo. No Brasil a história da eugenia foi silenciada, os intelectuais buscavam apagar a vergonha que passaram importantes intelectuais que tiveram seus discursos convictos nos ideais da eugenia ridicularizados. Entretanto, essas teorias e suas consequências no imaginário da população ainda ressoam nas instituições e relações sociais.

Com o avanço dos estudos em genética o conceito de raça não pôde mais ser utilizado como categoria de diferenciação biológica, cultural ou genética entre humanos¹⁹. Provando que não existem diferenças genéticas essenciais que justifiquem uma subdivisão da espécie humana. Munanga faz uma análise dessa perda de legitimidade do alicerce intelectual do racismo à brasileira, e nos mostra que os avanços da ciência dentro do campo da genética a partir das: “(...) leis mendelianas e suas implicações nas manifestações dos caracteres hereditários recessivos e dominantes, não autorizam aceitar as projeções ideológicas da elite brasileira, de que a diversidade racial, graças às práticas eugenistas, ia ceder lugar a uma nova raça branca, fenotipicamente unitária.”. (MUNANGA, 1999, p 113).

No decorrer dos séculos o dado empírico da vida cotidiana, provou pelo colorido da população, que as teses eugenistas de aniquilamento da raça negra no Brasil²⁰ e

¹⁹ A respeito desses estudos Hofbauer (2003) nos mostra que, já a: [...] algumas décadas que geneticistas como Jacquard (p.ex.: 1978) e Cavalli-Sforza (p.ex.: 1993) mostraram que o conceito de — raça, mesmo se usado como uma categoria estritamente biológica ou genética, não corresponde a nenhuma —realidade observável no mundo da empiria. Ou seja, as pesquisas destes especialistas revelaram que o material genético não permite que se — isolem grupos humanos, ou melhor, não permite que se definam — dentro da espécie humana - —populações como —grupos essencialmente diferentes de outros. (HOFBAUER, 2003, p. 53).

²⁰ Munaga (1999) usa dados do Anuário Estatístico do Brasil de 1993, elaborado pelo Laboratório de Estatística do Conselho Nacional de Estatística do IBGE para nos dizer que: “Com efeito, as estatísticas mostram, por um lado, o decréscimo vertiginoso da população negra que, em 1827 chegou a representar 72,5% da população total, 63% em 1830, 20% em 1872, 14% em 1890/1940, 11 % em 1950 e 5% em 1990. Mas em termo absoluto, o número de negros passou de 1.995.000 em 1872 a 2.098.000 em 1890; de 6.644.000 em 1940 a 5.693.000 em 1950 e a 7.264.000 em 1990. Houve um lento crescimento que desmentiria todas as projeções ideológicas que falaram em desaparecimento da população negra.”. (MUNANGA, p 113, 1999).

consequente branqueamento de todos os brasileiros já não podiam mais ser defendidas. Mas, como já vimos, o ideário do branqueamento persiste no imaginário da sociedade, como a colonialidade que reverbera a revelia do fim da colonização clássica, o ideal de branqueamento atravessa séculos mesmo com o aparente abandono do projeto eugenista higienista de nação.

O imaginário do branqueamento está presente nas práticas homogeneizadoras dos industriais da cultura de massas, assim como nas mentes dos indivíduos de visível fenótipo negro que se identificam como pardos ou brancos. Veremos mais adiante como a ideia de que a sociedade brasileira deve ser o mais branca possível faz como que os conteúdos acerca do continente africano foram depreciados e diminuídos em detrimento da protagonização das referências ocidentais hegemônicas, representadas nesse contexto pelos conteúdos sobre os continentes europeu e norte-americano.

2. 3 – Democracia racial

As democracias modernas têm como base de sua legitimidade o reconhecimento e participação do conjunto de cidadãos que a compõem. A base moral de todas as sociedades democráticas, é a condição de existência de sua legitimidade, é a igualdade de todos os cidadãos perante as leis que as guiam. Sendo assim, qualquer prática discriminatória ou que defenda a diferenciação entre esses cidadãos, como as diferenciações raciais, são terminantemente proibidas e combatidas. Inclusive na esfera política, o que torna a verdadeira aplicação do modelo democrático de sociedade, uma esperança para o fim da discriminação racial.

A sociedade brasileira – talvez mais que as demais democracias modernas na América Latina –, é resultado de séculos de assimilações sociais, culturais, e genéticas entre brancos, negras e índias de forma unilateral, uma vez que uma bilateralidade nesse processo era inconcebível. O colonizador europeu jamais disporia mulheres de sua raça a se relacionar com nativos, e menos ainda com negros.

Entretanto, engana-se quem pensa que esse processo unilateral de assimilações genéticas e culturais ocorreu de forma pacífica, harmoniosa e respeitosa. A gênese da população brasileira está marcada pelo estupro, a opressão e exploração de milhões de mulheres africanas e indígenas durante os séculos de colonização e escravidão negra. Seguindo e ampliando-se às populações mestiças, e de camponeses europeus imigrantes após a independência e durante o período da República. No Brasil a opressão sistemática às mulheres é historicamente negada em todas as suas faces, do machismo cotidiano nocivo e objetificador, ao patriarcalismo velado das instituições sociais fundamentais. Souza (2017) comenta sobre a sociedade de igualdade racial de Freyre dentro da obra “Casa grande e senzala”, nos dizendo que:

Sem dúvida, a sociedade cultural e racialmente híbrida de que nos fala Freyre não significa, de modo algum, igualdade entre as culturas e ‘raças’. Houve domínio e subordinação sistemática, melhor, ou pior no caso, houve perversão do domínio no conceito limite do sadismo. Nada mais longe de um conceito idílico ou róseo de sociedade. Foi sádica a relação do homem português com as mulheres índias e negras. Era sádica a relação do senhor com suas próprias mulheres brancas, as bonecas para reprodução e sexo unilateral de que nos fala Freyre. Era sádica, finalmente, a relação do senhor com os próprios filhos, os seres que mais sofriam e apanhavam depois dos escravos. (SOUZA, 2017, p. 34).

Ao contrário do que ocorria em outras colônias como na África do Sul e nos Estados Unidos, onde um regime de apartheid social não daria as condições de mobilidade social às populações excluídas, através da criação de categorias de

segregação e o estabelecimento de ideologias raciais oficiais. No Brasil existiriam condições necessárias para uma “superação individual do racismo”, e uma mobilidade social. Aqui as populações não brancas teriam garantias e condições favoráveis à superação dos preconceitos, existiria no Brasil um paraíso de igualdade racial. Mas esse discurso não acompanha as práticas institucionais, nem o cotidiano racista ao qual as negras e negros são submetidos diariamente, uma vez que o preconceito de cor se inscreve também espacialmente. Mesmo sem ter um regime judicial de segregação racial, culturalmente estão estabelecidas diversas normas de comportamento social. O elevador de serviço é um dos símbolos máximos do racismo de cunho privado praticado no Brasil. Estabelecendo nas relações espaciais cotidianas as estratificações raciais como parte da cultura social.

Foi criada a imagem de um paraíso racial resultado das relações produzidas por uma chamada “escravidão benigna”²¹. Comparando com a experiência da escravidão africana nos EUA onde um modelo mercantil produzia criadouros de cativos enquanto um sistema de leis segregava as “raças” e legitimava a violência, Schwarcz nos mostra que a construção da memória sobre o sistema escravista brasileiro foi autodeterminada, já que o Brasil,

construía sua própria imagem manipulando a noção de um ‘mal necessário’: a escravidão teria sido por aqui mais positiva do que negativa. Difícil imaginar que um sistema que supõe a posse de um homem por outro possa ser benéfico. Mais difícil ainda obliterar a verdadeira cartografia de castigos e violências que se impôs no país, onde o cativeiro vigorou por quatro séculos e tomou todo o território nacional. Como dizia o padre jesuíta Antonil, “os escravos eram as mãos e os pés do Brasil”, mas os senhores eram os donos da vida e da morte de seus serviçais: homens escravizados poderiam ser leiloados, penhorados, vendidos, emprestados, mortos ou açoitados. (SCHWARCZ, 2012, p. 40).

Da violência, do estupro, e do etnocídio colonial, é construído o mito do encontro das raças. Todo o horror é amenizado e posto como necessário, sua imagem é diluída em metáforas como as dos rios de Marius. A invasão, o saque, a imposição cultural, a violência colonial são traduzidos em “encontro”. E desse encontro emergiu o mito fundador da nacionalidade brasileira, a “democracia racial” que permitiria ao mestiço que ingressasse à elite, desde que este se capacite e se esforce para tal. Como nos mostra Guimarães (2006), a partir da segunda metade do século XX, era recorrente o pensamento de que: “as desigualdades oriundas do escravismo [e da colonização] deveriam ser eficazmente combatidos com a universalização das oportunidades de vida (educação e saúde, principalmente) e com garantias à competição por mérito em mercados livres de particularismos sociais, culturais, políticos ou biológicos.” (GUIMARÃES, 2006, p. 271).

²¹ De que forma uma sociedade escravocrata pode repercutir um imaginário onde possa haver menção a uma postura benigna na relação entre senhor e escravo? De certo que a reconstrução da história e a seleção de versões específicas podem com o tempo produzir certa imagem, mas haveria outros versos contundentes prontas a desmenti-las. Entretanto há um projeto permanente de apagamento de versões que não atendem aos interesses hegemônicos, Schwarcz nos mostra um exemplo desse apagamento institucional: De toda maneira, ao contrário de outras nações, onde o passado escravocrata sempre lembrou violência e arbítrio, no Brasil a história foi reconstruída de forma positiva, mesmo encontrando pouco respaldo nos dados e documentos pregressos. Em 14 de dezembro de 1890, Rui Barbosa – então ministro das Finanças – ordenou que todos os registros sobre escravidão, existentes em arquivos nacionais fossem queimados. A empreitada não teve sucesso absoluto – não foram eliminados todos os documentos –, mas o certo é que se procurava apagar um determinado passado e o presente significava um outro começo a partir do zero. (SCHWARCZ, 2012, p. 33).

Guimarães faz luz sobre aspecto igualitário civilizacional da nação que nascia mestiça, esse foi o tom do discurso de muitos intelectuais do início do século XX no Brasil. Vimos anteriormente como intelectuais construíram uma imagem negativa dos negros e dos mestiços postos como causa do atraso no desenvolvimento brasileiro em relação as demais sociedades ocidentes. Entretanto tivemos intelectuais que viam na miscigenação generalizada algo positivo. Essa positividade da cultura mestiça brasileira passa a ser utilizada para a formatação de uma identidade nacional. Foi um movimento que negou os argumentos raciais baseados nas teorias do darwinismo social, que pregavam um pessimismo com o futuro do país.

Em busca da realização do discurso de identidade nacional a ideia do mestiço foi mobilizada da esfera negativa do pessimismo, para o topo do imaginário, passando a representar o símbolo máximo da cultura nacional. No primeiro terço do século XX a cultura mestiça passa a vigorar como representação oficial do Brasil. Diversos aspectos da cultura subalternizada até então tratadas como lixo incivilizado pela elite gestora, foram utilizados para invenção de uma história geral do Brasil que servisse como base de uma fundação comum do povo brasileiro. Misturando o passado e o presente, suprimindo as memórias da violência e proclamando um estado de igualdade institucional.

Dessa maneira foram mobilizados diversos símbolos populares, presentes no cotidiano da maioria da população, para a formatação de uma identidade brasileira autêntica, baseada na cultura mestiça e subalterna. Esses foram elencados como símbolos nacionais, carregados de metáforas construtoras de imagens discursivas. O nacionalismo mestiço transforma-se em discurso oficial, e com isso diversos elementos da cultura negra são clareados e tornam-se mestiços, Schwarcz nos traz o exemplo da feijoada, comida “inventada” durante o período escravocrata onde as pessoas escravizadas recolhiam o que restava do abate de suínos – vísceras, órgãos, e partes descartadas pelos senhores –, e juntavam com partes de feijão produzido em suas pequenas lavouras de subsistência mínima. Entretanto a feijoada foi

naquele contexto destacada como um “prato típico da culinária brasileira”. A princípio conhecida como “comida de escravos”, a feijoada se converte em “prato nacional”, carregando consigo a representação simbólica da mestiçagem. O feijão (preto ou marrom) e o arroz (branco) remetem metaforicamente aos dois grandes segmentos formadores da população. A eles se juntam os acompanhamentos — a couve (o verde das nossas matas), a laranja (a cor de nossas riquezas). Temos aí um exemplo de como elementos étnicos ou costumes particulares viram matéria de nacionalidade. Era, portanto, numa determinada cultura popular e mestiça que se selecionavam os ícones desse país: da cozinha à oficialidade, a feijoada saía dos porões e transformava-se num prato tradicional. (SCHWARCZ, 2012, p. 45, 46).

A feijoada saiu da senzala, mas seus idealizadores que por necessidade constituíram esse saber agora valorizado, lá continuam. Uma vez que tais discursos são produtores de uma invisibilização da estratificação racial e consequente subordinação social das populações negras e mestiças, que passa a ver parte de sua cultura ser assimilada pelo projeto oficial de produção de uma imagem da sociedade. Mas sem ser de fato inserida na sociedade, uma vez que mesmo tendo o samba, a capoeira, o carnaval, o futebol, a culinária, enaltecida e valorizada, sua condição de cidadão pertencente de fato a todas as esferas da sociedade nunca foi estabelecida. Tendo sido sub integrada a sociedade a população negra e mestiça continua excluída desde 1500, a exemplo, dos espaços de poder, e decisão. Sendo a construção da identidade nacional, a partir dessas premissas durante esse período, mais uma etapa do saque que segue desde a invasão dos portugueses, já que parte da cultura é roubada e seus produtores aniquilados.

Mesmo assim, em diversas obras de intelectuais brasileiros é alimentada a ilusão de haver a possibilidade de crescimento das populações menos abastadas da sociedade. Sendo criado, dessa forma, um mito de igualdade entre as raças, como consequência e celebração de seu “encontro” durante a ocupação colonial e parte do período imperial. Esses viam na miscigenação um caminho e uma definição para o Brasil, a exemplo alguns deles: Joaquim Nabuco, Donald Pierson, Manoel Bonfim, Alberto Torres, Tobias Barreto, Sílvio Romero.

Esses são apenas alguns dos autores que podemos classificar como detentores de uma visão positiva sobre a miscigenação, um outro importante autor para a formatação de uma identidade étnico-racial brasileira é Gilberto Freyre. O discurso de Freyre, encontrado nos seus grandes clássicos entre eles “*Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX*”²² de 1922, e “*Casa grande & senzala*”²³ de 1933, logo se torna a principal referência de conduta social no que tange às relações raciais. Além de endossar e confirmar muitos dos ícones de identidade que estavam suspensos na atmosfera do imaginário coletivo, pelo processo de acomodação das posições individuais dentro da estratificação racial da cultura e da sociedade, cuja identidade encontrava-se em processo inicial de construção.

Mesmo o conceito de “democracia racial” não tendo sido cunhado por Freyre seus livros formaram a base do imaginário racial do seu tempo, cujo legado seguiu por gerações, de intelectuais e gestores estatais, de acordo com Panta & Pallisser (2017): “Embora a expressão ‘democracia racial’ não tenha sido criada por Gilberto Freyre, seu livro estabeleceu as bases para consolidação da ideia de um padrão supostamente harmônico das interações raciais no país.” (PANTA & PALLISER, 2017, p 121).

O filósofo gaúcho Inácio Strieder busca em seu trabalho a gênese da democracia racial através da análise das obras do sociólogo, antropólogo, filósofo social, e escritor brasileiro Gilberto Freyre. Intelectual responsável pela reprodução de diversos imaginários e teorias raciais nocivas ao projeto de equidade da sociedade brasileira. Seus estudos nos confirmam que muitas de suas teorias além de invisibilizar e naturalizar diversas opressões, e desigualdades. Agiram ainda na feitura de uma abordagem genérica das pautas de reivindicações e silenciamento dos movimentos de resistência às desigualdades raciais. Para revertermos essa situação acreditamos ser pertinente debruçarmo-nos sobre essas teorias. Logo, segundo o conceito de “metaraça” de Freyre da miscigenação entre brancos, negras e índias, formou-se uma sociedade “multirracial” no Brasil. Sobre o multiracialismo Strieder (2000) vai nos dizer que

O ‘multiracialismo’ cria um contínuo de categorias raciais infinitamente divisível. Em 1980 o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística identificou 136 termos usados no Brasil para caracterizar categorias raciais, ou de cor. Mas este ‘multirracismo’ tem uma forte conotação ideológica, pois permite sustentar o ideal do branqueamento da população brasileira. E, consequentemente, acreditar na superioridade da raça branca. [...] Com certeza, a ideologia da ‘raça única’, da ‘metaraça’ de Gilberto Freyre, do

²² Nessa obra o autor faz diversas afirmações sobre como haveria decorrido o período de escravidão no Brasil, dentre as falas de Freyre temos frases como: “Na verdade, a escravidão no Brasil agrário-patriarcal pouco teve de cruel. O escravo brasileiro levava, nos meados do século XIX, quase vida de anjo, se compararmos sua sorte com a dos operários ingleses, ou mesmo com a dos operários do continente europeu, dos mesmos meados do século passado.”. (Freyre, 1964[1922], p. 98)

²³ O sociólogo especialista em estudos culturais lança em 1933 a primeira edição de “*Casa grande & Senzala*”. Romance que pela primeira vez retrata com requinte de detalhes o cotidiano de uma família da oligarquia açucareira pernambucana. Tendo grande repercussão, e inclusive influencia até hoje a forma como o Brasil se vê. A ideia de que o resultado da miscigenação é automaticamente um estado de democracia racial está diretamente relacionada as ideias difundidas pela obra.

‘paraíso racial’ e da ‘democracia racial’ inibiram movimentos de luta pela igualdade racial no Brasil. E o mito da superioridade racial branca sustenta a mentalidade do racismo científico de que brancos e não-brancos são diferentes, e não apenas desiguais. (STRIEDER, 2000, p. 23, 24).

O “multiracialismo” é uma importante ferramenta de inibição dos movimentos que lutam pela igualdade de direitos e oportunidades entre os cidadãos brasileiros, pois, ao mesmo tempo em que divide as “minorias” entre distintos termos identitários, exalta a superioridade da raça branca, além de justificar o branqueamento da sociedade. Esses conceitos são instrumentos ideológicos, e servem a manutenção do imaginário de superioridade da raça branca e o silenciamento dos movimentos de oposição a essas opressões. E naturalização das desigualdades enquanto fatores pré determinados pelos fenótipos diferenciados da população, passando a ser natural que determinados corpos mantenham-se em determinadas posições sociais, vide um grupo de garis e uma turma de formando em medicina. Munanga nos fala desse mestiço no âmbito da construção do sistema racial brasileiro, este: “(...) é visto como ponte transcendente, onde a tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito da democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço.”. (MUNANGA, 1999, p 113).

A partir das ideias de Freyre (1964[1922]) da complacência e boas relações entre senhor e escravo, durante o período que perdurou o sistema social escravocrata, acreditava-se que no século XX estaria estabelecida uma harmonia racial na sociedade brasileira, herança das boas relações entre as raças durante o início de sua formação. A partir da interpretação benigna das relações inter-raciais, Freyre formulou o conceito de “metaraça”, uma nação resultante do encontro das três raças, mais uma vez a dinâmica da metáfora de Martius é revisitada, e as nuances de harmonia afirmadas.

Tal conceito daria conta de traduzir a mestiçagem da população brasileira, ao criar uma raça nova, para além das gêneses raciais, uma raça única no mundo, o brasileiro. Que não era nem europeu, nem indígena ou africano. Uma raça legitimamente americana, um homem dos trópicos. Formador de uma sociedade também única, que deveria ter orgulho de sua herança mestiça. Strieder (2000) nos mostra ainda que para Freyre,

o Brasil não deveria ser definido como um país de brancos, nem de negros, mas como um país miscigenado. E desta miscigenação eclética teria surgido a ‘metaraça’. Uma raça que resumiria, em última análise, todas as raças, todas as cores, todas as etnias e todas as culturas. Uma consequência lógica para uma origem populacional destas seria de que, num país destes, só poderia existir uma forma de organização política efetiva, que seria a ‘democracia racial’, onde todas as raças teriam as mesmas oportunidades legais. (STRIEDER, 2000, p. 27).

Não só a miscigenação, mas também a forma romântica e falaciosa com a qual ela foi enxergada e traduzida por ideologias conciliadoras, que interpretavam haver uma relação benigna entre as raças. Ideologias que através de alguns intelectuais reproduziram o imaginário de uma harmonia racial afirmando haver no Brasil igualdade, onde todos são considerados cidadãos iguais e de plenos direitos e oportunidades. Existiria em nosso país um “paraíso racial”, onde não caberiam preconceitos e todos teriam as mesmas condições de desenvolvimento. Entretanto, basta observar o contingente legislativo ou uma turma de formandos em qualquer graduação socialmente valorizada para notarmos que poucos são negros e praticamente nenhum é indígena. Como descrito por Schwarcz (2012),

a inexistência de categorias explícitas de dominação racial incentivava ainda mais o investimento na imagem de um paraíso racial e a recriação de uma história em que a miscigenação aparecia associada a uma herança portuguesa particular e à sua suposta tolerância racial, revelada em um modelo escravocrata mais brando, ainda que mais promíscuo. Difícil imaginar uma mera licenciosidade em um país tão dependente do cativeiro negro e que ganhou a triste marca de ter sido o último a abolir a escravidão. (SCHWARCZ, 2012, p. 33).

Dessa maneira a miscigenação histórica, juntamente a posterior imigração de pessoas de diversas partes do mundo possibilitaram uma grande diversidade populacional, o que solidificou as bases da chamada “democracia racial” no Brasil. Ideia que serve para mascarar as discriminações, opressões, e exclusões a que as populações não brancas estão sujeitas há tantos séculos. A permissividade da situação de miséria de grande parte dessas populações historicamente excluídas dos benefícios do desenvolvimento e modernização de nossa sociedade, é uma das faces perversas na construção do imaginário racial brasileiro.

As oportunidades não são iguais para todos os brasileiros, não por exista uma diferença fundamental capaz de estabelecer uma separação por potencialidades, entre as “distintas raças” da espécie humana. O que mantém as condições de desenvolvimento desiguais em nosso país. O que mantém a desigualdade entre os brasileiros é a indiferença das classes políticas em equiparar, através de políticas afirmativas de distribuição das riquezas produzidas. Criando uma condição de igualdade social e de afirmação identitária das culturas historicamente marginalizadas, desmerecidas, inferiorizadas, estigmatizadas e invisibilizadas.

Os não brancos postos como inferiores dentro das relações sociais são tachados como diferentes dos brancos. Não em um estado desigual dentro da sociedade, mas de fato diferentes, por serem considerados inferiores em aspectos como os: biológicos, morais, intelectuais e culturais. Ao contrário da superável desigualdade, a diferenciação natural entre as “raças” configura-se em nossa sociedade como uma grande barreira ideológica e por consequência cultural. Onde a inclusão cultural somava-se a exclusão social, onde a escravidão explicara-se necessária para o progresso da empresa colonial. Onde a convivência cotidiana subtrai aos olhos as desigualdades sociais habituais que tem cor e lugar.

Pautadas nesse discurso da diferença natural fundamental entre as raças, as elites políticas brasileiras nunca tiveram interesse em pôr em prática um projeto sério de diminuição das desigualdades, inclusão social e melhoria da condição de vida das populações historicamente marginalizadas. Descendentes dos seres humanos sequestrados em África e que aqui construíram suas famílias também cativos, sobreviventes de etnias indígenas massacradas pelo processo colonizador, e seus descendentes miscigenados: caboclos, mulatos, cafuzos, caribocas. A já chamada “bênção da nação” que serve para ser moída nos cotidianos das periferias.

Esses grupos compõem hoje a maioria da população miserável do país. Revelando a trágica situação social que vivemos, herança da antiga sociedade escravocrata sadomasoquista²⁴, onde não há o brilho que reflete dos rostos morenos da

²⁴ Jessé Souza identifica na obra de Freyre que a escravidão sadomasoquista é o ponto principal da formação da sociedade brasileira como a conhecemos hoje. A configuração dos primeiros núcleos familiares entre o português e a índia, seguido pela escravidão de povos africanos, o estupro e a violência são o cerne da gênese de construção do que conhecemos hoje como Brasil: É precisamente como uma sociedade constitutiva e estruturalmente sadomasoquista – no sentido de uma patologia social específica, onde a dor alheia, o não reconhecimento da alteridade e a perversão do prazer transformam-se em objetivo máximo das relações interpessoais – que Gilberto Freyre interpreta a semente essencial da formação brasileira. Freyre percebe, claramente, que a direção dos impulsos agressivos e sexuais primários depende

bela “metaraça” brasileira. As populações negras e mestiças relegadas a miséria acabam sendo levadas à marginalidade,

ao crime, à prostituição e ao sexo turismo, à mortalidade infantil, à subnutrição, a todo tipo de doença e ao analfabetismo. As prisões brasileiras estão abarrotadas de morenos, numa situação desumana talvez nunca vista na história da humanidade; verdadeiros infernos na terra. (...) Este é o verdadeiro quadro em que se encontra o alegado ‘paraíso racial’ e a ‘democracia racial’ do Brasil, neste momento da história. [...] A política neoliberal, ao lado da globalização, intensificou enormemente a injustiça social e a exclusão. A distribuição de renda desigual e injusta piorou, apesar do crescimento econômico do país. (STRIEDER, 2000, p. 27, 28).

Mesmo o Brasil sendo proclamado um “paraíso racial” com o fim do regime escravocrata as elites políticas traziam ao Brasil, apenas trabalhadores europeus de raça branca. Enquanto isso os negros, índios, mulatos, caboclos, mestiços, historicamente excluídos e invisibilizados da/nas sociedades, eram considerados inferiores aos brancos, postos à margem. As “impurezas” de suas descendências, a mestiçagem em seus traços representava para essa elite o principal motivo do atraso em que o país se encontrava em relação às nações desenvolvidas, postas como centrais na geopolítica do sistema mundo, todas de predominância branca em suas populações.

O mito da democracia racial só é uma ilusão aos que buscam a integração à sociedade através da associação às políticas de compromisso de classes. Estabelecidas para imposição do próprio mito enquanto conjunto de valores sociais factuais e recorrentes no cotidiano de todos os indivíduos. Desse compromisso dependia o pacto de integração da população negra na sociedade brasileira do pós-guerra a partir de sua inserção no mercado de trabalho.

Interessado, também, em opor-se às ideologias recém-derrotadas do racismo e do totalitarismo nazista, o Estado Novo brasileiro iniciou uma série de medidas no plano discursivo, que buscavam a inserção dessas populações nos setores produtivos urbanos, e a criação de uma identidade nacional, com a criação de um mito fundador da população e sociedades brasileiras. Entretanto esse pacto de inserção não incluía os povos indígenas e também não se efetivou para os negros.

Esse compromisso também era bem limitado. Por agregar apenas os trabalhadores urbanos, boa parte da população foi excluída das dinâmicas econômicas estabelecidas nas zonas urbanas. Outra limitação foi a da inserção dessa parcela da população negra urbana apenas nos setores produtivos, sendo ainda excluídos de espaços de gestão econômica e das esferas de decisões políticas.

Com a instauração do regime civil-militar em 1964 os pressupostos do compromisso social foram rompidos, permanecendo apenas a equiparação das oportunidades através da universalização do ensino, que mesmo universal na rede pública continuou restrito aos que tinham condições de manterem-se na escola. A política de universalização do ensino, sem a criação de uma estrutura que garantisse a permanência das camadas mais populares nas instituições de ensino acabou sendo um fracasso. Uma vez que, com a instituição de uma prova para o ingresso nas universidades, multiplicou-se o número de cursinhos. O que acabou dando acesso aos cursos do ensino superior a quem poderia pagar boas escolas ou cursos preparatórios, realidade distante das populações excluídas.

Os ideais de superioridade racial, e a construção de um imaginário comum excluente e racista, não deixaram que se atentasse ao real motivo do atraso do país, que são ainda hoje a enorme desigualdade na distribuição da riqueza produzida e na

¹em grande parte de oportunidade ou chance, isto é, de influências externas sociais. Mais do que predisposição ou de perversão inata. (SOUZA, 2017, p. 31).

oportunidade equivalente de produção dessa riqueza. A exclusão de grande parcela da população do processo de desenvolvimento de uma sociedade é vista cada vez mais como um atraso ao desenvolvimento, ao passo que desperdiçam uma infinita gama de experiências e possibilidades de alternativas aos projetos impostos.

Mas até que ponto chega o ideário do branqueamento? Ou a ideia de democracia racial? Será que assim como outros mitos racistas e discriminatórios o branqueamento perpassa diversas esferas e escalas sociais? Se é constituído em um indivíduo a perspectiva de tornar-se um pouco mais branco, esse sentimento pode ser encontrado também num conjunto maior de indivíduos? Nas instituições, firmadas e impostas dentro e fora desse sistema secular de dominação racial, existe ainda hoje a perspectiva, ou até mesmo intenção em branquear a sociedade brasileira? Como as escolas, instituições sociais movimentadas por indivíduos também socialmente constituídos reproduzem esse ideário?

A democracia racial como vimos é um mito, uma verdade inventada e propagada para criar uma atmosfera de harmonia racial, num país estruturalmente racista e marcado desde a gênese pela violência e discriminação aos não brancos. No cotidiano, nas escolas, no mercado de trabalho, tudo é segregado, sempre existem posições específicas para cada raça no jogo da reprodução da sociedade capitalista. Algumas oportunidades podem ser universais, mas as condições de acesso e permanência não são garantidas aos menos favorecidos. Esse movimento cínico que busca justificar a desigualdade num arquétipo de incompetência individual, dos que não alcançam. Esse violento mito, é propagado também nos currículos e livros didáticos, levando a perspectiva de uma igualdade racial ilusória nas salas de aula. Qual o resultado desse processo?

Esses são alguns questionamentos que nos levam a buscar a compreensão das relações entre o imaginário e a prática cotidiana da reprodução social, e de como elas se manifestam nos espaços de organização e de formação do espírito de uma sociedade e sua reprodução cultural, como são as escolas, em especial as salas de aula. É na escola que os currículos e processos didáticos estão impregnados da perspectiva, imaginário, e intencionalidades impostas pelas elites gestoras. Veremos adiante algumas formas como esses projetos identitários se manifestam. E como o branqueamento do currículo privilegia determinados continentes em detrimento de outros.

CAPÍTULO 3 – DO CURRÍCULO COLONIAL

Da mesma forma que fizemos anteriormente seguiremos por esse capítulo acompanhados do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) que nos empresta mais uma vez seu panorama analítico e suas ferramentas decoloniais para continuarmos a militância de uma intelectualidade crítica e comprometida com a transformação social, através da educação antirracista, antimachista, anti-homofobia, antifascista, e da promoção da igualdade social. Temos assim um genuíno campo para pensarmos novas formas de educar nossas gerações. Não mais através de uma mesma história linear, com fim na manutenção de si mesma. E sim uma educação e uma aprendizagem que parta da realidade específica de cada um, rumo às conexões gerais e de escalas mais abrangentes, com toda a diversidade de pontos de vista e produção de conhecimentos que a natureza histórica e cultural humana possa produzir.

Sendo assim buscamos entender como se dá a colonialidade no currículo, a partir da discussão já feita sobre os percursos da construção do pensamento ocidental, observamos como as ideias de branqueamento e o pensamento eurocêntrico estão inseridos no currículo hoje representado pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ano de 2015, analisada também enquanto instrumento biopolítico do Estado pós golpe, que pretende normatizar uma referência única e universal sobre todos os conteúdos ensinados nas escolas brasileiras, inculcando nos estudantes imagens mentais eurocêntricas de perspectiva metonímicas.

Os conceitos que elevam a pedagogia decolonial também nos auxiliaram a desvendar as colonialidades presentes no currículo. Instrumentalizando-nos na análise das competências e habilidades pretendidas pela BNCC para cada série do ensino fundamental. Onde buscaremos compreender de que forma o diferencial valorativo entre os conteúdos apresentados sobre o continente africano são negativados em relação a positivação dos conteúdos referentes aos continentes europeu, e da norte-americano.

Dessa maneira iniciaremos esse capítulo buscando uma ruptura com os paradigmas epistêmicos hegemônicos, fazendo uma crítica ao pensamento colonial presente no currículo.

3.1 – Rompendo com os paradigmas dominantes: crítica ao pensamento colonial

Vamos nos aprofundar um pouco mais na perspectiva dos intelectuais do grupo M/C para utilizarmos os conceitos da decolonialidade ao analisarmos a imagem do continente africano nos conteúdos e diretrizes da BNCC. Como já vimos também, esse grupo partilha conosco o desejo pela produção de saberes alternativos à perspectiva ocidental moderna eurocêntrica. Veremos mais à frente neste capítulo que os conteúdos da BNCC são de viés tradicionalista e pouco acrescenta de novo às já conhecidas repetições do currículo comum, inclusive quando o tema é África. Seguimos, portanto, na busca de novas armas para descolonizar a visão de África nas escolas.

Dessa vez nos guiaremos pela importante obra “Educação e militância decolonial” do professor, militante e importante pesquisador na área das relações raciais e educação no Brasil, Luiz Fernandes de Oliveira (2018). Onde numa epistemologia empírica é feito um misto de biografia com teoria, onde o autor nos presenteia com a conjugação dos conceitos descoloniais e suas aplicações na militância educacional. Dessa maneira, mobilizamos alguns conceitos novos que nos ajudaram em nossa análise, além de nos aprofundar em outros conceitos já abordados.

Comecemos pela observação de Quijano (2005) sobre o colonialismo, estrutura de dominação subjetiva que tomou conta de todos os continentes, ocupando imaginários

e produzindo a cosmologia ocidental, esse padrão de poder foi forjado e subjetivado pelas sociedades, por intermédio do colonialismo, que deu a base objetiva e concreta de dominação militar, econômica, religiosa e territorial, durante séculos aos impérios europeus.

Numa linha de pensamento semelhante o filósofo porto-riquenho Maldonado-Torres nos diz que:

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, referência a forma como o trabalho, conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, ainda que o colonialismo tenha precedido a colonialidade, esta sobrevive após o fim do colonialismo. A colonialidade se mantém viva nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos [...], respiramos a colonialidade moderna cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

É essa colonialidade impregnada no cotidiano que precisamos desconstruir em nossas mentes e nos aspectos que formam nosso subjetivo. Por isso a importância de rever(ter), sob a ótica decolonial crítica, os currículos e as representações impostas pelas colonialidades institucionais que o estado brasileiro, sub integrado e subalterno às lógicas globais do capital, impõe às escolas, professores, alunos, e por consequência toda a sociedade. Como veremos mais à frente, a falta de referências positivas acerca do continente africano é observada nos parâmetros da nova BNCC. Essa falta ocorre em contra medida a valorização de outros continentes, a Europa e a América do Norte, essa diferença relacional não é por acaso. Ela é resultado e produtora, dentro da colonialidade do saber, de uma hierarquia valorativa, que cria imagens positivas e negativas através da referenciação discursiva.

Nesse movimento de imposição, fruto do século XVIII ou século das luzes, o imaginário pertencente ao “Outro” é destruído ou subalternizado, seus modos de produção de conhecimento, a cultura, seus símbolos e imagens tradicionais são substituídos pelos do colonizador. O imaginário europeu vai se naturalizando passando a compor a subjetividade dos colonizados. Enquanto a episteme original vai sendo colonizada, suas referências tradicionais são negadas, invisibilizadas, todo percurso social e cultural não-europeu passa a ser condenado ao esquecimento. E é a produção desse esquecimento que pretendemos denunciar ao analisarmos a colonialidade do saber presente na nova BNCC. Pois segundo Oliveira (2018),

[...] a sedução da cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração a cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. O eurocentrismo, portanto, não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA, 2018, p. 47).

A episteme eurocêntrica ocidental relega ao estatuto da inexistência qualquer outra forma de produção de pensamento científico. O paradigma da ciência moderna teve na construção de seu significado a negação de todas as outras formas de conhecimento existentes, colocando-se como única referência universal de veracidade comprobatória, pondo como subalternos os demais saberes. Impondo-os o rótulo de não-ciência, ou conhecimentos tradicionais. À aplicação da colonialidade do saber também é

chamada de racismo epistêmico, ou seja, a discriminação de um saber não-europeu, tendo como ponto de vista a valorização da referência europeia.

As disciplinas científicas foram aos poucos ratificando a visão eurocêntrica e produzindo uma monocultura do saber onde suas referências foram postas como única forma possível de ver e viver o/no mundo. Dentro das disciplinas científicas cada vez mais incentivadas pelos estados absolutistas europeus, os estudos comparativos entre a cultura dos “Outros” e a europeia foram aos poucos tornando-se secular na Europa, como padrão e referência única de saber válido.

Duas referências etnocêntricas particulares foram utilizadas para classificar e subalternizar todos os outros conhecimentos não-europeus no ocidente. Através do critério histórico os não-europeus foram classificados como “sem história”, foram alocados num tempo anterior ao presente, contemporâneos, mas postos no passado, permanecendo num eterno estágio de natureza. Tal como é feito hoje aos chamados países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, começou como forma de estabelecer um paradigma de conhecimento que se legitima depreciando os demais, como podemos observar nessa clássica formulação de Max Weber:

Somente no Ocidente existe uma Ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos como válido. Resumindo, conhecimentos e observações de grande sofisticação já existiriam em outras partes do mundo, sobretudo na Índia, China, Babilônia, Egito. Mas na babilônia e em outros lugares faltava à Astronomia – o que torna seu desenvolvimento tanto mais espantoso – a base matemática que, pela primeira vez, lhe forneceram os gregos. A geometria Indiana carecia de prova racional. (WEBER, 1992, p. 13).

Estabelecendo os critérios o colonizador impõe como verdade todas as suas definições e noções de cultura, civilidade, desenvolvimento humano e social. Tendo seus marcos centrados na concepção eurocêntrica, o centro de poder e de produção do saber legítimo e universal, produzida e reafirmada por uma elite provinciana, passa a ser a península europeia, o marco geográfico de produção da episteme ocidental. O estabelecimento e imposição dessa referência geopolítica do conhecimento possibilitou a subjetivação dessa episteme moderna ocidental, como vimos, em todos os países vítimas do colonialismo.

Assim como Oliveira (2018) entendemos que a geopolítica do conhecimento foi usada como estratégia de afirmação das teorias, conhecimentos e paradigmas da modernidade europeia, impostos como verdades universais e absolutas, invisibilizando e silenciando os sujeitos que produzem ‘outros’ conhecimentos. Foi neste processo que se constituiu a modernidade e a sua episteme, que não podem ser entendidas sem considerarmos a herança colonial e as diferenças étnicas produzidas e marcadas pela colonialidade.

A geopolítica do conhecimento foi a fórmula para afirmar a universalidade dos paradigmas europeus e silenciar todos os outros conhecimentos produzidos, mas como um conjunto de ideias pode ter tamanho poder de homogeneizar-se? A resposta é simples, para nós hoje quase natural, o simples ato de escrever já expressa a resposta. A geopolítica linguística foi fundamental e estratégica para a modernidade colonial exercer a influência contínua por mais de cinco séculos do pensamento europeu a todo o ocidente. Gerando uma violência epistêmica quase que perpetua, já que muitas línguas nativas se perderam, e até hoje se fala oficialmente a língua dos colonizadores na maioria das “ex-colônias”. Esse grande desperdício de experiências culturais, foi o epistemocídio de inúmeras línguas nativas pela imposição pelos colonizadores, que partindo de

processos, marcados por uma violência epistêmica, conduziram também a uma geopolítica linguística já que as línguas coloniais e imperiais, cronologicamente identificadas no grego e no latim da Antiguidade e italiano, português, castelhano, francês, inglês e alemão na modernidade, estabeleceram um monopólio linguístico, desprezando as línguas nativas e, por consequência, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas fora da Europa. (OLIVEIRA, 2018, p. 50).

Podemos afirmar, portanto, que o discurso sobre a história da modernidade, como vimos no primeiro capítulo, é também a História dos silenciamentos impostos pela colonialidade. Sendo esses os dois lados da modernidade, uma História de afirmação de progressos culturais e sociais, e outra de negação de todas as outras formas de auto afirmação e produção epistêmica. Dessa relação de poder entre a colonialidade do poder e a colonialidade do saber deriva uma última escala do padrão de dominação, a colonialidade do ser. O indivíduo colonizado passa a ser a última instância de domínio do padrão epistêmico colonial. A experiência vivida inscreve no colonizado a grafia colonial, onde este tem negado seu estatuto de humanidade. São dessa maneira, pela negação da colonialidade do ser e pela invisibilização de experiências humanas, por estas estarem fora dos paradigmas de produção de saber ocidental moderno colonial. Na colonialidade do ser, só é quem traz consigo os signos do colonizador.

As três formas de colonialidade do ser, do saber, e do poder, são aspectos centrais para o entendimento da construção da episteme ocidental moderna. Essa constatação nos coloca um desafio de subverter essa lógica imposta. Com esse objetivo, Mignolo nos apresenta outra importante ferramenta estratégica de descolonização das mentes. O conceito de *diferença colonial* nos sugere a produção de um pensamento a partir do subalternizado, construindo outras alternativas de vida e de reflexão sobre a vida, que não as impostas pelas lógicas eurocêntricas. Como nos mostra Oliveira, para Mignolo pensar através da diferença colonial é

[...] pensar a partir das ruínas, das experiências e das margens criadas pela colonialidade do poder na estruturação do mundo moderno/colonial como forma não de restituir conhecimento, mas de fazê-lo intervir em um novo horizonte epistemológico transmoderno, ou seja, alternativas múltiplas de vida, de formas de ser, pensar e conhecer, diferente da modernidade europeia, porém em diálogo com ela. Esse novo horizonte epistemológico, por sua vez, tem uma utilidade estratégica e política. (OLIVEIRA, 2018, p. 53).

Essa perspectiva de produção de conhecimento que parte de uma diferença essencial de pensamento, onde a episteme do colonizado é valorizada de igual forma a do colonizador, imposta como hegemônica, mas que tendo sua imposição subvertida e equilibrada com os saberes subalternos, seus valores passam a constituir um novo paradigma, sem pretensão de ser hegemônica ou paradigmática. Pensar através da diferença colonial é buscar um diálogo entre os conhecimentos postos como tradicionais e os saberes silenciados, produzindo uma episteme para além da modernidade ocidental, um pensamento crítico transmoderno²⁵.

Mobilizar esses conceitos para a leitura da modernidade enquanto colonialidade nos coloca em posição de construir novas formas de pensar para além do pensamento

²⁵ O conceito de transmodernidade é formulado por Dussel (2005). Propõe uma filosofia de libertação das amarras coloniais integrando a modernidade e alteridade, traz a diversidade do pensamento como projeto universal. Uma vez que pensamentos partilham das escalas, sendo ao mesmo tempo local e global. O pensamento, os saberes e conhecimentos, também podem romper a episteme moderna ocidental, e através de interconexões comporem novas ideias universais e plurais. Uma perspectiva além das formulações teóricas eurocêntricas.

colonial. Claro que a educação é um campo privilegiado na construção, divulgação, e imposição de saberes, que tradicionalmente estão impregnados de referências eurocêntricas e perspectivas coloniais, que reconstroem o passado, distorcem o presente, e deixam-nos sem perspectiva. Como em África um continente de pessoas e saberes negados e depreciados, apenas o que é útil à empresa colonial é absorvido. Para construir esse novo horizonte epistêmico a partir de uma nova ótica subalterna, é preciso resgatar nas ruínas da modernidade os saberes que resistiram ao epistemocídio. Além de combater as colonialidades presentes ainda hoje, nas estruturas e no cotidiano das sociedades pós-coloniais.

3.2 – O currículo como um campo de disputas

[...] o projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder.(SILVA, 2010, p. 128).

A partir desse momento buscaremos entender de que maneira a episteme eurocêntrica está inserida na dimensão curricular e qual a função do currículo na manutenção do sistema social e econômico de produção capitalista. Utilizaremos como base os textos: “*Documentos de Identidades: uma introdução à teoria do currículo*”, de Tomas Tadeu da Silva (2010), que vai nos dar um apanhado geral dos estudos curriculistas; traremos também parte da obra “*Teorias de currículo*” de Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo (2011), onde as teorias sobre as dimensões e intenções sociais do currículo são expostas de forma mais aprofundada. Retornaremos a alguns aspectos da análise decolonial, buscando os efeitos da colonialidade presente no processo de formação curricular e em sua aplicação.

Os currículos escolares não são um simples apanhado de conhecimentos que foram julgados pela sociedade como pertinentes e de necessária propagação, dispostos de forma natural e desinteressada. Os currículos são o resultado de intensas disputas no campo político e ideológico, travadas em diversas esferas da sociedade, pela construção dos significados. Tornando-se um troféu aos vencedores da empreitada colonial, cujo prêmio é o privilégio da reprodução de suas ideias como hegemônicas. O campo de disputa pelo currículo pode assim ser identificado como um campo de disputa pelo poder de reproduzir e hegemonizar narrativas, e sentidos sobre o mundo e a forma devê-lo.

A escola tem como função a fabricação de uma memória coletiva introjetada na sociedade e por consequência na cultura, através dos parâmetros curriculares e escolares. Estes não são independentes da ideologia ou de contextos políticos, de conflitos simbólicos, de relações de força entre os grupos que disputam o controle sobre os dispositivos escolares. Sendo o currículo, segundo Lopes & Macedo (2011) resultado: “(...) de contínuas lutas entre grupos dominantes e dominados, fruto de acordos, conflitos, concessões e alianças. Esses conflitos e acordos referem-se a resolução de contradições de ordem econômica, de classe, de raça e de gênero. (Lopes & Macedo, 2011; 82)

Existem diversas teorias sobre o que é o currículo, para que serve, e como deve funcionar, entretanto nenhuma delas é totalmente fechada. Podendo ser interpretado de diferentes formas e em situações distintas. Mas em todas as interpretações sobre o que vem a ser o currículo, um aspecto permanece presente, as relações da disputa entre o que deve e o que não deve ser ensinado. Temos assim, um currículo determinado pelas teorias que o analisam. Desses podemos elencar três perspectivas mais gerais de

interpretação sobre o currículo que usaremos em nosso debate, são elas: às teorias tradicionais, e em maior medida às críticas e pós-críticas²⁶.

Trabalhando os conteúdos curriculares como se fossem dados objetivos gerais e verídicos sobre os determinados temas, as teorias *tradicionais* sobre o currículo enxergam a produção científica como neutra, desinteressada, concentrada nas questões técnicas de sua reprodução. Aceitando os conhecimentos e saberes hegemônicos com facilidade. Sobre as teorias tradicionais, Silva afirma que,

As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas. [...] As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão ‘o quê?’ Como dada, como óbvia, e por isso buscam responder a uma outra questão ‘como?’ (SILVA, 2010, p. 16).

Afirmado o status quo dos setores dominantes da sociedade, através da produção, difusão e consequente legitimação de seus “conceitos norma”. Essa pretensa neutralidade das teorias científicas tradicionais, servem ainda, para mascarar as intencionalidades e relações de poder/saber presentes na esfera da produção do conhecimento científico ocidental. Conhecimento construído pelas relações de poder colônias que, como já vimos, formaram a própria ideia de ocidente, dentro do projeto de dominação, uma vez terminada a etapa de subjugação física é preciso afirmar-se culturalmente a partir da transmissão de uma forma de conhecimento específica, universal, posta como tradicional, e legitimada pelas teorias que dela derivam. Uma vez que, segundo Lopes & Macedo (2011):

A diferenciação entre os conhecimentos passa a ser entendida como a condição necessária para que certos grupos tenham seu conhecimento legitimado como superior ou de alto valor e outros grupos tenham seus saberes desconsiderados e excluídos. Quanto mais um currículo é naturalizado, quanto mais ele é compreendido como o único possível, legítimo e correto, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 79).

As teorias tradicionais ao enfatizar a análise – ou não análise – do currículo através da ênfase nos conceitos de: aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos produtivistas, acabam vendo o currículo como um agrupamento de conteúdos, neutros, consensuais, desinteressados. Como resultado dessas escolhas a igualdade entre os alunos é substituída pela meritocracia; a burocracia torna-se sinônimo de eficiência; o conhecimento científico é poderoso em verdade, mas politicamente neutro. E assim a educação assegurava a ordem social, pelo consenso reproduzido nas escolas através dos currículos, e proporciona o progresso técnico e o desenvolvimento econômico.

Ao aceitar e reproduzir os conhecimentos e saberes dominantes, como dados inquestionáveis, as teorias não-críticas perpetuam o quadro social de dominação subjetiva e de desigualdades sociais e econômicas. Em oposição a essa perspectiva, as teorias sobre o currículo das escolas críticas e pós-críticas, nos mostram que não existem

²⁶ Por entendermos assim como Lopes & Macedo (2011) que uma boa teoria curricular deve ser um projeto cultural de transformação social e política, capaz de criar mecanismos que permitam escolher, na cultura universal, o que ensinar, preocupando-se com as relações de poder intrínsecas à essas escolhas. Deve, também, perceber que os conhecimentos, presentes na cultura, estão em constante interação com os estudantes, e dando maior atenção ao que acontece na escola durante o processo educativo. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 41)

teorias neutras, nenhuma produção ou transmissão de saber se dá de forma desinteressada, e que o currículo cumpre uma clara e objetiva funcionalidade social. A produção científica encontra-se inevitavelmente atrelada a relações de poder/saber existentes nas sociedades, não há produção científica sem que haja um interesse – dominante – em sua realização. Entretanto, a visão *crítica* enfatiza a análise do currículo através dos conceitos de: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Através desses parâmetros buscava entender-se o que era ensinado nas escolas e as funções sociais desses saberes impostos como neutros.

Essa preocupação teve início com a industrialização do ocidente, principalmente na virada para os anos 1900. As sociedades recém industrializadas, viram a necessidade de organizar e selecionar o que haveria de ser ensinado nas escolas. No Brasil esse movimento começa a partir de 1920 através do movimento Escola Nova. Os novos problemas sociais gerados pela mudança econômica e a crescente urbanização demandam respostas e soluções. Trazendo para a escola a responsabilidade de formar um cidadão apto a solucionar as demandas da vida moderna, urbana, industrial, e a trabalhar no crescente setor produtivo.

Nos Estados Unidos da América a escola passa a ser cada vez mais preocupada com a eficiência e sua missão prioritária é a de enquadrar os jovens nas funções sociais e inculcar parâmetros para inserção na vida política e econômica. Vemos assim a importância do currículo e por consequência da escola para o controle social, uma vez que este formata os cidadãos aos moldes demandados pelos setores dominantes, segundo Lopes & Macedo,

[...] a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no sistema econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico. Como capital cultural, o conhecimento está incorporado na tecnologia e na ciência necessárias ao capital econômico. Dessa forma o currículo contribui para a acumulação do capital cultural e do capital econômico pelas classes dominantes por contribuir para manter a divisão entre trabalho mental e trabalho manual, entre conhecimento técnico e conhecimento não técnico. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 82).

Para contrapor aos usos do sistema capitalista para o currículo, a escola, e os estudantes, e a sociedade dos oprimidos como um todo, surge nos anos 1970 uma teoria marxista sobre o currículo, chamada *teoria da reprodução*. Centrados na busca pelo entendimento sobre como as relações de classe são perpetuadas através dos processos culturais, Bourdieu e Passeron, demonstram na obra “A reprodução” de 1970 os mecanismos complexos de reprodução social e cultural. Sobre essa obra, Lopes & Macedo (2011):

A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito de inculcação ou reprodução. Para os autores, a escola opera com códigos de transmissão cultural, familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura escondendo seu caráter de classe. (LOPES & MACEDO, 2011, p.28).

Essa ideia de violência simbólica relaciona a reprodução do capital realizada pela produção de mercadorias e necessidades generalizadas, com a produção cultural feita pela sociedade capitalista e a sua consequente reprodução nos espaços de socialização e formação cívica, dentre eles a escola e a estruturar esse processo o currículo formal.

Através da análise reprodutivista do currículo e da formação educacional podemos analisar como a escola prepara cada indivíduo de cada classe na sociedade para assumir seus papéis específicos nos diferentes setores do sistema econômico de produção capitalista. Essa perspectiva dos padrões curriculares tem o foco na função social da escola na reprodução, não só da sociedade de produção, mas também na distribuição desigual do capital cultural. Estando a reprodução dos imaginários hegemônicos ligada a produção de bens de consumo e necessidades generalizadas. Lopes & Macedo nos mostram que:

Os sistemas dos arbitrários culturais de uma determinada formação social são, assim, definidos como legítimos e sua imposição é ocultada pela ideologia. Nesse sentido, a produção cultural opera de forma semelhante à reprodução econômica: o capital cultural das classes médias, desigualmente distribuído, favorece aqueles que o possuem e, com isso, perpetua a desigualdade dessa distribuição. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 28).

Ainda na década de 1970, na Inglaterra, inicia-se um movimento de intelectuais dispostos em desvendar como o currículo produz diferenciações culturais. O grupo chamado Nova Sociologia da Educação (NSE)²⁷, via na seleção dos conteúdos uma resposta para compreender como a escola contribui para a legitimação de alguns conhecimentos e por consequência legítima os grupos sociais de origem desses saberes. Entendemos por conhecimentos e saberes presentes nos currículos não apenas seus conteúdos expressos, mas também as normas e valores nele presentes. A elaboração do currículo é vista aqui como processo de disputa social, ligado às estruturas de uma sociedade dividida em classes, o currículo é visto como mecanismo de reprodução material e simbólica dos ideais e projetos de sociedade das classes dominantes. Sendo assim as escolas acabam fortalecendo o controle social ao distribuir de forma desigual o capital simbólico entre as distintas classes.

Os autores seguem demonstrando o desenvolvimento das ideias reprodutivistas acerca do currículo trazendo as contribuições do curriculista norte-americano Michael Apple, que dando sequência aos pensamentos da NSE busca entender o papel do currículo na reprodução da hegemonia ideológica das classes dominantes. Como nos mostra Lopes & Macedo (2011), segundo Appel, quem busca entender como as relações sociais de classe, e podemos acrescentar também as relações raciais e de construção dos imaginários e identidades raciais, são reproduzidas pelas escolas, precisamos nos apoiar numa aproximação das análises com o cotidiano escolar, na observação da atuação dos professores dentro das salas de aula, e na estrutura do conhecimento formal oferecido através dos currículos oficiais.

Para melhorar os estudos das relações de poder intrínsecas ao currículo foi revisado por Appel o conceito de *currículo oculto*, esse conceito dá conta das expressões do currículo que não é visível nem sentida no cotidiano escolar, ao menos não por todos, apenas pelos que ao se deparar com os conteúdos apresentados sentem no currículo a ação enfática da ausência. A ideia de um currículo técnico com conteúdos puramente dispostos ao auxílio das problemáticas sociais escondem mais do que conteúdos excluídos do processo educativo.

Para Lopes & Macedo (2011) ao optarem por essa perspectiva é ocultada

a dimensão ideológica presente nessa seleção. É como se qualquer decisão sobre o que e como ensinar não envolvesse disputas ideológicas. A

27

Teve início com um grupo de intelectuais ingleses de ênfase na crítica política e cultural, baseados no Instituto de Educação da Universidade de Londres, são considerados criadores da chamada nova sociologia da educação, seus principais intelectuais são Basil Bernstein e Michael Young.

hegemonia dessa visão de currículo elimina um importante aspecto do social: a contradição. A crença na harmonia social daí advinda é um importante princípio que oculta as relações de poder e as desigualdades sociais. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 32).

O currículo oculto dessa maneira é expresso não somente pela ausência dos conteúdos invisibilizados, mas também, está oculto nele suas intencionalidades. Tanto as que o constituíram, ou seja, as intenções que levaram a escolha desses conteúdos e perspectivas em detrimento de outros, quanto às intenções em optar por modelos de construção do currículo como os da perspectiva técnica. Temos assim duas intencionalidades paralelas, a de escolher os conhecimentos funcionais para a sociedade capitalista moderna ocidental, e intenção de a partir dessa organização organizar também o cotidiano dessas sociedades, onde as escolas funcionam também como fábricas, mas não para fabricação de objetos e mercadorias, e sim para a confecção de mão de obra formalmente técnica e socialmente alienada pelos imaginários impostos pelas classes dominantes.

Seguindo pela perspectiva da criticidade das relações de poder que estabelecem as formatações curriculares, temos o campo das teorias *pós-críticas*. Assim como as teorias críticas, os estudiosos dessa vertente não aceitam a concepção de currículo neutro, enxergam e discutem as relações de poder inscritas em sua formação. Buscando a compreensão do currículo e dos aspectos educacionais formativos através de premissas mais subjetivas e identitárias, estabelecendo paralelos também com as questões de: alteridade, diferença, significação e discurso, saber poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

Os do campo pós-crítico, partem da problematização dos saberes impostos pelos setores dominantes da sociedade, buscando entender os critérios que levam um conteúdo a ser ensinado em detrimento do esquecimento de tantos outros, que são silenciados, e excluídos do processo de aprendizagem escolar, e por consequência do imaginário social. Estando estes, em um constante questionamento sobre o que leva a escolha dos conhecimentos. Como nos mostra Silva (2010), os questionamentos partem do porquê “esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar ou um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2010, p. 16)

Através das perspectivas de base crítica podemos estender o currículo como sendo resultado da disputa entre diferentes projetos de sociedade. O projeto vencedor traduzido em currículo é formado por múltiplas hierarquias de valores, que estabelecem e compõe o que vai ou não ser ensinado. Logo os valores, saberes, tradições valorizadas são os normativos, eurocêntrico, heterossexual, cristão, branco, patriarcal. O currículo ao reproduzir a perspectiva colonial, machista, heterossexual e eurocêntrica de sociedade, reflete uma construção, no plano intelectual, que busca responder as necessidades do mundo ocidental moderno. Os autores Lopes & Macedo (2011) vão nos dizer que: “Para Apple, o conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humana sobre o mundo.”. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 83).

As teorias pós-críticas, também próximas da perspectiva do nosso trabalho, questionam-se do porquê um conhecimento está presente no currículo enquanto outros são silenciados. Nos leva a refletir sobre duas questões importantes para nós: por que determinada forma de pensar e pensar-se, enxergar e enxergar-se é protagonista em detrimento da subjugação das outras? Por que a contribuição dos historicamente subalternizados para formação de nossa sociedade é excluída do currículo enquanto a colonização do homem branco é positivada e enaltecidida é posta como fato fundador da nossa sociedade? E porque existe uma hierarquia valorativa nas referências encontradas

no currículo sobre os continentes, onde uns são vistos positivamente enquanto para outros é construída uma imagem negativa?

Ao tentar responder essas questões identificamos claramente que as relações de poder estabelecidas historicamente em nossa sociedade são base para encontrarmos essas respostas. Entendemos também que os currículos caracterizam-se pela seleção, dentro de um amplo e diverso universo de práticas, saberes, tradições e conhecimentos, dos conteúdos que farão parte do processo educacional em todo o país. Após selecionar os conhecimentos privilegiados e classificados como pertinentes ao ensino e incluí-los no currículo, busca-se justificar a escolha através das teorias tradicionais de interpretação sobre o que é o currículo. Mas afinal a que(m) serve o currículo?

Privilegiar um saber a ser ensinado, é instituir uma relação de poder que hierarquiza e submete à inexistência todos os outros saberes. Quem constrói o currículo tem o poder de decidir quais saberes e narrativas serão legitimados, e privilegiados com o monopólio de sua reprodução, a custa da invisibilização de todos os outros. Assim é tomada uma decisão política e ideológica, de qual olhar sobre o mundo será narrado nas salas de aula e fará parte do imaginário comum de nossa sociedade. Qual narrativa cosmológica será privilegiada com a reprodução de seus preceitos por gerações, compondo o imaginário comum, através dos conteúdos ensinados nas salas de aula.

A disputa pela representação e interpretação da realidade é em si a disputa de como essa realidade será compreendida. As teorias do currículo extrapolam o campo epistêmico das ciências sociais, através dos atores sociais e políticos também definidores do conceito.

O silenciamento dos saberes excluídos do currículo é a afirmação das relações coloniais de saber/poder, que através da hierarquização dos conhecimentos e experiências humanas, submete os saberes considerados menos importantes a uma hierarquia sócio/cultural valorativa, onde os de baixo são excluídos da reprodução histórica e cultural da sociedade. Dessa forma, muitos saberes são excluídos dos espaços onde essa reprodução ocorre, como os currículos e as salas de aulas.

A autora Catherine Walsh (2013), buscando confrontar a persistência do colonialismo, racismo e dominação na produção intelectual subalterna, nos chama a atenção para os “Outros” conhecimentos colocados à margem pelo pensamento moderno/colonial. Colocando como questão fundamental para a colonialidade do poder o conceito de raça e o lugar de fala, para compreender como os conhecimentos europeus se estabeleceram como globais.

Como vimos anteriormente a geopolítica do conhecimento como construção de uma história e de um conhecimento branco e ocidental que invisibiliza e classifica como inferior os conhecimentos de provenientes das periferias coloniais, em uma “operação epistêmica” que se utiliza da hierarquização dos saberes como forma de controle epistêmico.

Através dessas hierarquias são estabelecidos não só quais são os “Outros” conhecimentos, elaborado também os conhecimentos sobre quem são esses “Outros” que produzem esses conhecimentos. Por consequência são criadas suas representações, que estão presentes no currículo e na sociedade como um todo. Da mesma maneira são produzidas e hierarquizadas as interpretações e representações sobre a realidade.

Essa não é uma operação neutra e com finalidade em si mesma, é fundamentalmente um instrumento discursivo de representação do “Outro” enquanto diferente, a face obscurecida também nos currículos. Uma vez que a representação é uma construção discursiva associada às relações de poder estabelecidas. É através da representação que é construída a identidade do “Outro”, por consequência, a nossa. A representação vista como uma forma de conhecer o “Outro”, está no centro da relação entre o saber e o poder.

O currículo traz para as salas de aula, também, um sentido político de identidade com a sociedade e a população brasileira. É na escola, e principalmente através da Geografia, que aprendemos o que é o Brasil e o que somos nele. Em todas as etapas de ensino é incorporado ao cotidiano escolar elementos das chamadas “tradições culturais”, que levam a formação de uma identidade social e cultural.

Podemos destacar uma data que traz certa evidência para questão racial dentro das salas de aula, o dia 20 de novembro, e em algumas oportunidades pode haver programação relacionada todo o mês de novembro chamado de mês da consciência negra. Mesmo sendo uma data importante de visibilidade principalmente nas escolas, essa prática acaba produzindo também narrativas sobre a formação da identidade nacional, Silva nos mostra que: “Em geral, essas narrativas celebram os mitos de origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas, como exóticas e folclóricas (...), o texto curricular conserva, de forma evidente as marcas da herança colonial.”. (SILVA, 2010, p. 101, 102). Reafirmando uma marcação de diferença, é através dessas datas institucionais e muitas vezes folclóricas que são criados imaginários que congelam a população negra num tempo e num espaço inacessível.

Assim, da mesma maneira que aspectos das identidades individuais se formam, formam-se, também pelas influências dos currículos vivenciados, as demais identidades. O currículo entendido como prática de significação (Lopes & Silva 2011), criação e enunciação dos sentidos culturais, nos ajuda a entender que a construção dos diversos “Outros” é uma das funções sociais da escola e do currículo, uma vez que qualquer aplicação do currículo é uma prática de produção de sentidos, o currículo busca guiar a produção dos significados comuns a sociedade. Ao mesmo tempo que o educando branco e urbano cria para si uma identidade referencial positiva pela intensa participação nas dinâmicas sociais que vivencia e constante referenciação positiva de sua imagem e seus reflexos, nos manuais didáticos, nos currículos, na mídia, na escola. Um aluno negro pode passar pelo exato oposto, em sua experiência de vida tanto na escola quanto na sociedade como um todo. O racismo cotidiano reforçado pelas ideias dominantes acaba estabelecendo um referencial de identidade para esse aluno.

O que propomos neste trabalho é demonstrar que essas referências têm sua estratificação de valores georreferenciada, ou seja, a referência positiva de sociedade desenvolvida está plotada nas regiões ao norte, em especial América do Norte e Europa. Enquanto as referências geográficas negativas encontram-se ao sul do globo, principalmente América do Sul e África. Para efeito de nossa análise focaremos na construção de referências produzidas pela nova BNCC a respeito de África.

Já que acreditamos na íntima ligação de sua imagem nos currículos com a construção, pelos alunos não-brancos, de autoimagens e identidades negativas. Dessa maneira, na balança valorativa das georreferencias presentes no currículo a África pode ser considerada como o “Outro” a ser invisibilizado pela sua falta de mérito, em relação aos continentes representantes dos saberes coloniais, tradicionais e contemporâneos América do Norte e Europa. Esses são, portanto, a representação do que se deve ser, referência primeira e lócus de enunciação egocêntrica e epistêmica de imagens positivas.

Na escola são impostas formatações indenitárias rígidas e fixas presentes em nossa sociedade. É através dos conteúdos curriculares da disciplina de História, por exemplo, que se aprende quem são os índios, os negros, e os brancos. Na disciplina da Geografia escolar vemos o desenrolar espacial das relações de poder intrínsecas ao movimento das sociedades hierarquizadas. É através dos conteúdos e conceitos presentes no currículo, que o sistema de significados comuns das sociedades se reproduz, e suas hierarquias são fixadas no subjetivo de seus indivíduos. Como afirmam Lopes & Macedo (2011) a respeito da seleção dos conteúdos escolares:

Usualmente, não se problematiza a seleção de conteúdos do currículo, apenas sua distribuição: em que quantidade, em que período de tempo, em que série. O conteúdo da educação, no entanto, está sujeito a grandes variações históricas. Como seleção, expressa, consciente ou inconscientemente, certos elementos básicos da cultura: é um conjunto particular de ênfases e omissões. Além disso, há uma relação estreita entre seleção e distribuição dos conteúdos, pois os conteúdos selecionados têm uma relação orgânica com as escolhas sociais envolvidas na organização prática. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 83).

Os sistemas de significados guardam em si suas hierarquias e sua estratificação em valores. A diferença entre o que é ensinado em escolas públicas de forma geral, superficial e precária; e os conteúdos apresentados em escolas particulares elitizadas, ilustra bem como as hierarquias sociais compõem as diversas formas de currículo. Dentro do espectro capitalista onde a escola é também espaço de produção de mão de obra, identidade e currículo atuam em conjunto na escola e na sociedade, em uma importante etapa na formação identitária do aluno.

Pensar o currículo, em principal a partir da perspectiva decolonial, pode ser o primeiro passo para pensar um outro projeto para educação, rumo à construção de uma sociedade transmoderna, livre das amarras epistêmicas da subjetividade colonial. Este projeto é importante também, para a superação do racismo que permanece presente e agente da construção da identidade brasileira, inclusive dentro das escolas e através dos currículos oficiais.

O currículo serve de instrumento discursivo para reprodução dos saberes hegemônicos, por consequência manutenção da própria hegemonia desses saberes. Buscando criar um consenso social, através da reprodução de conhecimentos apresentados como neutros, e impostos como tradicionais, acabando por ser naturalizados. De acordo com os autores Lopes & Macedo (2011):

Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 83).

Esse consenso produzido pela imposição dos conhecimentos hegemônicos pelo currículo passa também pela identidade: coletiva, social de um conjunto nacional; individual, do indivíduo enquanto última escala do corpo social, do conjunto nação; e a identidade do “Outro”, que é formatada socialmente e produzida artificialmente, para que possamos ver o que é estranho a nós, o que não somos, o que ratifica nossa identidade individual, dando-lhe o seu diferente.

A representação do “Outro” expressa no currículo, mas que uma mera identificação, classificação didática, pretende construir um discurso de alteridade para instrumentar a realidade objetiva dos estudantes a partir dos preceitos das classes dominantes. Assim como as narrativas acerca da história da formação espacial e reprodução da sociedade propõe uma visão dessas dinâmicas num quadro real. A realidade subjetiva coletiva é formada também pelas narrativas e discursos presentes nos currículos, que são o resultado de disputas políticas e ideológicas travadas em diversas esferas da sociedade.

Curriculum é disputa, logo vencer essa disputa faz do currículo final, aplicado nas salas de aula, um troféu discursivo dessa disputa, o grupo vencedor ganha o monopólio da reprodução de seus imaginários e projetos ideológicos. Dessa forma o currículo, pode

ser entendido como território em disputa, onde as relações de poder estabelecem os sentidos políticos dos conteúdos que serão ensinados nas salas de aula.

O currículo através dos materiais didáticos e do processo educativo torna-se uma importante ferramenta discursiva. Capaz de criar e reproduzir uma infinidade de narrativas culturais, territoriais, sociais, raciais, nacionais, de gênero, ... Conjeturando dentro das salas de aula na cabeça dos educandos, uma construção subjetiva sobre seu país e sua cultura, seu corpo e suas escolhas, sua nação e seu povo, seu espaço e seu tempo, num sentido de realidade comprometido com a manutenção do status quo da fração dominante da sociedade.

Podemos observar as ausências nas diversas formas de exclusão presentes no currículo. A existência dos não brancos é produzida dentro do discurso sobre a realidade presente no currículo, como pertencente a um lado obscurecido da história passada, como se não fizessem parte de nossa mesma contemporaneidade. Evidenciando que além do que está a vista, os currículos também são formados pelos conteúdos que foram silenciados, e invisibilizados, todos os outros saberes e epistemes não hegemônicos são condenados a não existência ao serem excluídos do currículo, do processo de aprendizagem, das salas de aula, e por consequência, do sistema de significados de nossa sociedade.

Os currículos são práticas reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtoras, também, de um discurso sobre o “Outro”, cuja constituição imaginária se deu na contramão da modernidade europeia que se auto institui como paradigma de bom, belo e verdade. Partindo dessa perspectiva o currículo naturaliza a ideia de uma classificação racial dos continentes e a construção de um imaginário onde a Europa é o centro do mundo, esse processo Quijano (2005) aponta como eixo fundante da relação de dominação dos europeus sobre os não-europeus.

Práticas reguladoras e produtoras de um discurso não disperso, mas objetivo, tem o intuito de difundir representações sobre a realidade, estão de interesses alinhados ao projeto de dominação subjetivo da sociedade, historicamente estabelecido pelas estruturas coloniais de saber e poder. Por isso, a problematização sobre o currículo tem de ser acompanhada inevitavelmente da crítica a respeito da imposição epistêmica da colonialidade ocidental. Uma vez que os imaginários das sociedades pós-coloniais são produzidos a partir das diretrizes estabelecidas pelos currículos vigentes, e neles também podemos encontrar diversas influências dessa estrutura de poder.

3.3 – Por uma pedagogia decolonial

Para tanto vamos agora buscar compreender como podemos debater e refletir sobre processos educacionais a partir dessa perspectiva crítica decolonial, ou seja, a que dá visibilidade a luta contra a colonialidade a partir dos movimentos sociais e de base buscando a reconstituição do ser, saber e poder do subalternizado, devolvendo-os sua existência, seu passado e um futuro. Oliveira nos apresenta alguns conceitos utilizados pelo grupo M/C, e em especial pela linguista americana radicada no Equador Catherine Walsh, que busca através dos conceitos de “pensamento-outro”, “decolonialidade”, “pensamento crítico de fronteira”, “interculturalidade crítica” a construção de uma perspectiva educacional transmoderna, a pedagogia decolonial.

Comecemos pela ideia do “pensamento-outro”, que se refere à construção de um pensamento alternativo ao episteme ocidental, um conceito que serve de suporte para o questionamento da negação epistêmica a qual os subalternizados foram submetidos pelas lógicas coloniais. Similar a ideia de colonialidade do ser o “pensamento-outro” busca a descolonização dos pontos de vista epistemológicos e políticos na periferia da modernidade. Como guia e estratégia de valorização dos novos enfoques decoloniais

temos a interculturalidade, que como processo e projeto político é fundamental da formulação do “pensamento-outro”. Segundo Oliveira:

Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outro caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, ou seja, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados, a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas pela lógica ocidental e eurocêntrica. (OLIVEIRA, 2018, p. 55).

Na esteira dessas reflexões vemos a constituição de um questionamento acerca da normatividade dos padrões eurocêntricos de pensamento, assim dentro da diferença colonial é estabelecido um “posicionamento crítico de fronteira”, onde a superação das opressões coloniais se dá através da reconstrução e transformação da episteme normatizada. Dando visibilidade às demais formas de pensar, que fogem ao padrão eurocêntrico hegemônico. O pensamento de fronteira mantém o eurocentrismo como referência, mas não mais como universal. As lógicas eurocêntricas são postas em *check*, e a elas são adicionadas outras formas de ver o mundo, produzindo uma perspectiva intercultural descolonizada, criando novas chaves interpretativas para enxergarmos o mundo sobre outra ótica. O desenvolvimento desses saberes é fundamental para promoção da descolonização das mentes.

Nesse contexto a interculturalidade torna-se central na construção de uma nova forma de pensar, por testar estreitamente ligada ao projeto de descolonização, ela está inserida nas formações conceituais, Oliveira nos mostra que a interculturalidade deve ser encarada como ferramenta de renovação epistêmica, que inserida: “(...) numa configuração conceitual, que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser.”. (OLIVEIRA, 2018, p. 55). Dessa maneira é constituído um espaço epistemológico diferenciado, onde não há imposições epistêmicas. Ainda segundo o autor: “Essa interculturalidade crítica representa a construção de um novo espaço epistemológico que promove a interação entre os conhecimentos subalternizados e os ocidentais questionando a hegemonia desses e a invisibilização daqueles.”. (OLIVEIRA, 2018, p. 101).

Mas a interculturalidade, assim como o multiculturalismo, já são aplicadas nas escolas brasileiras, vindo como respostas dos órgãos internacionais de educação, às demandas por visibilidade dentro do campo educacional reivindicadas pelos subalternizados. Entretanto é feita apenas uma incorporação superficial dessas demandas com a intenção de apaziguar as pressões dos movimentos sociais de contestação aos paradigmas eurocêntricos na educação.

A utilização da interculturalidade e do multiculturalismo por parte dessas instituições tem por objetivo além do desarme conceitual, a manutenção da hegemonia da epistemologia eurocêntrica. É proposta então uma pedagogia decolonial, que tem a interculturalidade crítica como sua base epistêmica fundamental, Oliveira no mostra que segundo Walsh,

[...] a interculturalidade crítica, [...] é uma construção das e a partir das pessoas que sofreram uma subjugação e subordinação histórica. Uma proposta e um projeto político que poderiam também alargar e envolver as pessoas numa aliança, e também, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam pela transformação social de modo a criar condições de poder de conhecimento e do ser diferente. Concebida dessa forma, a interculturalidade crítica não é um projeto étnico,

nem um projeto da diferença em si [...], é um projeto de existência, de vida. (OLIVEIRA, 2018, p. 59).

A autora segue afirmando que: “(...) assumir esta tarefa implica num trabalho decolonial dirigido a romper as correntes e libertar as mentes (como diziam Zapata oliveira e Malcom X); e desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade (...).” (OLIVEIRA, 2018, p. 59, 60).

A pedagogia decolonial surge como práxis de uma educação insurgente, criando novas condições para o desenvolvimento do pensamento subalternizado. Construindo uma nova visão pedagógica aplicada como um projeto político cultural de transformação das estruturas tradicionais e coloniais do ensino. Nas palavras do autor a pedagogia decolonial é: “(...) a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais.”. (OLIVEIRA, 2018, p. 101)

Nosso trabalho está estreitamente ligado a essa perspectiva de educação. Objetivo de rever(ter) os conteúdos acerca de África encontrados na nova BNCC, é o objetivo de dar visibilidade aos referenciais africanas historicamente depreciados pelas amarras coloniais presentes nos currículos. Uma vez que, segundo Oliveira: “Uma perspectiva de educação colonial requer pensar a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como índios, negros mulheres, homossexuais e outr@s marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas brancas eurocentradas”. (OLIVEIRA, 2018, p. 102).

Dessa forma, buscar a compreensão desse processo é fundamental para que, ao tê-lo em mãos, seja permitida a criação de possibilidades de transformação das relações de subalternidade. Vindo do pensamento-outro ou colonialidade do ser, e através da interculturalidade, buscaremos ressignificar a partir das ruínas coloniais as referências sobre África nas salas de aula, através da crítica ao currículo que se coloca como matriz epistêmica do processo educacional. No próximo tópico observamos melhor como a colonialidade se faz presente nos currículos brasileiros.

3.4 – A BNCC como biopolítica

Pudemos ver até agora que a coerência dos conteúdos é alinhada com os saberes hegemônicos, também são formativas dentro das diretrizes vigentes. Ao retratar as temáticas sobre África, não se faz uso das novas descobertas científicas sobre sua história ancestral, nem sobre a contribuição dos que lá viviam para a formação da sociedade brasileira, em sua cultura e diversidade. Uma vez que segundo as prerrogativas eurocêntricas dominantes, não devem ser apresentadas as diferentes formas sociais, econômicas, e culturais das sociedades que não seguem o padrão hegemônico de reprodução da sociedade ocidental. Uma vez que essas diferentes formas estão condenadas ao esquecimento.

No caso mais específico do Brasil é demonstrada uma preocupação dos atores institucionais para que seja apresentada a diversidade cultural e social do país nas salas de aula, através de textos e ilustrações, que devem ser isentas de estereótipos e preconceitos. Nesse intuito, podemos observar um profundo apelo à reprodução do imaginário da democracia racial. Temos de forma direta recomendação da aplicação das leis afirmativas, que estabelecem a obrigatoriedade visibilidade das culturas afrodescendentes e da temática indígena na educação, além de um excelente destaque para que sua participação não seja restringida ao início da ocupação colonial, ou ao trabalho escravo.

Apesar de inúmeras ressalvas, alguns aspectos desses critérios são bem interessantes e demonstram até certo ponto uma vontade política dos setores

competentes e desenvolver uma educação comprometida com a afirmação da diversidade de forma justa e igualitária. Mesmo partindo dessa prerrogativa, essa ação continua sendo vertical e hierarquizante, uma vez que o poder estatal delimita, também, os parâmetros de justiça e igualdade. Esse poder de influência sobre a vida de toda a população, é também observado pela imposição da nova BNCC enquanto paradigma curricular nacional, que tem como objetivo ser a base universal de saberes e competências a serem apreendidos e desenvolvidos por todo brasileiro em idade escolar. Dessa forma apontamos a BNCC enquanto instrumento biopolítico (Foucault 2010) de controle formativo das mentes dos brasileiros.

Em uma conferência no Rio de Janeiro em 1974, Foucault usa o termo biopolítica pela primeira vez. Nesta conferência, intitulada “o nascimento da medicina social” (Martins & Junior, 2009), o autor faz um deslocamento teórico: do estudo da disciplina dos corpos, para a regulação das populações. Demonstrando que uma vez consolidado o sistema econômico e social capitalista, os seus sistemas de controle social passaram por um aperfeiçoamento. O controle, antes centralizado num soberano sobre os grupos, que agia sobre a possibilidade ou não de vida de seus súditos, transforma-se numa lógica geral e englobante de todo o corpo social. Onde o objeto de intervenção do poder soberano passa a ser a forma de viver dos indivíduos:

Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2010, p. 204).

Dessa maneira a biopolítica define-se como a tecnologia disciplinar do corpo social, através do modo de subjetivação capitalista. Uma modalidade de governo sobre as populações, tendo por objeto central de poder sobre toda a vida dentro da esfera cotidiana. A biopolítica torna-se assim, um mecanismo de gestão da própria vida das populações na sociedade de controle. Onde a vida e o trabalho precisam ser ordenados e regulados pelos interesses dos poderes dominantes.

Partindo desses preceitos nos voltemos para a BNCC. Ela se coloca como o conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais para cada estudante brasileiro, capaz de: “desenvolvê-los como pessoas”, generalizando subtraindo suas identidades; “preparar-se para o exercício da cidadania”, uma cidadania mutilada e distorcida; e “qualificar-se para o mercado de trabalho”, sub integrando-os como mão de obra subalterna. Dessa maneira, podemos entendê-la, como um dispositivo biopolítico de poder, gestão e regulação dos corpos – e mentes – dos estudantes brasileiros. Por impor conhecimentos e habilidades considerados essenciais, assegurando a normatização do que deve ser aprendido, e das habilidades e aptidões que devem ser desenvolvidas e alcançadas. Disciplinando e interferindo diretamente em suas vidas, além de cumprir o papel fundamental de todo currículo de excluir e invisibilizar todas as outras alternativas e possibilidades de saberes e desenvolvimento de olhares sobre o mundo.

Uma análise dos contrastes encontrados nos conteúdos, referente à África, presentes na BNCC, em comparação com outros continentes, possibilita-nos compreender como são construídas as verdades sobre esses territórios/lugares. Desvendando os mecanismos e estratégias dos poderes e seus saberes dominantes, para orientar a subjetivação de informações que levam a construção de um imaginário acerca

de África negativo e falacioso, formada através de estereótipos, estigmas, equívocos, preconceitos e intencionalidades.

A Base Nacional Comum Curricular é elaborada e homologada após o golpe parlamentar, jurídico, e midiático que destituiu um governo legitimamente eleito de projeto progressista, e empossou uma corja ilegítima alinhada aos interesses dos atores financeiros internacionais cujo programa de governo é desaprovado por praticamente toda a sociedade. Mesmo assim, a BNCC se coloca como um documento de caráter normativo, definindo os conteúdos e temáticas essenciais a todos os estudantes, como mostra o site:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. (MEC, 2016).

O currículo escolar é um dispositivo biopolítico, um mecanismo que possibilita a organização e regulação dos saberes e regimes de verdade, reproduzidos por toda a população, ao institucionalizar os saberes e cosmologias que devem, e principalmente que não devem estar presente nas salas de aula das escolas brasileiras, a BNCC tem por objetivo final tornar toda a população um só corpo, que partilha as mesmas informações, imaginários estigmatizados, e intencionalmente estereotipados, acerca de África. Garantindo uma orientação coletiva, e por consequência a construção de um imaginário coletivo formado por esses estereótipos secularmente instituídos, que tem como resultado a subjetivação de uma imagem negativa do continente africano.

Por outro lado, observamos a tendência dos conteúdos de geografia, presentes na BNCC, em formar um imaginário positivo sobre os continentes impostos como centrais pela colonialidade do saber, como Europa e América do Norte. Referências de civilidade e pleno desenvolvimento humano. Dessa maneira o currículo torna-se também, um instrumento geopolítico. Por estabelecer a formação de imaginários geográficos hierarquizados e contrastantes, referenciando-os em positivo ou negativo, muito ou pouco desenvolvido territorial, social e culturalmente.

Ao mesmo tempo podemos mais uma vez observar também uma hierarquização racial. Sendo os continentes centrais origem e reprodutor do imaginário do homem branco europeu o continente africano, negro, é discriminado pois não a similitude dentro do currículo no tratamento dos diferentes continentes. A BNCC prioriza os continentes brancos de desenvolvimento civilizatório ocidental em detrimento da África, de forma tanto quantitativa quanto qualitativa, já que além de encontrarmos muito mais referências sobre Europa e América do Norte, os textos dos conteúdos partem de pontos bem diferenciados.

As referências geopolíticas impostas aos grupos de estudantes expostos aos conteúdos da BNCC, estabelece, como vimos, o desenvolvimento de um imaginário, particular e coletivo, que dificilmente valorizará aspectos das culturas e cosmologias africanas. Embasados por esses conteúdos, os estudantes buscaram identificar-se com os referenciais e imagens apresentados pelos conteúdos positivos. Como exemplos a serem seguidos e copiados. Fórmulas dadas como superiores e de sucesso. O referencial protagonista de branquitude. Dessa forma vemos que a BNCC produz um fetichismo em relação aos saberes impostos pela colonialidade.

Esses exemplos são, de continentes cuja população é de sua maioria branca, e historicamente ocupam posição privilegiada na geopolítica ocidental, como agentes econômicos e militares hegemônicos. Essa posição, entretanto, foi constituída através do saque e massacre de diversos povos, sociedades, culturas, e territórios, ao longo dos

séculos de construção do que hoje conhecemos por Ocidente. Um dos centros globais desse espólio secular é África.

O currículo é um território a ser disputado. Também no âmbito das relações raciais que imperam em nossa sociedade, onde a disputa por esse território se faz ainda mais iminente e necessária. Na medida em que o racismo se refaz estrutural e fator excludente de boa parte da população, a quem é negado o real pertencimento à sociedade. Tendo invisibilizados referenciais históricos e geográficos de origem e pertencimento. Interrompendo, talvez sem nunca ser aceso, a chama do pleno desenvolvimento humano que passa por conhecer seu passado, construir criticamente o presente, para edificar um futuro libertador.

Através da apreensão dos referenciais identitários, geográficos, históricos, culturais, e subjetivações positivas da própria origem e imagem, podemos desfazer parte dos males vividos pelos negros brasileiros. Na atual conjuntura, muitas questões sociais se agravam rapidamente, a imposição de uma base curricular é uma das cartas na mesa do jogo de dominação social em curso, e o tensionamento racial dessa jogada é parte integrante da estratégia de derrocada da banca.

CAPÍTULO 4: DO CURRÍCULO BRANQUEADO À IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA EHCAI NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO/RJ

A partir das discussões feitas anteriormente, tomaremos como exemplo os conteúdos acerca do continente africano encontrados na BNCC, dentro dos conteúdos da geografia, para observar como a ausência e a estigmatização da história e geografia da África e seus habitantes, presentes nos conteúdos da disciplina, representam um branqueamento do currículo e por consequência a reprodução em sala de aula de imaginários e representações racistas formulados séculos atrás. Sendo esse chamado novo currículo, como vimos, uma reprodução da biopolítica racial de estado, objetiva e eficaz.

O recorte da BNCC que optamos por utilizar para fazer nossa análise e discussão fica no cap. 4.4 da área de ciências humanas, em específico o tópico 4.4.1 referente aos conteúdos da disciplina escolar geográfica. Este, divide-se em outros dois subtópicos: o 4.4.1.1, anos iniciais do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano; e o 4.4.1.2 para os anos finais, do 6º ao 9º ano do fundamental. Os dois subcapítulos apresentam uma introdução aos conceitos a serem trabalhados em cada um dos 9 anos do ensino fundamental, além de tabelas contendo as “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento”, e habilidades a serem desenvolvidas através do desenrolar das unidades temáticas.

Iniciamos com a análise do texto introdutório ao cap. 4.4 sobre a área das ciências humanas. Dentre os pressupostos da área de ciências humanas, que para a BNCC divide-se entre as disciplinas História e Geografia, observamos alguns objetivos centrais. Segundo o texto a área de: “Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais.”. (MEC, 2016, p. 308).

Em outro trecho, onde também são enumerados objetivos e deveres da nova lei regulamentadora do currículo, que nos chama atenção, é onde as diversidades, entre outras, a étnica, de gênero, e culturais, devem receber destaque. Sob a perspectiva do acolhimento da diferença, ou seja, um currículo pretensamente voltado à diversidade. Mas quais serão os limites desse discurso?

A busca por leituras geo-históricas não lineares, baseadas na dimensão dos espaços percebidos, vividos e concebidos, é igualmente um discurso e um método fundamental para educação antirracista e construção de uma identidade positiva, segundo o texto da BNCC: “Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais.” (MEC, 2016, p. 305). Sendo assim é preciso questionar: de que forma esses pressupostos orientarão a disposição, apresentação, ou não, dos temas e conteúdos relacionados a África na BNCC?

Para o texto da nova base são responsabilidades das ciências humanas desenvolver a capacidade dos alunos de pensar diferentes culturas e sociedades, potencializar experiências com saberes sobre a pessoa e o mundo social, contribuindo: “... para o adensamento de conhecimentos sobre a participação no mundo social e a reflexão sobre questões sociais, éticas e políticas, fortalecendo a formação dos alunos e o desenvolvimento da autonomia intelectual, bases para uma atuação crítica e orientada por valores democráticos.”.(MEC, 2016, p. 306).

Estabelecendo uma relação direta com as etapas do ensino fundamental e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, o texto da BNCC prossegue afirmando as responsabilidades das ciências humanas no currículo. Enfatizando a importância das disciplinas dessa área do conhecimento na formação, subjetiva, cognitiva, e identitária dos indivíduos sujeitados ao currículo o texto nos coloca que:

A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade. [...] Se, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o desenvolvimento da percepção está voltado para o reconhecimento do Eu, do Outro e do Nós, no Ensino Fundamental – Anos Finais é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação. (MEC, 2016, p.307).

Partindo dessa afirmativa, o texto expõe o papel das Ciências Humanas nas duas etapas do ensino fundamental, nos anos iniciais e anos finais. Nos anos iniciais ganha destaque a problematização das vivências e experiências individuais e familiares dos estudantes. E a iniciação na pesquisa dentro do campo das ciências humanas, como análise e observação de fontes, paisagens e acontecimentos. Fundamentais para que os estudantes compreendam: “[...] a si mesmos e àqueles que estão em seu entorno, suas histórias de vida e as diferenças dos grupos sociais com os quais se relacionam.”. (MEC, 2016, p. 307).

Nos anos finais do fundamental os estudantes vivenciam mudanças estruturais, inclusive de seu próprio episteme. Nos anos finais os estudantes transformam-se em indivíduos ativos e inseridos na sociedade em grande parte através do consumo. Diferente dos anos iniciais onde a preocupação consistia em desenvolver o reconhecimento e a percepção do “Eu”, do “Outro”, e do “Nós”, nos últimos anos do ensino fundamental espera-se que essa formação cognitiva esteja em vias de ser concluída.

Embora esse processo esteja em constante transformação, através do intenso fluxo de pessoas, informações e mercadorias. Para que os estudantes estejam prontos para encarar os desafios de uma sociedade em constante movimento o currículo das ciências humanas, segundo o texto da BNCC, deve desenvolver nos estudantes habilidades para o uso de diferentes linguagens, ampliar as perspectivas temporais e espaciais, provendo a valorização da diversidade sob a perspectiva dos direitos humanos. Estabelecendo um pensamento crítico e “(...) a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história.”. (MEC, 2016, p. 308).

Com a finalização do texto corrido sobre as intenções e pressupostos que a BNCC enumera para a área das ciências humanas, temos a seção das competências específicas, quadro que faz parte da estrutura semântica do corpo do texto na nova base. Neste quadro são postos algumas competências que a área das ciências humanas devem garantir que os estudantes desenvolvam. De um total de 7 competências observadas no quadro, podemos destacar duas de maior importância para o seguimento de nossa análise curricular, são elas as de números 1 e 4. Onde vemos que são competências específicas de ciências humanas para o ensino fundamental:

- 1.. Reconhecer a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural.
- 4.. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas. (MEC, 2016, p. 309).

Na primeira competência destacada é sugerido que o estudante deve, a partir da influência dos conteúdos da área de ciências humanas, reconhecer-se e ao “Outro” como dois indivíduos de identidades distintas, convivendo numa mesma sociedade plural, e que essas diferenças devem ser respeitadas. Na segunda competência é dado destaque

aos instrumentos de análises das ciências humanas, e como devem servir como base do respeito ao diferente. E que sentimentos, crenças e dúvidas devem ser expressados e interpretados.

Esses exemplos de competências almejadas pela BNCC, nos serão úteis mais adiante quando examinarmos como a interação com os conteúdos da disciplina geográfica podem, ou não, possibilitar o desenvolvimento das competências aqui destacadas. Seguiremos agora para a análise do tópico da BNCC referente a disciplina de Geografia, observando as representações imagens, e referências reproduzidas a cerca de África.

4. 1 – A Geografia da BNCC

Comecemos pelo texto introdutório ao tópico 4.4.1, referente aos conteúdos da disciplina escolar geográfica no ensino fundamental como um todo. Nele o MEC inicia dizendo qual é, para eles, a importância do estudo da Geografia, por ajudar a viver o mundo, ao abordar as relações humanas construídas nas distintas sociedades. Mas um segundo motivo, dessas importâncias de se estudar a Geografia, nos chama atenção por expressar de certa forma o objetivo último deste trabalho, e o que esperamos encontrar mais adiante ao analisarmos os conteúdos sobre continente africano e a forma como são referenciados. A BNCC nos diz que

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem que ganha significado, à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (MEC, 2016, p. 309).

É exatamente essa a contribuição que esperamos oferecer ao buscarmos modificar para uma referência positiva os conteúdos sobre África dentro do currículo da disciplina geográfica. Na observação das paisagens africanas, análises das relações sociais estabelecidas, conhecimento da cultura, geografia, e sua influência em nossas vidas, podemos rever(ter) a imagem de África nas salas de aula. Dessa forma os estudantes negros ou não poderiam construir uma nova memória social, e uma nova identidade e consciência cultural. Construída a partir de referenciais positivos e valorizados apreendidos nos conteúdos acerca de África.

Seguindo o texto vemos que o MEC parte de uma concepção de ensino de geografia que valoriza o exercício do pensamento espacial, como base para compreensão de fatos sociais, localização, e as conexões entre homem e natureza. Não por acaso essa proposta curricular é partilhada com outros países como: Reino Unido, EUA, Chile, e Austrália, cômico ou trágico temos compartilhada a concepção de ensino de geografia com duas metrópoles e suas colônias, resta-nos, ou não, saber em qual parâmetro colonial estamos.

Com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. O desenvolvimento intelectual através do pensamento espacial se desenvolve pela integração com outros campos de conhecimento para além da Geografia. Dessa maneira são resolvidas questões dentro da disciplina que envolvem conhecimentos específicos em áreas distintas das ciências humanas, como: Matemática, Ciências Biológicas, Química, entre outras. Para a BNCC essa é a maior contribuição da disciplina no fundamental, mas para

o desenvolvimento do pensamento espacial se dá de forma satisfatória é preciso garantir que os principais conceitos da geografia sejam apropriados.

A correta utilização dos conhecimentos geográficos, aplicando o pensamento espacial em procedimentos de análise das informações geográficas, é possível o reconhecimento por parte dos estudantes das estruturas desiguais da sociedade. Reconhecendo também as diferenças dos diversos grupos sociais. Para tanto, a BNCC se organiza com base na escolha dos principais conceitos da Geografia como: espaço, território, lugar, região, natureza, paisagem, e tempo relacionado ao espaço para leitura das ações humanas e das sociedades.

Entretanto, segundo o MEC, é preciso fazer mais que uma leitura descritiva sobre os fatos do dia a dia, é preciso dominar esses conceitos e suas generalizações. Assim é possível através do aprendizado da geografia, estabelecer outros olhares sobre o mundo, e compreender criticamente as relações estabelecidas. Essa difícil tarefa o componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas presentes em todo o ensino fundamental, nos anos iniciais e nos finais, são elas: “O sujeito e seu lugar no mundo”; “Conexões e escalas”; “Mundo do trabalho”; “Formas de representação e pensamento espacial”; “Natureza, ambientes e qualidade de vida”.

Das cinco unidades temáticas focaremos apenas em uma, que está muito próxima de nossa perspectiva de análise. Em “O sujeito e seu lugar no mundo” é dado ênfase às ideias de pertencimento e identidade, durante os anos iniciais do ensino fundamental o objetivo da unidade é ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciados pelos alunos, através da valorização de seus contextos cotidianos. A construção da identidade geográfica se daria na medida em que a criança entende as dinâmicas sociais que a cercam. Com isso, “... pretende-se possibilitar que as crianças construam sua identidade relacionando-se com o outro (sentido de alteridade); valorizem as suas memórias e marcas do passado vivenciadas em diferentes lugares; e, à medida que se alfabetizam, ampliem a sua compreensão do mundo.” (MEC, 2016; 314).

Aqui vemos como claro o objetivo da nova BNCC em auxiliar as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental a construir suas identidades relacionando a valorização de memórias e marcas de vivências passadas em diferentes lugares com o sentido de alteridade, para com isso aumentem sua perspectiva sobre o mundo. Já nos anos finais do ensino fundamental o foco seria a expansão do olhar dos estudantes para a sua relação com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais, valorizando a noção de cidadão ativo.

Essas são sem dúvida afirmações que se espera de um currículo, mas esse trecho da BNCC tem uma vocação muito mais subjetiva e discursiva, do que propriamente objetiva, e de ação. Esses aspectos mais atuais estão descritos nos quadros das competências específicas do componente curricular Geografia. Nessa etapa do programa curricular um quadro elenca sete competências gerais a serem atingidas através do ensino da geografia durante todo o ensino fundamental.

Destas podemos destacar uma, que tem ideias paralelas as nossas: “Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outro tipo.”. (MEC, 2016; 318).

A construção de argumentos para defender ideias de promoção e respeito ao outro, em detrimento a qualquer tipo de preconceito, é exatamente o que esperamos que seja feito em relação aos conteúdos que trazem em sua composição elementos de referência à África. Esses elementos serão melhor analisados através da observação dos demais quadros de competência específica para o ensino de geografia, referentes aos tópicos 4.4.1.1, e 4.4.1.2, respectivamente anos iniciais e finais do ensino fundamental.

4. 1. 2 Anos iniciais do ensino fundamental

O texto inicia esclarecendo a importância dos conhecimentos apreendidos pelas crianças durante a Educação Infantil e em seu cotidiano. A maturidade em desenvolvimento possibilita a articulação com saberes de outras áreas de conhecimento com ênfase nas múltiplas alfabetizações vivenciadas durante os primeiros anos do fundamental. Atribuindo através do estudo da geografia sentidos as relações interpessoais e com a natureza. Desenvolvendo o domínio e a percepção espacial.

Focando nos lugares de vivência, durante o início do ensino fundamental, são desenvolvidas noções de localização, pertencimento e, se organiza mentalmente as experiências vividas em diferentes lugares. Essas noções têm de estar articuladas aos demais conceitos da disciplina geográfica, a paisagem, o território, região, espaço, sendo categorias que se somam e ampliam o campo de análise. Tornando-se necessário o estabelecimento das relações entre conceitos e fatos, possibilitando o entendimento das dinâmicas socioeconômicas e políticas. O texto nos mostra ainda que nos anos iniciais do ensino fundamental é:

[...] imprescindível que os alunos identifiquem a presença e a sociodiversidade de culturas indígenas, afrodescendentes, povos e comunidades tradicionais para compreender suas características socioculturais e suas territorialidades. Do mesmo modo, é necessário que eles diferenciem os lugares de vivência e compreendam a produção das paisagens e a inter-relação entre elas, (...) Essas aprendizagens servem de base para o desenvolvimento de atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializam a construção das identidades e a participação em diferentes grupos sociais. (MEC, 2016; 320, 321).

Voltamos mais uma vez à força potencializadora que o aprendizado da geografia tem em relação ao processo de construção identitária. O desenvolvimento dos saberes geográficos na escola está interligado com o desenvolvimento da identidade geográfica individual. Que por sua vez é referenciada pela forma como os conteúdos da disciplina são apresentados durante o processo educativo. Podemos retomar um exemplo anterior, onde o aluno negro busca identificar-se com as referências positivas dadas ao continente Europeu, em detrimento de não identificação com o continente africano, apresentado através de referências negativas.

Óbvio nenhum estudante tem obrigação de buscar referências geo identitárias na África, entretanto, levando em conta tudo o que discutimos até aqui, essa escolha de negação não se apoia num arbítrio próprio. Essa opção é construída por uma complexa rede de produção de significados, que incrustada na cultura hegemônica nos coloca diante de tais alternativas. De fato, a falta de equidade no trato das referências identitárias e geográficas por parte dos currículos é importante fator desse movimento de negação da África, quase involuntário de tão subjetivado. Veremos melhor esse processo ao analisarmos os quadros das competências específicas.

Nessa parte do texto os quadros ganham novas divisões, a partir das unidades temáticas são estabelecidos os “objetos de conhecimento” e as “habilidades” a serem desenvolvidos ao longo de cada ano do fundamental, essa organização se repete nos anos iniciais e finais. Vamos destacar alguns trechos que nos chamam atenção pela relevância para o tema proposto de nossa análise das relações étnico raciais no ensino. Nesta etapa dos anos iniciais do fundamental temos quadros de competências e habilidades do 1º ao 5º ano.

Dessa forma temos como destaque alguns trechos de habilidades nos 3º, 4º, e 5º ano. Na primeira unidade temática (UT), da tabela de competências e habilidades do 3º ano, “O sujeito e seu lugar no mundo”, cujo objeto de conhecimento é “A cidade e o

campo: aproximações e diferenças”, temos a habilidade de código (EF03GE02) onde é esperado que o estudante possa “Identificar, em seus lugares de vivência, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens”.(MEC, 2016; 327) Sendo assim, é esperado pela BNCC que as contribuições dos diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade e a cultura brasileira possam ser observadas no cotidiano e nos espaços de vivência. Entretanto, como pudemos ver nas discussões dos capítulos anteriores, dificilmente os estudantes encontraram essas marcas uma vez que o estado brasileiro sempre agiu pela invisibilização de apagamento delas, tanto de forma material e objetiva como de forma subjetiva e simbólica. Restando poucos espaços de resistência cultural incomparável com o infinito de experiências humanas já desperdiçadas e em vias de extinção, sem que nunca tivessem a oportunidade de compor um pensamento diverso de olhares sobre o mundo.

No quadro de competências do 4º ano destacamos mais três habilidades: na primeira UT temos na linha do objeto de conhecimento “território e diversidade cultural” a habilidade de código “(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes de culturas afro-brasileiras, indígenas, mestiças e migrantes.”. No objeto de conhecimento seguinte “processos migratórios no Brasil”, temos a habilidade de código “(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.”. Ainda no quarto ano vemos em outra unidade temática chamada “Conexões e escalas” uma habilidade que nos chama atenção, a partir de um objeto de conhecimento igualmente peculiar “territórios étnico-culturais”, de código (EF04GE06) essa habilidade espera que durante essa etapa o aluno saiba “Identificar e descrever territórios étnicos-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e quilombolas.”. (MEC, 2016; 328, 329).

A divisão curricular proposta pela nova BNCC se mostra sucinta e formatável, a própria simbologia dos códigos dá um ar mecanicista tecnológico ao texto, que se enquadra por completo em uma tabela. Mesmo assim é possível fazer a interpretação das intencionalidades, mesmo apoiadas em uma expressão subliminar. Mais uma vez vemos na primeira UT, as ideias de lugar, vivência, e proximidades emocionais sendo mobilizadas no esforço de habilitar os estudantes a buscar em suas histórias particulares a influência de afro-brasileiras, indígenas, mestiças e migrantes em sua formação identitária, e cultural. Uma importante observação, porém, ao leremos o próximo objeto de conhecimento nos deparamos com um bom exemplo da estratificação racial de nossa sociedade sendo inculcada através do currículo institucional.

Ao colocar como objeto de conhecimento os processos migratórios no Brasil, o MEC espera que os alunos tenham condição de descrever como os processos migratórios contribuirão na formação da sociedade brasileira. Mesmo tendo sido uma política de Estado para o branqueamento da população, não podemos negar as contribuições dos milhares de trabalhadores e campões europeus que aqui aportaram em busca de uma vida melhor, principalmente durante o período entre guerras e após a década de 40. Entretanto não podemos negar também, as contribuições dos milhões de indígenas, africanos, afro-brasileiros, que são massacrados e subalternizados até hoje, para a formação da sociedade brasileira. Principalmente, sem hierarquizar, a contribuição dos africanos, e afro-brasileiros, que aqui passaram praticamente 300 anos escravizados, construindo o Brasil a suor e sangue.

Enquadramento os subalternizados: indígenas, africanos, afro-brasileiros, mestiços e imigrantes, na perspectiva de contribuição cultural. Enquanto coloca apenas os processos migratórios como contribuintes para a formação da sociedade brasileira, a BNCC nos coloca ao menos duas opções de análise: ou é pensado que apenas os que migraram da Europa contribuirão para a formação da social e cultural do Brasil; ou o entendimento é que o sequestro, escravidão e imposição do trabalho forçado e posterior sub integração social de africanos, afro-brasileiros, indígenas e mestiços

configure um processo migratório. Através de nossas discussões anteriores podemos sanar a dúvida, pois esse nada mais é do que mais um exemplo explícito e institucional de apagamento e invisibilização das contribuições dos sujeitos subalternizados para a formação de nossa sociedade como um todo, já que segundo a habilidade pretendida pela nova BNCC é que se saiba apenas as contribuições culturais desses grupos, quase que impele um resgate folclórico.

Seguindo essa linha, em nosso último destaque de habilidades pretendidas para o 4º ano, temos para o objeto de conhecimento territórios étnico-culturais, a missão de, dentro da UT “conexões e escalas” desenvolver nos estudantes a habilidade de identificar e descrever territórios tradicionais. A existência desses povos em resistência nos seus territórios é posta como um dado a ser apenas identificado e descrito, mesmo havendo um apelo anterior a identificação na vivência e história familiar do estudante da contribuição das culturas afro-brasileiras e indígenas na como componente identitário.

No âmbito político, dentro do campo das relações territoriais de poder, esses povos não ganham enfoque logo o debate sobre terras indígenas e quilombolas não é posto, o conteúdo é diluído numa frase que esvazia seu conteúdo político. Dessa maneira não interessa que o estudante aprenda sobre a história de luta, conquista, e resistência dos territórios étnicos-culturais existentes no Brasil, para a BNCC basta que seja identificado e superficialmente descrito, memórias de resistência sempre representaram grande perigo a manutenção do status quo logo não devem existir.

No 5º ano voltamos novamente nosso destaque a primeira UT, onde observamos no segundo objeto de conhecimento “diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais” uma habilidade muito importante de ser alcançada por um estudante que está concluindo a primeira etapa do ensino fundamental, a de saber “(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios”. (MEC, 2016, p. 331).

Entretanto temo aqui mais uma vez podemos observar a estratégia de esvaziamento político do tema, o uso do termo identificar denota uma relação objetiva e efêmera para tema de importância estrutural para compreensão da realidade de qualquer sociedade capitalista. Se a intenção fosse realmente a apresentado nos discursos introdutórios aos quadros das competências específicas, onde é colocado como objetivo do ensino de geografia a formar cidadãos críticos instrumentalizados para resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania, na propensão a essa habilidade haveria de ser acrescentados outros termos como: analisar, debater, discutir, aprofundar, desconstruir, combater, decolonizar.

Fechamos assim a análise das competências específicas na BNCC para ensino de geografia nos anos iniciais. Pudemos observar por parte do Estado a nítida preocupação com a formação identitária dos estudantes dessa etapa do ensino, a partir das tradicionalmente citadas matrizes populacionais que formam nossa sociedade, dessa maneira o imaginário da democracia é repercutindo no campo do simbólico, tradicional e afetivo. As perspectivas críticas e combativas a respeito das relações de poder, político e territorial são diluídas e invisibilizadas, e as contribuições subalternas são mais uma vez colocadas no campo da inexistência, e apagamento.

4. 1. 3 – Anos finais do ensino fundamental

Veremos agora como são colocadas as competências e habilidades pretendidas pela nova BNCC para os anos finais do ensino fundamental. Dentro da geografia escolar essa etapa de ensino é a que mais evidencia nosso tema proposto para análise. É principalmente nos anos finais do fundamental, que as questões étnico-raciais têm presença na disciplina. Para essa fase final o objetivo do currículo é dar continuidade ao que foi aprendido aumentando a compreensão a respeito da produção do espaço. Os

estudantes devem aumentar a compreensão de como as normas culturalmente instituídas influenciam nas chamadas situações geográficas, para compreender a transformação do espaço pelo seu uso.

Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (...) propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. (MEC, 2016, p. 333).

O currículo tem por objetivo que o estudante comprehenda a partir do conceito de natureza os conflitos entre as sociedades tradicionais e o avanço do desenvolvimento capitalista. E suas diferentes paisagens, consequência dessa relação de poder, formadas por múltiplas estratégias de ocupação espacial ao longo da história. Espera-se com isso que comprehendam, também, o papel dos diversos povos e civilizações para a produção do espaço, e no desenvolvimento da interação sociedade/natureza.

Seguindo pelos conteúdos da geografia nos anos finais do fundamental vemos o foco na formação territorial do Brasil, e em sua dinâmica sociocultural, econômica e política. O objetivo aqui é ampliar o entendimento das dinâmicas naturais, em articulação com a ação humanas no uso do território. A discussão sobre a formação territorial brasileira faz ligação com o estudo da formação também da América do Sul, em especial a partir da colonização portuguesa. Vemos aqui claramente a escolha da BNCC pela perspectiva geo-histórica do colonizador, uma vez que a formação geográfica não só brasileira mais de toda a América Latina é ensinada a partir do marco temporal representado pela invasão portuguesa.

Nos últimos anos do ensino fundamental a escolha dos conteúdos passa para os termos globais. A partir dos pressupostos da complexidade e fluidez das interações espaciais, que por sua vez são regentes do mundo contemporâneo, é pretendida a compreensão das atuais relações dentro da distribuição das riquezas e divisão internacional do trabalho. Preocupada, também, com a apreensão por parte dos estudantes das interações espaciais e das redes de interdependência global em diferentes escalas de análise, a BNCC, nos dá ao mesmo tempo uma esperança, ao dizer que: "... no estudo dos países de diferentes continentes (América, Europa, Ásia, África e Oceania), são tematizadas as dimensões da política, da cultura e da economia." (MEC, 2016, p. 334). Para logo em seguida demonstrar mais uma vez, agora de forma explícita e objetiva sua opção de referencial:

Nessa direção, explora-se, no 8º ano, a constituição da visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. Além disso, abordam-se os países asiáticos na sua relação com o Ocidente, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e das disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional. (MEC, 2016; 334).

Com relação a posição eurocêntrica da BNCC não poderíamos ter nenhuma dúvida, após todos os debates que fizemos. Mesmo assim é interessante analisar como as referências são mobilizadas para dar conta da aprendizagem de um conceito de mundo,

uma perspectiva, que parte do pensamento colonial e o afirma. A geografia regional é contextualizada a partir da “aventura colonial europeia”, dentro de um imaginário totalmente colonial reproduzido pelo colonizado, que vê a perspectiva do colonizador com especialíssima devoção.

Alguns países asiáticos ganham destaque por suas relações com o Ocidente. Os processos de formação e o papel econômico e cultural, ou seja, é dada evidência ao processo de usurpação das riquezas e saberes pelo colonialismo europeu. Também é colocado como objetivo ênfase no processo geo-histórico através da compreensão da contribuição da chamada Eurásia e suas disputas territoriais na formação e constituição do Estado Moderno. Dessa forma fica cada vez mais expresso a inclinação da nova BNCC à referência e embasamento na perspectiva colonial do saber.

No último ano do fundamental a perspectiva colonizada da BNCC avança alguns séculos e troca sua matriz hegemônica de referência, deslocando-se da península europeia para o norte das Américas. O mundo passa a ser traduzido através da construção da hegemonia estadunidense com o fim da segunda guerra, com enfoque na globalização e suas consequências. Busca-se também uma melhor compreensão do uso do território brasileiro. É falado também da importância de outros países da América Latina e da África, uma vez que para entender a complexidade do mundo atual, a nova diretriz curricular espera que [...] os estudantes precisam possuir uma visão dos usos dos territórios, tendo como referência a política, a economia e a cultura dos diferentes lugares do mundo, além das conexões existentes entre classes sociais, modo de vida e dimensão socioambiental. (MEC, 2016, p. 335).

Essa é a segunda vez que a África é citada no texto, enquanto um continente com sua cultura e papel dentro da geopolítica internacional e das relações econômicas e de poder que constituem o sistema mundo. Sub integrada ao contexto geográfico juntamente a América Latina o continente africano ganha mais expressão nos quadros de competências e habilidades. Nessa etapa dos anos finais do fundamental destacamos trechos dos quadros da 7º, 8º, e 9º séries, uma vez que o foco do 6º ano é no campo da geografia física mais próximo dos aspectos naturais e dinâmicas ambientais.

Comecemos então pelos interessantes destaques encontrados no quadro de competências e habilidades pretendidas para a 7º série do ensino fundamental. Na primeira UT, já conhecida por nós, temos o objeto de conhecimento “Características da população brasileira”, a habilidade pretendida para esse objeto é a de “(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, gênero e idade nas regiões brasileira.”(MEC, 2016, p. 339). É esperado que o estudante aprenda a distribuição demográfica da população brasileira levando em conta sua chamada “diversidade étnico-cultural e outros aspectos dos estudos demográficos idade, gênero. Mas uma vez a presunção superficial de apenas analisar as dinâmicas populacionais em território brasileiro esvazia o conteúdo político do tema, já que não problematiza as relações de poder gestoras desses movimentos, principalmente os dos que, dentro dessa diversidade, são oprimidos. Sabemos que a distribuição de indígenas, africanos, europeus e asiáticos em nosso território não se deu de forma harmônica ou espontânea. Mesmo os europeus que imigraram sob forte incentivo do governo brasileiro tiveram suas condições de devir muitas vezes distantes de seu controle.

Quanto a isso, o que dizer das populações tradicionalmente excluídas e subalternizadas? Indígenas tiveram suas dinâmicas populacionais e territórios totalmente desmantelados ao serem destituídos de seus territórios após a invasão portuguesa e o saque de suas riquezas feito até hoje. E como “analisar” a distribuição territorial da população brasileira sem levar em conta o gigantesco contingente populacional sequestrado em África e trazido para o Brasil para servir de mão de obra escrava nas lavouras e minas exploradas pelos colonizadores. Sendo arrancados de suas terras, e

tendo roubado sua história, passaram a compor a população brasileira sendo distribuídos em diversas regiões.

Para fazer uma análise crítica e transformadora da realidade objetiva e subjetiva das condições dessas populações subalternizadas é preciso levar esses aspectos da formação populacional brasileira. Qualquer análise que se proponha a essa questão, e não faça essas menções, cai no risco de concluir-se superficial e reproduutora do imaginário da democracia racial

No quadro das competências e habilidades pretendidas para a 8º série temos uma ocorrência muito interessante para nossa análise. O quadro inicia-se dando continuidade a discussão demográfica da série anterior, logo passa a introduzir o tema que se seguirá por toda essa etapa escolar. Partindo da divisão do mundo em Ocidente e Oriente pelo sistema colonial europeu, a BNCC faz uma imersão através do uso da “junção didática” dos continentes Europa, Oceania e Ásia. Estabelecendo um conjunto analítico, o quadro segue sugerindo uma verdadeira dissecação para o estudo dos três continentes, dentro dos aspectos: identitários, culturais, interculturais, territoriais, das paisagens, populacionais, urbanos, políticos, econômicos, das desigualdades sociais, ambientais, étnicos, industriais, migratórios, tecnológicos, trabalhistas, agropecuários, morfoclimáticos, físico-naturais, do uso da terra, energéticos, e do uso dos recursos naturais.

Conseguimos identificar 22 aspectos utilizados pela BNCC para fazer o estudo, dentro da disciplina da geografia, dos continentes Europa, Oceania e Ásia. Disponibilizando praticamente toda a 8º série para dedicação aos estudos euro-asiáticos a nova base evidencia mais uma vez sua preferência por esses continentes em relação a África, para evidenciar esse protagonismo oferecido pelo currículo a esses continentes em especial a península europeia separamos algumas habilidades pretendidas pelo currículo para a reprodução da colonialidade, uma vez que se espera que o estudante saiba:

(EF08GE04) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.

(EF08GE06) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, Ásia e Oceania.

(EF08GE07) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.

(EF08GE08) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

(EF08GE09) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas, como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

(EF08GE08) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

(EF08GE15) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, Ásia e Oceania.

(EF08GE16) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia e Oceania. (MEC, 2016, p. 341).

Essas são algumas das referências que para nós estabelecem o protagonismo dentro do currículo dos conteúdos sobre Europa aqui agrupada a outros dois continentes, em relação a abordagem elaborada para o ensino de África. Continente que é poucas vezes citado no currículo, apenas em temas correlacionados a esses continentes centrais, como veremos na próxima série, e nunca é retratado de como protagonista. Para nós esse movimento caracteriza um branqueamento do currículo, uma vez que está sendo valorizada uma referenciação aprofundada para os continentes de contingente populacional majoritariamente branca, em detrimento da referenciação dada ao continente África que não é apresentada como prioritária ou como protagonista de nenhum conteúdo, competência, ou habilidade pretendida pela BNCC.

Essa desvalorização do estudo da África em relação a outros continentes pode levar à anulação de suas referências como válidas, ou até mesmo produzir nesse território simbólico um significado de não referência. Um lugar simbólico e concreto de onde não se tem boas referências, ou que não se pode referenciar-se. É como se tudo o que fosse falado sobre os demais continentes sem ser dito sobre África, não fosse pela falta. Em outras palavras, entende-se que os aspectos abordados nos estudos sobre a Europa, que não são usados no estudo sobre África, não são usados por não serem encontrados.

E como se, dos 22 aspectos levantados, nenhum, ou poucos deles pudessem ser observados durante o estudo sobre África, e por isso não estão presentes nas diretrizes curriculares, podemos observar aqui como o currículo também é fundamentalmente composto pelo que não está nele inscrito. O silenciamento e a invisibilização desses aspectos a respeito do continente africano também são produtores de não existências de seus saberes, modos de ver e viver no mundo, suas contribuições, suas histórias, epistemes e culturas. O não debate desses aspectos pela BNCC, nem pelo currículo educacional como um todo, estabelece uma não existência aos referenciais de matrizes africanas.

Seguimos agora para a última etapa de nossa análise da BNCC, sem a pretensão de com isso esgotar o debate, já que esse trabalho é apenas um apontamento das bases do que está por vir a acontecer com a aplicação dessas diretrizes curriculares. Veremos, portanto, os quadros de competências e habilidades esperadas para o 9º ano. Mais uma vez a primeira UT do quadro nos é reveladora da forma secundária como é tratado o continente africano em relação aos continentes centrais, aqui o foco volta para os EUA, e a África deve ser analisada através da influência estadunidense exercida sobre o continente, a segunda habilidade pretendida é a de: “(EF09GE02) Analisar de que forma a hegemonia estadunidense é exercida em diferentes regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural na América Latina e África.”. (MEC, 2016, p. 343).

Na segunda UT “conexões e escalas” observamos o objeto de conhecimento “corporações e organismos internacionais”, na primeira habilidade pretendida observamos mais um aspecto sob o qual o continente africano é interpretado, a dimensão da violência e do conflito é sistematicamente posta como referência de abordagem sobre África, nas escolas, e na mídia. A BNCC como que, no 9º ano o estudante deve ter a habilidade de:

(EF09GE03) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país, para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América, África e Oriente Médio e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (MEC, 2016, p. 343).

Ou seja, é pretendido que a partir de uma referência política e de organização social eurocêntrica, sejam entendidos os complexos conflitos contemporâneos, com destaque para a África. O mais próximo do protagonismo alcançado pela África num conteúdo da

BNCC para o fundamental é esse “destaque” em relação aos conflitos geopolíticos e suas regionalizações durante o período pós-guerra. Além de ser um destaque ruim, uma referência negativa, ainda é um destaque compartilhado. Pois a proposta de currículo posta, é a de que sejam entendidos os conflitos contemporâneos também nas Américas e Oriente Médio. Ou seja, conflito e tensões são aspectos relevantes a serem considerados, para pertencerem a uma base curricular nacional, apenas se tratando de continentes e regiões do mundo inferiores segundo a escala de valores culturais, epistêmicos, e desenvolvimentistas baseados no padrão europeu de sociedade e civilização.

Na última linha desse quadro temos, talvez, a referência ao continente africano mais próxima de nosso ponto de vista, e nosso debate crítico desenvolvido até aqui. Longe da disponibilização de praticamente toda a 8º série dada ao estudo da Eurásia, essa habilidade pretendida expressa o que desejaríamos que fosse parte da diretriz de todo o currículo.

Na UT “Natureza, ambientes e qualidade de vida” vemos no objeto de conhecimento “Impacto ambiental nos Estados Unidos da América, Brasil, África e América espanhola”, a primeira habilidade em que o estudante deve saber:

(EF09GE16) Analisar características de países e grupos de países da América e África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. (MEC, 2016, p. 343).

Mais uma vez temos uma regionalização continental subalterna, que agrupa continentes vítimas do colonialismo europeu e portadores da colonialidade moderna eurocêntrica. O foco dessa UT, e consequente habilidade pretendida, nos coloca mais uma vez no jogo do saber hegemônico que busca guiar o caminho epistêmico da subalternidade. Nem a repetição do termo superficial “analisar” pode esvaziar a importância política desse tópico, uma vez que, voltar-se aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, para discutir as desigualdades sociais e econômicas da América Latina e África, e as pressões sobre suas riquezas e sua espoliação, é um importante viés para abordarmos não só esses continentes como todos os outros. Que assim como os subalternos têm suas realidades de desigualdade, conflitos, tensões, escassez, aspectos positivos e negativos como tudo e todos, no mundo e na vida.

Como pudemos observar, o currículo tem influência fundamental na construção dos imaginários dos estudantes, já que a vivência escolar tem por objetivo a formação do aluno para a sociedade. Esse processo de formação também se dá na episteme dos estudantes, que passam a constituírem-se através das influências absorvidas em seus cotidianos. Por passar a maior parte dos seus dias na escola, o processo educacional influencia na construção da identidade desse estudante, que passa a se enxergar através das lentes apreendidas por sua formação.

Se esta formação educativa tiver bases racistas, e excludentes, como são boa parte dos aspectos de nossa sociedade, esses estudantes assim aprenderam a ser. Para os estudantes de negros passa a ser uma lástima ir pra escola, onde não se vêm representados, e pra além disso, o que é ensinado pra ele mesmo é contra ele.

4.4 - EHCAI: uma experiência válida?

Através da análise do documento da nova base curricular nacional foi possível reconhecer que o continente africano acaba sofrendo um destrato ao ser referenciado, demonstrando que mesmo um currículo nacional está sujeito a complicações no que tange às temáticas referentes à África. Com base nessa apreensão, vamos seguindo

nossos questionamentos acerca de como as influências desses conteúdos pejorativos influenciam na construção de uma referência imagética e identitária, também pejorativa. Tendo como (não) base o que é invisibilizado pelos currículos, sobretudo a parte da contribuição, para toda a humanidade, das experiências humanas desenvolvidas no continente africano.

Pois, vimos também, que existe forte ligação entre nossa sociedade e alguns aspectos socioculturais herdados de um conjunto de culturas, que representa apenas uma fração, da diversidade de experiências geográficas, sociais e culturais encontradas em África, desde os primeiros contatos coloniais devastadores. Dessa maneira é pretendido, não só pelo nosso trabalho, bem como por algumas leis, que essa ligação esteja evidente nos cotidianos escolares. Para que os estudantes possam se reconhecer e reconhecer em seu dia a dia os signos e marcas das heranças africanas em seus corpos e em seus costumes, bem como em suas trajetórias de vida, a partir das experiências cotidianas.

Avançando com o nosso objetivo de melhor realizar essa boa referência em relação ao continente africano e seus traços socioculturais, dedicaremos esse momento de nosso trabalho para trazer alguns aspectos de uma experiência inovadora. Proposta de uma forma de demarcar tanto no âmbito do currículo prescrito como no praticado a valorização dos aspectos históricos, geográficos, e culturais do continente africano, da diáspora, e heranças presentes hoje nas Américas, e no Brasil. Acatando um desafio a ser enfrentado tanto nas academias, nas secretarias de educação, bem como nas salas de aula. A dialética comunicativa entre esses espaços de elaboração das bases do pensamento é parte do que se precisa para construir a produção de um saber mais igualitário e próximo das necessidades cotidianas de seus desenvolvedores.

Para tanto, a disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (EHCAI), componente curricular das chamadas disciplinas diversificadas oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Magé, município da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro, como mostra o mapa 1. A disciplina busca cumprir um papel importante em sanar a demanda por uma institucionalização curricular da importância do referencial africano para o ensino regular. Sendo assim é praticada como disciplina permanente do currículo dos anos finais do ensino fundamental, em que são atendidos estudantes do 6º ao 9º anos, onde encontram-se 13.166 estudantes matriculados no ano de 2022¹.

Mapa 1 – Magé, Rio de Janeiro



Raphael Lorenzeto de Abreu²⁸

Inicialmente traremos essa experiência através da análise dos documentos normativos que estabelecem a implementação da disciplina como parte do currículo oferecido pela rede de ensino. Podemos citar em ordem cronológica crescente: a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006/2019 que dá base normativa à disciplina; o Ofício da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)

²⁸ Disponível em:
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/20/RioDeJaneiro_Municip_Mage.svg, acessado 02/2023.

nº 007/2021, que resolve sobre as diretrizes daquele ano letivo; a Portaria nº 01/2021 da SMEC sobre a modificação da grade curricular; as normativas 001/2021, sobre as orientações para a prática das novas disciplinas do currículo diversificado no município de Magé, e 003/2021 sobre as orientações para o exercício da disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (EHCAI), um plano de ação para pôr em prática as deliberações prescritas; e o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino 2022, que como prometido nas normativas de ano anterior, traz uma orientação mais completa a respeito da constituição das disciplinas, seus objetivos, e resultados esperados.

Além dos documentos, traremos alguns relatos recolhidos onde podemos acompanhar as nuances da experiência em aplicar a disciplina EHCAI. Apresentaremos a perspectiva da coordenadoria municipal responsável pela gestão e aplicação do que se refere às disciplinas diversificadas. Nesse momento utilizaremos a entrevista feita em dezembro de 2022, nossa conversa será com Kirce Corrêa Bermute, atual coordenadora de Promoção da Igualdade Étnico Racial e Diversidade (Copied) na SMEC, responsável pela articulação pedagógica inicialmente apenas da disciplina EHCAI, e hoje por todas as diversificadas. Tendo total competência para nos colocar a par do processo de desenvolvimento da disciplina, e do andamento de sua aplicação, as perspectivas futuras e resultados esperados.

No mesmo período pandêmico de 2021 e 2022 em que estive seguindo minha trajetória junto a este programa de pós-graduação, me encontrei também, cumprindo minha função social, compondo o corpo docente da rede municipal de ensino em Magé. Logo que tive contato com as disciplinas diversificadas me interessei pelo tema, já que este faz parte de minha formação e está dentro de minha área de pesquisa, que se dá no campo do currículo no âmbito da disciplina geográfica tratando do continente africano e das implicações no âmbito da educação e das relações étnico-raciais. Quando fui alocado em uma turma para lecionar a disciplina de EHCAI encontrei uma oportunidade de levar o acúmulo acadêmico para sala de aula, e fazer dela laboratório reflexivo, a partir das minhas ações como docente para reconstrução melhorada dessa minha mesma ação.

Tendo concluído a análise proposta do documento da BNCC, vi na experiência da disciplina EHCAI uma realidade válida de ser vista mais de perto. Não só pela intenção prescrita e institucional de causar impacto na população através da educação para as relações étnico-raciais, como também, pela importância de uma disciplina própria para tratar mais a fundo os aspectos referentes ao continente africano e às heranças, marcas, e signos, presentes em nosso cotidiano, que têm nesta sua origem.

Sem esvaziar, menos ainda por fim ao debate dentro do currículo da Geografia, mas, mais ainda, como forma de apresentar novas formas de ver o continente africano na Geografia a partir de outros currículos. Veremos nos documentos prescritivos da disciplina EHCAI como o continente africano é referenciado, e a partir desta análise, teremos um exemplo diferente da BNCC, e de como o tema África, pode ser abordado nos currículos e por consequência tratada nas salas de aula, e assim fazer parte da vida dos estudantes, sendo componente de construção de suas próprias identidades.

Por esses motivos, trazemos aqui essas impressões acerca destes quase dois anos letivos de implementação dessa política curricular, que se deu, em grande parte, pelas próprias heranças africanas encontradas no município de Magé. Para além da cor da pele de sua população, de maioria negra, 62,8%²⁹, também estão certificados três Quilombos na região de serra da cidade, de nomes Maria Conga, Feital e Kilombá. Como nos diz Diego Ramos, diretor do Departamento pedagógico da SMEC no ano em que foi

²⁹ Segundo os dados atualizados do Atlas Brasil, disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/330250#sec-demografia>, acessado em 02/2023.

implementada a disciplina, em uma entrevista veiculada no site da prefeitura no ano de 2021: “Temos três quilombos, uma população negra forte e um passado indígena, onde inclusive, muitos rios e ruas da cidade carregam esses nomes. Na EHCAI falaremos sobre tudo isso.”³⁰. Evidenciando os dados que podem ser, também, comprovados pela experimentação do cotidiano nas calçadas e salas de aula do município.

4. 2. 1 – Normas e diretrizes

A justificativa apresentada pelo diretor para que seja implementada a disciplina de algumas formas relaciona-se com a nossa própria justificativa geral para esse trabalho. Estão nas serras, nas cidades, nas ruas, nos corpos, as representações, marcas, expressões dessa herança vinda do continente africano. O que falta para que este seja de fato representado com seu real equilíbrio entre seus aspectos positivos e negativos, encontrados em todo restante do globo? A disciplina EHCAI se apresenta como instrumento para que tais questões sejam visibilizadas em sala de aula.

Há uma intenção institucional em seguir as diretrizes e os formatos dos conteúdos da BNCC, uma educação temática, compartimentada, capaz de se enquadrar nas tabelas de competências e habilidades. O “Norte” proposto pela nova base é tomado pela gestão pública municipal como inspiração a ser seguida pelo novo formato curricular proposto. Na mesma matéria veiculada no site da prefeitura, a então secretaria de Educação e Cultura enfatiza que sua administração prioriza práticas pedagógicas de excelência na busca pela construção de um ensino de qualidade.

Ao dizer o motivo para implementar as disciplinas diversificadas, e o quanto são importantes para os estudantes, Sandra Ramaldo, secretária de Educação e Cultura no ano de implementação da disciplina EHCAI, explica que a implementação é fundamental para que os estudantes: “(...) conheçam a sua história, a cidadania e as religiões. Elas também foram implementadas como uma forma de atender às mudanças da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, porque estamos deixando aquele ensino decoreba e adotando estudos mais temáticos”. Buscando, dessa maneira, uma forma de atender às transformações estabelecidas pela nova base, de um suposto ensino engessado para um dito mais moderno e enquadrado, em temáticas.

De fato, é como a disciplina se apresenta nos textos de sua legislação municipal, entre os documentos observados podemos reconhecer algumas semelhanças com a forma como os conteúdos são dispostos no corpo do texto da própria BNCC. Para começar do início é bom entender como a Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006, de 15 de março de 2019, serve como base normativa à disciplina. Trataremos aqui de alguns dos artigos desta deliberação, uma vez que nele estão contidas, como nos mostra a edição nº 596 do Boletim Informativo Oficial (BIO) da prefeitura de Magé, as “normas e procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativa à Educação das Relações Étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, no âmbito das unidades educacionais do Sistema Municipal de Ensino (...).”(BIO Magé, nº 596, p.21, 2019). Oficializando a forma como o currículo acerca das referências africanas seriam desenvolvidos e aplicados.

Com isso o CME da SMEC do município de Magé em seu artigo primeiro institui as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nas instituições educacionais da Rede Municipal do Ensino Fundamental e suas modalidades e da Educação Infantil (municipal e privada), integrantes do Sistema

³⁰ Disponível em: <https://mage.rj.gov.br/informacoes/historia-e-turismo-de-mage-viram-disciplina-da-rede-municipal-de-ensino/>, acessado em 02/2023.

Municipal de Ensino. Estabelecendo um marco no tratamento das questões étnico-raciais no município, sendo também, referência de aplicação de política pública afirmativa no âmbito curricular no estado e no país, sobretudo na inserção do continente África ao cotidiano escolar.

Já o artigo segundo versa sobre o desígnio de tal política curricular, onde o ensino dessa temática “terá como objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como, a promoção de valores aos cidadãos quanto a pluralidade étnico-raciais, a fim de estimular o combate à discriminação.”.(BIO Magé, nº 596, p.20, 2019). Vemos clara intenção na promoção dos conhecimentos e valores que dão maior ênfase a diversidade étnica e cultural presente no município, essa valorização também é como uma ferramenta contra o racismo e o preconceito. Aprender mais sobre um assunto afasta pensamentos equivocados e fora de contexto, que muitas vezes acabam reproduzindo estereótipos ofensivos, pejorativos e que desvalorizam pessoas, povos, culturas e identidades.

Por conta disso, no artigo terceiro da Deliberação os conteúdos referentes à temática que estarão presentes nos anos finais do Ensino Fundamental junto às suas modalidades, e da Educação Infantil. Valendo tanto para o Sistema Municipal de Ensino, como para a rede privada de ensino de Magé, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena devem fazer parte do currículo como estabelecem as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, onde os temas devem ser abordados de maneira transversal e/ou interdisciplinar.

Tanto as unidades escolares da rede particular como as do município passam a ser obrigadas a desenvolver em seus dia-a-dias para, segundo o artigo quarto:

I - proporcionar aos professores e demais profissionais da Educação, crianças, jovens e adultos, condições para agirem, assumindo compromissos nas relações étnico-raciais que valorizem e respeitem as diferenças;

II - divulgar a importância dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da história do município;

III - promover a participação de diferentes grupos étnico-raciais e das comunidades em que se insere a unidade educacional, sob a coordenação de uma equipe técnico-pedagógica administrativa, na elaboração e vivência de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial. (BIO Magé, nº 596, p.20-21, 2019).

Logo em um primeiro momento conseguimos interpretar que há uma intenção em desenvolver a temática dentro do cotidiano do processo de formação educacional oferecido nas escolas. A intenção de estabelecer um compromisso com o respeito e a valorização das diferenças étnico-raciais, onde profissionais da educação e todos os estudantes agem para combater a discriminação racial e cultural.

Em seguida, no artigo quarto, a importância da divulgação das fundamentais contribuições das populações negras para a construção da história, e por consequência do espaço geográfico, do município de Magé, do Estado e de todo o Brasil. Essa divulgação passa a ser função, também, do currículo prescrito na medida em que ele passa a ser aplicado nas salas de aula, levando à população conhecimentos sobre sua história, origem e construção de seu próprio lugar.

E desse lugar vem a experiência de vida, a experimentação em todos os sentidos do acúmulo desigual de tempo e influência dispostos no espaço geográfico de Magé. Essa experimentação deve ser também vivenciada nas escolas onde a participação da comunidade escolar, em sua diversidade de heranças, saberes e cores, pode ser ferramenta de valorização da própria identidade local.

A orientação pedagógica desse processo se faz necessária na medida em que se objetiva uma conclusão prática que de fato possa contribuir para a formação cidadão com respeito à diversidade étnico-racial presente no município. A elaboração das vivências e práticas pedagógicas devem ser pautadas, segundo a Deliberação, dentro de um Projeto Político-Pedagógico que tenha como principais referências o combate ao racismo e à discriminação racial. Dessa maneira, segundo o artigo quinto, o projeto deve garantir a inclusão de:

I - conteúdos, conceitos, atitudes e valores a serem desenvolvidos na Educação das Relações Étnico-raciais e no estudo de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena;

II - estratégias de produção de conhecimento com a experiência de vida da comunidade escolar, problematizando-a permanentemente, com as relações étnico-raciais, em uma perspectiva intercultural;

IV- práticas pedagógicas diversificadas no decorrer do ano letivo que promovam o conhecimento e divulgação das contribuições sociais e culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. (BIO Magé, n° 596, p.21, 2019).

A lei estabelece a necessidade de um Projeto Político Pedagógico guiado por valores e atitudes que devem ser desenvolvidos através dos conteúdos e conceitos relacionados com a Educação das Relações Étnico-raciais e no estudo de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena. A relação entre a comunidade escolar e as estratégias utilizadas na escola para a produção coletiva e autônoma do conhecimento deve ter como base uma perspectiva intercultural, ou seja, que questione constantemente as relações étnico-raciais vivenciadas na escola e no seu entorno, buscando na experiência partilhada o motor do processo de aprendizagem, luta contra os preconceitos e racismos, e a construção de uma sociedade menos desigual que valorize seus cidadãos.

A ideia de projeto prescrita desemboca em práticas de ensino variadas com objetivo de valorizar, visibilizar e difundir o papel dos povos originários, africanos e seus descendentes na formação do Município de Magé, sua cultura e sua população como conhecemos hoje. Esse projeto proposto tem no seu desenvolvimento teórico plenas condições de estabelecer uma real diferença para essa comunidade no que tange a melhoria das relações étnico-raciais e das condições de discriminação racial, cultural e religiosa.

Quando toda a comunidade escolar se articula em torno de um mesmo projeto educacional o ganho coletivo pode ser mensurado na própria mudança estabelecida nas relações cotidianas a partir de então. Mesmo essas relações se dando no âmbito da escola, ou na vivência na comunidade no entorno em seus lugares de convivência coletiva, e no seio das famílias, na casa dos próprios estudantes.

Em parágrafo único é estabelecida a necessidade da formação continuada dos profissionais da educação que passa a ser responsabilidade de uma coordenação específica dentro do departamento Pedagógico da SMEC, veremos adiantes que essa comissão será responsável por algumas prescrições a respeito da disciplina EHCAI.

O artigo sétimo prescreve as condições que devem ser oferecidas pelo Sistema Municipal de Ensino através da Rede Privada e da Secretaria Municipal de Educação, para garantir o ensino das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Segundo o trecho, o Sistema Municipal de Ensino deve garantir as condições materiais e econômicas para que exista um orçamento capaz de satisfazer as necessidades das atividades programadas. E estabelecer um acervo documental contendo a legislação educacional que dá base à aplicação da temática, além de material bibliográfico e didático necessários para o desenvolvimento do processo educativo.

Também deve ser oferecido por todos os componentes do sistema, segundo o sétimo artigo, algum nível de formação continuada para os professores e demais profissionais da educação, para que possam ser elaboradas práticas pedagógicas relacionadas tanto a Educação das Relações Étnico-raciais, quanto ao estudo de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa esses são alguns dos principais momentos da Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006, de 15 de março de 2019. Mostram bem a proposta de servir de base estruturante para toda a política educacional do Município de Magé, trazida dentro das Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena, nas instituições educacionais integrantes do Sistema Municipal de Ensino. Um texto coeso e objetivo que segue uma limitação pré-estabelecida pelo artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 01, de 17 de junho de 2004, estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.

Segundo as orientações nacionais as Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena do Município de Magé pretende constituir-se em um conjunto de normatizações, princípios, prescrições e fundamentos para o planejamento, estruturação, execução e avaliação do processo educativo. Podendo cumprir uma meta importante, a “(...) de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.”. (Resolução CNE/CP nº 01, 2004). Como vemos no próprio corpo das leis a proposta é estimulante, mas quando observamos de perto, na prática, as condições materiais e as dificuldades cotidianas, também relacionadas ao que os alunos trazem de casa, acabam por desmotivar parte dos envolvidos.

Pôr em prática novas ideias é sempre uma meta arriscada, ainda mais na realidade das escolas que sempre apresentam um panorama desafiador a cada dia de construção do processo de formação educacional. Entre os documentos que trazemos para nossa conversa temos o Ofício SMEC nº 007/2021, justamente o que institucionaliza a disciplina EHCAI como uma das disciplinas, chamadas diversificadas, permanentes no currículo regular da rede de ensino do município, nele estava contido o pedido para que fosse publicado no BIO a Portaria nº 01/2021. Onde a SMEC normatiza as diretrizes para o ano letivo de 2021, trazendo a inclusão das novas disciplinas diversificadas ao currículo, bem como as cargas horárias correspondentes às disciplinas dentro da grade curricular (Tabela 2) de sua seção temática, nas turmas de 6º a 9º ano do Fundamental, nos dois turnos, das escolas da rede municipal de ensino.

Tabela 1 - Matriz curricular do ensino fundamental (Portaria nº 01/2021).

| Tabela 1 - Matriz curricular do ensino fundamental (Portaria nº 36/2021). | | | | | | | | | | | |
|---|-------------------|--|-----|---------------------|-----|-------------|-----|--|-----|-----|--|
| BASE NACIONAL COMUM | PARTE INVESTIGADA | ATIVIDADES | | ANO DE ESCOLARIDADE | | | | | | | |
| | | LÍNGUA PORTUGUESA | X | X | X | X | X | 5 | 6 | 6 | |
| | | ARTES | X | X | X | X | X | 2 | 2 | 2 | |
| | | EDUCAÇÃO FÍSICA | X | X | X | X | X | 2 | 2 | 2 | |
| | | HISTÓRIA | X | X | X | X | X | 3 | 3 | 3 | |
| | | GEOGRAFIA | X | X | X | X | X | 3 | 3 | 3 | |
| | | MATEMÁTICA | X | X | X | X | X | 5 | 6 | 6 | |
| | | CIÊNCIAS | X | X | X | X | X | 3 | 3 | 3 | |
| | | TOTAL PARCIAL | X | X | X | X | X | 25 | 25 | 25 | |
| | | LÍNGUA INGLESA | | | | | | 2 | 2 | 2 | |
| | | LÍNGUA ESPANHOLA | | | | | | * | * | * | |
| | | CIDADANIA E DIVERSIDADE RELIGIOSA E CULTURAL | | | | | | 1* | 1* | 1* | |
| | | ESTUDO DA CULTURA AFRO E INDÍGENA BRASILEIRA | | | | | | 1* | 1* | 1* | |
| | | HISTÓRIA, GEOGRAFIA, TURISMO E MEIO AMBIENTE DE MAGÉ | | | | | | 1* | 1* | 1* | |
| | | TOTAL PARCIAL | | | | | | 5 | 5 | 5 | |
| | | CARGA HORÁRIA SEMANAL | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 | 30 | 30 | 30 | |
| | | CARGA HORÁRIA ANUAL | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | 800 | |
| LEGENDA: | | | | | | INEXISTENTE | | OPCIONAL | | | |
| | | | | | | | | APENAS PARA AS UNIDADES ESCOLARES COM 2 TURNOS | | | |

A partir da visualização da matriz curricular prescrita para o Ensino Fundamental no ano letivo de 2021 podemos entender melhor a secção entre as disciplinas que acabou por estabelecer dois eixos curriculares. Um tendo como “norte” as disciplinas que fazem parte da base de ensino regular comum, referenciadas pelo currículo normativo prescrito atual, a BNCC, que dá nome à seção. Na outra ponta temos as chamadas diversificadas que acabam representando uma união entre as diferentes línguas estrangeiras oferecidas pela rede de ensino municipal, e as disciplinas novas elaboradas pela gestão municipal.

As três disciplinas incluídas pelo artigo segundo da Portaria que trata das diretrizes do ano letivo de 2021, foram: Cidadania e Diversidade Religiosa e Cultural (CDR), História Geografia e Meio Ambiente em Magé (HGTM), e Ensino de História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (EHCAI). Essa última, EHCAI, é nosso foco nessa etapa do trabalho, mas lembremos que os textos referidos nesta portaria se relacionam com as três disciplinas, como vimos na tabela 1 das Matrizes curriculares estabelecidas. Estas terão carga horária de um tempo semanal cada uma, segundo o artigo terceiro, o que corresponde a cinquenta minutos por semana, acreditamos ser pouco tempo, mas a própria inserção das disciplinas já pode ser considerada um avanço, em especial EHCAI.

Dito isso vamos dar sequência à nossa análise dos documentos prescritivos que orientam a implementação da disciplina. Na Normativa 001/2021, destinada aos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental II Anos Finais, vemos os pré-requisitos de formação para lecionar qualquer uma das três disciplinas diversificadas. No caso da disciplina EHCAI temos profissionais licenciados em História, Sociologia e Geografia, demonstrando o caráter humanista da proposta.

E colocando a Geografia novamente como organizadora de parte dos saberes referentes ao que vivemos hoje do continente africano, de forma mais focada e com liberdade de inovação na abordagem, pelo trajeto que se dá em caminho ainda não pavimentado por uma prática capaz de se retroalimentar, e produzir uma reflexão que leve a novas ações. Veremos mais adiante, em entrevista, que devido ao curto tempo de experimentação essa etapa do projeto ainda está por vir.

Para compreendermos com mais precisão as normativas 001 e 003 de 2021 que veremos nessa etapa é preciso retomar a esse período histórico. O Brasil adentrava no seu segundo ano de pandemia, já eram registrados mais de 300 mil mortos, médias diárias de três mil falecimentos, e a catástrofe se aproximava de seu pico, que ocorreu em abril do mesmo ano³¹. Nesse cenário a prefeitura de Magé foi uma das primeiras do Estado do Rio de Janeiro a iniciar o ensino de forma híbrida. Já havíamos passado um ano letivo inteiro entre lutos e *lives*, quando a gestão decidiu que os estudantes da rede de ensino deveriam voltar às salas de aula, semana sim, semana não, revezando-se em dois grupos por turma, seguindo as orientações sanitárias.

Nesse contexto, a Normativa 001/2021 foi associada aos documentos de orientação de implementação das disciplinas diversificadas, a Normativa 003/2021. Ambos os documentos foram elaborados de forma excepcional pelas equipes de coordenadores da SMEC de Magé, tendo uma previsão de ampliação, através da participação dos professores da Rede na elaboração das propostas que fariam parte da construção de um documento mais elaborado, e completo para o ano que se seguiria, já com algumas apreensões e reflexões acumuladas pela prática no ano letivo de 2021.

A Normativa 001/2021 estabelece uma orientação acerca do rodízio das turmas divididas, condição sanitária para manutenção do processo educacional, essa divisão se

³¹ Segundo os dados apresentados pelo Conselho Nacional de Secretários de Saúde, presentes no site: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>, acessado 02/2023.

dava de forma meramente burocrática, utilizando a ordem alfabética do próprio diário de classe, é cindida a turma pela metade do número de alunos, segundo o seu texto:

Durante as duas primeiras semanas de aula (para o Grupo 1 e Grupo 2), os professores das disciplinas diversificadas estarão orientando sobre os objetos do conhecimento (conteúdos) para os alunos, como um “bate papo” introdutório sobre as disciplinas. Sugerimos a utilização da temática “A Importância dos Estudos Sobre (HGTM, EHCAI ou CDR, de acordo com a disciplina ministrada). **NÃO HAVERÁ APOSTILA** para as mesmas;”. (SMEC - Magé, Normativa 001, p. 01, 2021).

A ideia é que no início do ano letivo pandêmico as atividades sejam mais leves, e girem em torno de conversas a respeito da proposta das disciplinas, seus conteúdos e as expectativas dos estudantes a respeito dessa nova experiência. Etapa importante de introdução dos trabalhos que colabora para uma boa apreensão tanto dos professores quanto dos alunos que passam a compreender que sigla nova é essa entre as já conhecidas disciplinas do currículo básico.

Esse assuntos devem, segundo a orientação prescrita, seguir uma temática que evidencie a relevância de estudar os assuntos abordados nas disciplinas diversificadas para os estudantes, e para toda a sociedade mageense. Dentro da disciplina de foco do nosso trabalho podemos destacar a importância de fomentar o debate racial em sala de aula, além de ser janela para apresentar e desenvolver aspectos de culturas africanas, das heranças presentes em nosso cotidiano, e das influências desses povos na formação de nossa sociedade, e na forma como ela funciona agora.

Uma outra questão que podemos levantar a partir desse trecho está relacionada com o aviso grifado ao final que diz que “**NÃO HAVERÁ APOSTILA** para as mesmas;”. Talvez pela celeridade no processo, ou por ser necessário uma experimentação que precede a produção de um material didático de referência, a opção nesse primeiro momento foi por uma abordagem oral e com perspectivas de elaboração continuada dos conteúdos a serem utilizados. O não uso de apostilas também favorecia a não proliferação do vírus, que à época era preocupação constante nas escolas que se organizavam para melhor atender os estudantes preservando sua saúde e a dos envolvidos no processo educativo.

Visando esses cuidados, o estabelecimento da divisão das turmas em dois grupos e o revezamento desses grupos em semanas revezadas está descrito no texto da normatativa, orientando como deveria ser organizado o aluno letivo de 2021. |Também havia a preocupação em atender o aluno que por motivo de saúde permanece remotamente, onde foram elaboradas Atividades Complementares, contendo um resumo dos conteúdos e atividades. Esse material era pego na escola, juntamente com a apostila das demais disciplinas da base, para que o estudante o fizesse em casa, já que para a gestão, como diz a normativa

O mais importante neste momento é atender o aluno com material em casa e evitar que seu responsável vá até à UE uma vez por semana buscar material. Os alunos que estão participando das aulas presenciais e não presenciais terão o conteúdo e atividades dados em aula;. (SMEC - Magé, Normativa 001, p. 02, 2021)

O atendimento a todos era prioridade, e esse trabalho seguia uma lógica pedagógica que incluía também uma avaliação qualitativa, que está descrita na normatativa orientadora deste primeiro ano letivo da nova disciplina. Aqui os estudantes são divididos entre os que estão remotos e os que estão no revezamento uma semana presencial e a outra semana não presencial. Dentro dos parâmetros estabelecidos pela gestão para a precaução sanitária, as formas de avaliação foram revistas.

Para os alunos remotos temos como avaliação principal a prova, valendo metade dos pontos, que deverá ser pega e entregue junto as apostilas do bimestre corrente, e as atividades complementares. Sendo a prova a mesma dos alunos presenciais. As atividades complementares também valeram nota, um terço do total, estas são preparadas pelos professores e enviados aos Especialistas para que os organizem para juntar às apostilas que serão entregues no período corrente. O restante da nota gira em torno da participação da participação dos estudantes na efetivação das atividades, medida pela devolução que estes fazem das apostilas, atividades e provas bimestrais.

Já para os alunos do revezamento (presencial e remoto), as provas de valor da metade da nota total serão realizadas em duas semanas, de forma presencial. Primeiro o Grupo 1 e em seguida o Grupo 2, nas semanas em que estão na escola. As atividades complementares aqui, também devem ser entregues junto as apostilas das disciplinas base, tendo como valor na média um terço dos pontos. O restante da pontuação é colocado à disposição dos critérios estabelecidos por cada um dos professores, na medida em que se caracteriza como conceito extra.

Nessa primeira normativa vimos um apanhado das orientações gerais a serem seguidas pelos professores das três disciplinas diversificadas implementadas na rede de ensino do município. Agora veremos mais diretamente a normativa 003/2021 que vai estabelecer as orientações que devem ser seguidas para o desenvolvimento da disciplina que estamos nos debruçando nessa etapa de nosso trabalho, EHCAI.

As orientações para implementação das novas disciplinas do currículo diversificado no município de Magé, presentes na normativa 003/2021 versão especificamente sobre a disciplina EHCAI. Apresentando um plano de ação a ser seguido pelos docentes para que sua prática se efetive, uma vez que, a partir desse mesmo ano de 2021 a “Secretaria de Educação e Cultura de Magé passa a implementar, dentro do currículo diversificado oferecido aos discentes da Rede Municipal de Ensino, a disciplina ‘Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena’ (...).” (Normativa 003, Município de Magé, p. 1, 2021). Tendo como base a Deliberação CME nº 006, que vimos anteriormente, responsável pelas normas e desenvolvimentos das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, no sistema municipal de ensino.

Na mesma forma que as demais legislações municipais, vistas anteriormente, essa normativa tem como base textos federais, entre eles as LDB de 1996. Nesse caso específico, é ressaltado pela lei do município em seu artigo 26, que diz respeito à complementação a ser feita pelos municípios aos currículos da base nacional comum, como uma parte diversificada, estabelecida pela demanda das características regionais e locais da sociedade. Justificando-se a implementação das disciplinas e colocando a elas um objetivo, já pré-estabelecido, de trazer para as salas de aula aquilo que faz parte do cotidiano e da vida dessas pessoas. O que já nos dá uma pista sobre o seu objetivo, já que:

A implementação da referida disciplina no currículo diversificado da Rede Municipal de Ensino de Magé tem a finalidade de produzir conhecimentos, valores e saberes emancipatórios no tocante à educação para as relações étnico-raciais. Além disso, visa também dar subsídios para que toda a comunidade escolar possa contribuir com a promoção de uma educação que seja verdadeiramente antirracista. (Normativa 003, Município de Magé, p. 2, 2021).

A normativa que busca apresentar as intenções curriculares da implementação da disciplina EHCAI, ou seja, o que os professores devem apresentar aos discentes ao

longo do ano letivo em todas as séries dos anos finais do fundamental, traz como finalidade da referida disciplina, buscar para si a responsabilidade de construir saberes relacionados a educação para as relações étnico-raciais, que sirvam de ferramentas de emancipação e levem a comunidade a uma real educação antirracista.

E, quando entendendo esse “*si*” como sendo o docente praticante dessa disciplina, e aplicador dos conteúdos pela normativa referenciados, entendemos que o objetivo a ser colocado em sala de aula é o de educar a comunidade dentro de uma perspectiva de valorização e construção dos saberes referentes às origens e aspectos socioculturais, que se formaram no passado, configurando a base do presente vivenciado. A prática da educação antirracista é a prática da educação que leva em conta os aprendizados de matrizes distintas e suas intersecções, compostoras das redes de sentidos compartilhados pelo cotidiano das comunidades locais.

É o que veremos ao observarmos a estrutura curricular dessa normativa. Como em sua etapa denominada “Planejamento”, onde é apresentado para cada bimestre dos anos finais do fundamental, conteúdos relacionados tanto com o ensino de história e cultura afro-brasileira, e africana, como o ensino de história e cultura indígena. Sendo essa divisão visível ao longo da tabela que tem seus conteúdos divididos, também por bimestres, sendo os dois primeiros reservados à África e aos afro-brasileiros, e os dois últimos bimestres contendo conteúdos referentes à cultura e aos povos indígenas, no 6º e 7º anos. Nos 8º e 9º anos os três primeiros bimestres trazem conteúdos relacionados ao continente africano. Portanto, como metodologia de análise desse documento, nós optamos por nos ater apenas aos conteúdos que trazem relação com o continente africano, como discutiremos adiante.

Já em sua metodologia, a normativa apresenta dados importantes para que compreendamos um pouco mais como é proposta a prática da disciplina. Como adiantamos, ela deve estar presente na etapa final do ensino fundamental, sua carga horária, assim como a das demais disciplinas diversificadas é de um tempo por semana, de cinquenta minutos.

A disciplina EHCAI deve ser ministrada, segundo o texto da normativa 003/2021 por licenciados em História, Geografia e Sociologia, ou docentes de qualquer outra área do conhecimento com formação continuada de no mínimo 120hs na área de Educação e Relações Étnico-Raciais. Demonstrando que a habilitação para a regência da disciplina deve considerar uma formação sócio-geo-histórica, ou uma formação mínima dentro da temática estabelecida pelo plano de ação da disciplina. Além do mais, todos os professores, indiferente de suas formações “(...) deverão realizar o curso de capacitação de profissionais de educação (‘Escola de Mestres’) oferecido pela SMEC ainda no ano letivo de 2021.”. (Normativa 003, Município de Magé, p. 2, 2021). O oferecimento deste curso por parte da secretaria é uma das formas de garantir uma aplicabilidade mínima para a disciplina.

Seguindo o texto da normativa chegamos ao quarto item, trecho do chamado Planejamento, dividido em forma de tabela apresenta um quadro por bimestre, de todos os anos finais do ensino fundamental, cada quadro composto por três colunas. Contendo na primeira os conteúdos programáticos de referência da disciplina, na segunda coluna os objetivos, competências e habilidades, esperados com o trabalho junto aos conteúdos, e um último espaço em branco, para ser preenchido, destinado às “observações e sugestões”. Como mostra a Tabela 2,

Tabela 2 – Planejamento da disciplina EHCAI

| 4. Planejamento | | EHCAI - 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | 1º BIMESTRE |
|---|---|--|--------------------|
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES | OBSERVAÇÕES E SUGESTÕES | |
| HISTÓRIA DA ÁFRICA a) África berço da humanidade b) Crítica ao termo Pré-História | <ul style="list-style-type: none"> - Problematizar o termo "Pré-História" a fim de que possamos caracterizar como "História" todo o processo anterior à colonização europeia. - Trabalhar novas narrativas sobre o surgimento da humanidade. - Recuperar a história dos grandes reinos e sub-reinos africanos com suas nuances históricas. | Este espaço contempla observações ou sugestões apresentadas pela Coordenação de Disciplinas. No entanto, também existe para permitir ao professor maior autonomia na construção dos temas a serem trabalhados. | |

Elaborado por GOMES, L. R. (2023)

Considerando que essa é uma experiência nova e que muito do que se propõe terá que ser validado na prática cotidiana, esse espaço vago “[...] contempla observações ou sugestões apresentadas pela Coordenação de Disciplinas. No entanto, também existe para permitir ao professor maior autonomia na construção dos temas a serem trabalhados.”. (Normativa 003, Município de Magé, p. 2, 2021). Espaço em aberto, tanto para observações como construções de formas de trabalhar os temas propostos, ou alcançar as habilidades e competências esperados. Além da promoção da educação antirracista, objetivos do trabalho com a disciplina EHCAI.

Iniciamos nossa análise da tabela de conteúdos para a disciplina EHCAI presentes na normativa 003/2021, dentro do nosso recorte escolhido, no primeiro bimestre do 6º ano do fundamental. Onde temos a História do continente africano como eixo temático do conteúdo programático. Tendo a África como berço da humanidade, e a crítica ao termo Pré-História, como subeixos do conteúdo. Esse direcionamento é fundamental para iniciar a construção de novos saberes sobre o continente, já que estabelece um novo padrão de observação onde a história de toda humanidade é unificada, superando a secção estabelecida por um “antes e depois da chegada dos europeus”. Colocando também a África como contemporânea dos europeus durante todo o processo de desenvolvimento cultural, tecnológico e civilizacional humano. Colocando as experiências em um mesmo patamar de observação, sem desconsiderar qualquer matriz.

Dessa maneira, temos nos objetivos, competências e habilidades desse primeiro bimestre, partindo dos conteúdos, a ideia de que é preciso caracterizar como História todo o processo de desenvolvimento humano, para tanto é preciso “Problematizar o termo ‘Pré-História’ a fim de que possamos caracterizar como ‘História’ todo o processo anterior à colonização europeia.”. (Normativa 003, Município de Magé, p. 2, 2021). Outro objetivo presente é o de “Trabalhar novas narrativas sobre o surgimento da humanidade.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 2, 2021), já uma introdução a

outras cosmologias, diferentes da matriz habitual. Juntamente ao trabalho de “Recuperar a história dos grandes reinos e sub-reinos africanos com suas nuances históricas.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 2, 2021), demonstrando, nesse primeiro momento, um esforço em reposicionar o continente em um equilíbrio de desenvolvimento histórico e civilizacional em relação ao padrão referencial dos currículos representados por concepções que protagonizam a Europa.

No segundo bimestre do mesmo ano temos a “Migração forçada dos africanos para o Brasil” (Normativa 003, Município de Magé, p. 3, 2021), como eixo principal, sendo o “Tráfico do atlântico de escravizados africanos” (Normativa 003, Município de Magé, p. 3, 2021), e a “Resistência dos escravizados (Resistência Cultural)” (Normativa 003, Município de Magé, p. 3, 2021), como subeixos. Nesse momento a interferência europeia no desenvolvimento do continente aparece no currículo, a estruturação do comércio de africanos entra em pauta como motor da diáspora para o Brasil. E, também, das resistências que aqui se desenvolveram, a partir principalmente do combate ao cativeiro e todo o tipo de violência perpetrada durante esse período.

Para tanto, segundo a normativa na coluna dos “objetivos, competências e habilidades”, se faz necessário, primeiramente, “Operar com outras narrativas sobre a relação Brasil-África por meio do Atlântico.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 3, 2021), que levem para além das narrativas comuns que estabelecem sempre as mesmas condições desiguais entre os dois lados dessa dinâmica. Acabando por se resumir, habitualmente, ao comércio de pessoas, sem levar em conta outras relações possíveis.

E mesmo referindo-se ao comércio e suas consequências, é colocado o foco na resistência desses que foram escravizados, com notório destaque ao seu aspecto cultural com o objetivo de “Ampliar o conceito de resistência por meio do reconhecimento de outras estratégias adotadas pelos africanos vindos para o Brasil (bonecas abayomi, formas de penteado, cantigas, saberes orais, religiosidade, etc.).” (Normativa 003, Município de Magé, p. 3, 2021). Sendo essas formas de resistência mais aproximadas do imaginário dos estudantes presentes na faixa etária desta etapa do ensino fundamental, acaba por ser ressignificada a partir da observação da permanência de heranças culturais em práticas cotidianas nos dias de hoje.

No primeiro bimestre do 7º ano, a relação entre Brasil e África é colocada como tema principal dos conteúdos. Subdividindo-se entre “Reagrupamentos étnicos e resistências no pré-abolição” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021), para tratar dos Movimentos abolicionistas Aquilombamentos e da experiência do Quilombo dos Palmares. E, “Condição da população negra no pós-abolição” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021), onde são abordadas as “Leis nº 1 de 1837 (Educação) e Terras de 1850 C.F. de 88” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021). E a história de “Luta dos quilombolas pelo território”(Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021), que pode ser estendida até os dias atuais , na medida em que, muitas comunidades ainda esperam demarcações de seus territórios. Agora as formas de resistência ganham novas nuances dentro do currículo prescrito, e saindo do lúdico anteriormente observado, mobilizam outros conceitos. Podendo ser trabalhados com os estudantes para que possam chegar a uma abstração compressiva acerca da realidade socioespacial de nossos ancestrais, nesse período da história e da formação geográfica do nosso país, por consequência do município de Magé.

Como “objetivos, competências e habilidades”, a serem alcançados pelo trabalho com os conteúdos acima citados desse primeiro bimestre, é esperado que o discente possa ser capaz de “Destacar as diversas formas de organização e resistência da população negra no Brasil no pré-abolição” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021), importante, aqui, situar geograficamente esses focos de resistência ao longo do território brasileiro. Também é estabelecida a necessidade de “Situar historicamente os discentes acerca da ação e omissão do Estado no que se refere ao processo de

reintegração social do negro brasileiro no pós-abolição.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021), aqui é preciso evidenciar o papel do Estado brasileiro na afirmação da desigualdade racial desde que se estabeleceu o fim da escravidão.

A sequência completa-se pela habilidade em “Distinguir a ação histórica de resistência dos quilombos da pré-abolição dos processos de luta contemporâneos dos quilombos em âmbito nacional.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021). Temos claro o objetivo de projetar a realidade histórica de resistência dos Quilombos desde o passado até nossa contemporaneidade. Demonstrando que sua luta e resistência persistem às mesmas forças de opressão que sempre os mantém sob constante vigilância de seus direitos, e constante busca por novas garantias sobre seus territórios e manutenção de suas formas de vida. Para o segundo bimestre temos mantida a relação entre África e Brasil, agora no campo da cultura afro-brasileira, que deve ser protagonista do conteúdo dessa etapa, representada, entre outros aspectos, pelas expressões como, “Congada, Jongo, Afoxé, Blocos afro, Samba, Capoeira, Maculelê, culinária, contribuições linguísticas, lendas, oralidade, etc.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021). Expressões da cultura afro-brasileira formados por heranças e vivências dos que vieram do continente africano, e aqui resistiram inclusive imaterialmente. A ponto de termos esses, e muitos outros exemplos, compondo o cotidiano de nossos municípios, por todo o país, e em todas as regiões.

Os “objetivos, competências e habilidades” aqui, vão na direção de valorizar esses aspectos culturais que trazem consigo marcas e signos que tem como origem as culturas do continente africano, demonstrando que tais aspectos fazem parte de nosso cotidiano. É esperado, assim, que se possa “Ampliar o repertório cultural dos discentes acerca das contribuições trazidas pelos africanos para o Brasil.” (BIO Magé, 2021, p. 4). Partindo dessa ampliação, será preciso encontrar outros aspectos culturais relacionados ao continente África, para que seja possível “Apresentar novas formas de manifestações culturais até então possivelmente desconhecidas pelos discentes.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 4, 2021), uma vez que a cultura em constante transformação leva suas influências às mais diversas facetas. Podendo ser observadas referências em muitos aspectos culturais, basta um olhar mais atento e sensível à uma busca nesse sentido.

O 8º ano inicia em EHCAI com a temática das “Diásporas africanas nas Américas”, esse eixo é mobilizado por uma questão, que busca desvendar o significado de diáspora. Oferecendo uma resposta, encaminhada na temática referida, o texto da normativa propõe sua definição, onde essa diáspora foi o: “Fluxo de populações africanas para o Brasil e para o continente americano no período da escravidão”. (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021). Diáspora, aqui, é resumida ao fluxo para as Américas, e temporalizada no período da escravidão, sendo que pode ser observado que esse fenômeno ocorre em escala global até os dias de hoje, inclusive com movimentos de regresso.

Mas uma vez, aqui, no primeiro bimestre do 8º ano, os “objetivos, competências e habilidades” propostos carecem de um grande potencial de abstração por parte dos discentes. Partindo da conceituação apresentada sobre diáspora é esperado que sejam capazes de “Entender o processo de dispersão dos diversos povos africanos pelas Américas.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021), e “Dar a conhecer os diversos grupos africanos que vieram para o Brasil e os impactos na estrutura identitária brasileira.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021). O entendimento do processo de dispersão desses povos passa por algumas óticas que devem levar em conta tanto as dinâmicas forçadas quanto as voluntárias. Tendo em mente a busca pela compreensão dos impactos da movimentação dessas populações, ao longo dos séculos, na estruturação da identidade da sociedade brasileira.

Precisamos destacar ainda mais o que é proposto em seguida, como parte dos “objetivos, competências e habilidades”, pois vemos uma sensível relação com o que

procuramos discutir ao longo deste trabalho. O entendimento de como a estrutura identitária brasileira, e por consequência de cada brasileiro, é formada, ou não, pelo conhecimento, ou a falta dele, a respeito das heranças, marcas e signos desses diversos povos africanos que aqui chegaram, e construíram um país. Onde ainda hoje se reproduz social e culturalmente, a partir de uma base de matriz africana, e das repercussões sociais de suas expressões no cotidiano. É sobre essa relação que buscamos analisar qual o grau de influência que exercem os currículos prescritos, na medida em que são responsáveis pela apresentação de referências primordiais para a consolidação do cidadão, e de sua identidade enquanto brasileiro.

No segundo bimestre o conceito de diáspora é apresentado conectando outras partes do globo, com o tema “Diásporas africanas pelo mundo” (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021). Subdividido em três partes: “ I - Cultura africana fora da África, II - Fluxo migratório de africanos para a Europa no século XXI (xenofobia, refugiados), III - Racismo no esporte e racismo no parlamento.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021).

Os subeixos contemplam um percurso mais contemporâneo do que o uso do conceito de diáspora feito no bimestre anterior. Pensar na cultura africana presente fora do continente pode ser uma chave para se entender, como a influência de suas culturas influenciam na estruturação das culturas de outros países. No segundo o conceito já ganha uma roupagem atual, como fluxo migratório é possível expor os diversos dilemas humanitários postos como consequência da falta de ação para proteger essas pessoas. O preconceito se espalha, e deve ser debatido, em todas as suas esferas, como pretende o subeixo III, que vai dos parlamentos na Europa, até as atitudes recorrentes durante partidas esportivas.

Nesta etapa os “objetivos, competências e habilidades” promovem a valorização da influência cultural africana por todo o mundo, buscando exaltar e respeitar as diferenças como parte componente da riqueza de todos os povos. Objetivando, assim, “Enfatizar as contribuições culturais dos povos africanos para as mais diversas nações do globo terrestre.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021), já que essa contribuição se faz presente em todos os continentes. E, como visto, “Fomentar junto aos discentes valores de respeitabilidade e aceitação da diferença.”. (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021). Agir pela promoção desses valores deve servir de base para o terceiro objetivo, o de “Discutir os impactos do racismo nos mais variados segmentos das sociedades europeias.”. (Normativa 003, Município de Magé, p. 6, 2021), propondo um trabalho de reflexão sobre como o preconceito racial impacta os países europeus, principais destinos da migração de africanos atualmente.

No terceiro bimestre a “Cosmogamia africana” é o tema central, sendo tratado através dos subeixos "Mito da criação pelo Iorubás" e "Deuses e Deusas africanas", apresentando novas formas de compor a realidade através do exemplo das culturas Iorubás. Diferente da cosmologia europeia cristã, habitualmente repercutida, trazendo mais versões para serem comparadas pelos discentes. Os Deuses e Deusas africanas são, também, outros exemplos de temas que podem expandir as perspectivas discentes sobre suas realidades, inclusive no âmbito religioso. Essa aproximação pode ser positiva, pois possibilita um maior conhecimento sobre outras formas de ser e perceber o mundo, desmistificando e agindo contra a criação de preconceitos sobre outras religiões.

Dentro de seus objetivos para esse bimestre, segue a intenção de apresentar aos discentes diferentes perspectivas da realidade e formas de ver o mundo. Na medida em que, os temas tratados pelo conteúdo trazem exemplos distintos dos que estão dispostos de forma mais habitual em suas vidas e seus cotidianos. Sem a intenção de pregar determinada doutrina religiosa, ou mesmo impor uma religião, o trabalho com esses conteúdos traz formas diferenciadas de conceber a realidade, e de entendimento de como essa realidade se estabelece, através dos mais variados mitos de criação.

Dessa forma, segundo o texto da normativa, é preciso que os discentes possam "Conhecer novas formas de enxergar a realidade, de modo não proselitista, mas que possa tornar plural a visão de mundo dos educandos.". (Normativa 003, Município de Magé, p. 7, 2021). A busca por essa pluralidade é acompanhada dos conteúdos acerca do continente africano, que apresentam exemplos próximos e condizentes com a realidade objetiva de boa parte dos estudantes. Essas diferentes visões de mundo ampliam o repertório e o imaginário dos discentes para além do que estão pré-programados a entender, a partir de suas realidades vividas.

Chegando ao 9º ano temos a resistência do povo negro como central em todos os três primeiros bimestres, iniciando por suas formas, passando pelas revoltas e movimentos de resistência, chegando as heranças arquitetônica patrimonial contemporânea, e as marcas de muitas das dinâmicas históricas no território. Temos assim, no primeiro bimestre a "Resistência do povo negro" como tema principal, subdividido nos eixos temáticos "Movimento de resistência ao colonialismo e ao imperialismo europeu", "Revolução Haitiana", e "Apartheid". Aqui temos uma introdução ao tema que parte de um contexto mais global, pela forma dos movimentos anticoloniais, que buscavam a libertação dos povos negros das colônias de domínio europeu. Trazendo o importante exemplo da Revolução do Haiti marco da luta contra o colonialismo nas américa, e da resistência dos sul africanos ao sistema social do Apartheid que segregou negros e brancos durante décadas, e ainda hoje influência em sua sociedade.

Os objetivos aqui propostos estão dentro de uma dimensão da importância dessas lutas para a criação de uma perspectiva de resistência frente aos domínios coloniais. Domínios praticados por vezes de forma impositiva e violenta, subjugando e exterminando boa parte das outras experiências de vida e de entendimento de mundo, que se colocavam no caminho do projeto colonial, ou simplesmente não faziam parte de seu jogo de interesses. Entender que esse processo se deu com enfrentamento e resistência faz com que as histórias ganham versões para além dos oficiais, em que os europeus são apresentados como heróis civilizatórios, protagonistas de um trabalho estritamente positivo na construção das sociedades ocidentais.

Essa dimensão também traz para a atualidade a importância da luta contra as opressões que ainda hoje subjugam os mesmos grupos de séculos atrás. O texto da lei, buscando cumprir seus objetivos, propõe que os discentes possam, "Evidenciar algumas das lutas mais importantes dos povos negros contra a opressão racial histórica, a fim de que os educandos compreendam a importância desses movimentos emancipatórios". (Normativa 003, Município de Magé, p. 8, 2021). Demonstrando a luta histórica contra a opressão racial, podemos oferecer aos alunos exemplos de luta, e formas de resistência, para que compreendam a importância desses movimentos para a conquista dos direitos que hoje gozam, e como exemplos de que muito ainda há de ser conquistado para que seja alcançada a verdadeira emancipação. e equidade, em todos os sentidos.

Seguindo para o bimestre seguinte observamos a transposição do foco do tema principal, que sai da escala internacional, e passa a destacar algumas experiências de resistência vivenciadas em território brasileiro durante o período do regime escravocrata. Sendo o tema principal "Revoltas e outros movimentos de resistência no Brasil", lembrando além das revoltas outras formas de resistência aplicadas aqui.

Seus subeixos estabelecem uma secção dentro dos campos: "Modos de resistir ao período escravocrata: Quilombos, fugas, recusas de trabalho, revoltas violentas, suicídios, abortos, etc.", onde temos o enumeramento de algumas das maneiras que essas pessoas encontravam de resistir a opressão que lhes foi imposta; na sequência dos temas apresenta-se a proposta de trabalho com duas das revoltas que ocorreram no Brasil durante a escravidão, a "Revolta dos Malês -1835" e a "Balaiada - 1838". Assim

como os exemplos internacionais, a exposição dessas lutas contra um sistema de opressão racial é o avivamento de uma memória de resistência para a manutenção da luta pela liberdade e emancipação real. Fatos e temas de grande relevância para serem levados às salas de aula, e fazerem parte do imaginário coletivo dos discentes e de suas comunidades, a fim de marcar essa perspectiva emancipatória de vivência, também em suas identidades, individuais e coletivas.

Neste segundo bimestre os “objetivos, competências e habilidades” propostos como resultantes do trabalho com os temas apresentados aos discentes são dois, o de “Ressaltar as múltiplas formas de resistência empregadas pelos escravizados no Brasil.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 8, 2021), como forma de ratificar que o processo se deu imbuído de conflitos e antagonismos, diferentemente do que pode ser entendido habitualmente; e “Entender de que maneira essas resistências contribuíram para o processo de emancipação política do negro brasileiro.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 8, 2021), o que nos evidencia a intenção dessa etapa, trazer a compreensão de que é através da resistência às opressões que nos são impostas que alcançamos a liberdade. Inclusive através da luta por direitos, no campo contemporâneo de disputas pelo bem viver de parcela importante da população.

Já no terceiro bimestre do último ano do ensino fundamental II, temos um convite para conhecer como as heranças desse período estão ainda hoje demarcadas em nosso cotidiano. Essas marcas, e signos vão ser vistos, aqui, através da arquitetura histórica do centro da cidade do Rio de Janeiro, e dos pontos geográficos que marcam dinâmicas importantes para o entendimento desse período e de parte dos dias atuais. Com o tema principal o “Rio de Janeiro e os novos Quilombos”, essa etapa tem como subdivisões: o “Círculo Pequena África”, que corresponde ao trajeto por sítios históricos que passa parte do centro da cidade contando importantes fatos históricos e pontos geográficos para a compreensão da dinâmica escravocrata na cidade, e por consequência parte dessa demanda a nível nacional. Sendo roteiro de grande importância para elucidação dessas questões, na medida que se mostra como a história presente nos espaços vividos nesse período, teve consequências e trazem heranças para nossas dinâmicas contemporâneas.

A segunda subdivisão desta etapa nos traz em seu tema os chamados “Redutos negros cariocas – reconexão cultural (Viaduto de Madureira, Jongo da Serrinha, Feira das Yabás, Terreirão do Samba, Samba do Grotão, etc).” (Normativa 003, Município de Magé, p. 9, 2021). Acreditamos que a proposta aqui seja a de demonstrar aos discentes que todas as heranças, histórias, marcas, crenças, estéticas, geografias, signos, ritmos, gostos, e etc, vivenciados durante a trajetória histórica desse, chamado aqui por esse documento, “povo negro” pode ser vivido como resultado e resultante, hoje, nesses lugares. Mesmo sendo localidades afastadas do município de Magé, fica para os discentes o conhecimento, e reconhecimento, da capacidade de conexão cultural que se tem nessas comunidades. Dando a estes, a perspectivas de que eles mesmos são capazes de buscar estabelecer, também, essa relação com uma cultura historicamente estabelecida, resgatando-a ou transformando-a em algo para hoje, em seus espaços próximos.

O roteiro estabelecido pelo conhecimento da “Pequena África” no centro da cidade do Rio de Janeiro, tem como “objetivos, competências e habilidades” esperados como resultado do trabalho com essa temática o de “Situar os discentes sobre os pontos focais de cultura negra da região metropolitana do Rio de Janeiro, que ajudam, sobremaneira, a narrar o histórico de ocupação dessa porção do espaço pelos negros.” (Normativa 003, Município de Magé, p. 9, 2021). Situados os pontos, aqui colocados como, principais da cultura negra na região, temos a possibilidade de mostrar aos discentes algumas histórias sobre esses lugares. Capazes de contribuir para o entendimento de como se deu a formação espacial, dentro de uma perspectiva que

coloca a contribuição da população negra como fundamental para o estabelecimento das estruturas físicas, e subjetivas, da cidade e de nossa cultura e, por consequência, de toda a sociedade.

No último bimestre deste nono ano temos o tema "Comunidades tradicionais locais", mesmo não estando diretamente relacionado com nossa temática acerca do continente África, observamos que entre as comunidades tradicionais elencadas pelos subtemas, temos a categoria "Quilombo". Como vimos, o município de Magé é contemplado por pelo menos três comunidades tradicionais estabelecidas por descendentes de pessoas escravizadas, que ali se reuniram para estabelecer suas formas de vida longe da opressão que lhes açoitava. Sendo, dessa maneira, importante categoria para observarmos como a temática pode ser levada para as salas de aula, também, através do conceito de comunidades tradicionais, concebido pela observação dos Quilombos localizados no município.

Sendo o Quilombo a experiência escolhida como exemplo de comunidade tradicional a ser trabalhada, o texto traz como objetivos resultantes dessa dinâmica que se possa

Recuperar os saberes das referidas comunidades tradicionais locais com a finalidade de:

- a) Valorizar os laços de pertença dos discentes oriundos dessas comunidades
- b) Notabilizar a importância dessas comunidades para a construção do espaço mageense.
- c) Trabalhar as múltiplas formas de produção econômica dessas comunidades.(Normativa 003, Município de Magé, p. 9, 2021).

O resgate dos saberes é colocado como objetivo primeiro. Tanto os saberes antigos ainda presentes, sua valorização, juntamente ao incentivo de elaboração de novos conhecimentos, tendo como base a conexão cultural histórica entre o que foi, e o que está sendo. A finalidade de buscar nas referidas comunidades, passa, portanto, por valorizar os laços de pertencimento, valorizar sua importância no estabelecimento do espaço geográfico do município, e o entendimento da produção econômica estabelecida nessas comunidades, historicamente e hoje em dia. Os “objetivos, competências e habilidades” esperados aqui, são em grande parte, o que buscamos com a construção de uma educação antirracista, e acreditamos que o trabalho com o continente africano pode nos levar, a alcançar essas dentre muitas outras competências, habilidades e objetivos.

Dentro do texto na normativa 003 de 2021 conclui-se que a expectativa é a de que, como plano de ação, o texto possa fazer com que toda a comunidade escolar se envolva para contribuir com a efetivação da disciplina EHCAI. Justificando e dando materialidade às propostas contidas no documento. Sendo um documento com claro objetivo político e pedagógico, afirma-se que

Uma educação antirracista deve articular múltiplos atores em torno dessa ação, a fim de que cada conteúdo sugerido pelo presente planejamento possa produzir efeitos positivos no processo de valorização e resgate da cultura africana, afrobrasileira e indígena. (Normativa 003, Município de Magé, p. 10, 2021).

Tendo esses múltiplos atores, na comunidade escolar, agindo coordenadamente, podemos trabalhar para construir uma educação verdadeiramente antirracista, tanto em sua forma como em seu conteúdo, passando dos planejamentos aos objetivos, como resultante a reformulação crítica do que se avaliou equivocado. Essa pode ser uma dinâmica aceitável para implementação de um documento tão complexo, quanto importante, na medida em que objetiva produzir efeitos positivos, no processo de valorização subjetiva, e consequente formação individual, da cultura africana, afrobrasileira e indígena. A utilização do conhecimento na construção do respeito à

convivência com o diverso é, dessa forma, "uma das **pedras angulares da EHCAI!**". (Normativa 003, Município de Magé, p. 10, 2021).

Esse documento, como vimos anteriormente, foi desenvolvido ao longo de um processo contínuo e que passa pelo trabalho de um conjunto de profissionais das mais diversas áreas, e em distintos períodos de tempo e gestão municipal. Sendo essa versão, apresentada aqui, deliberada e assinada no ano de 2021, pela Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-Racial e Diversidade (COPIED), na figura da Profª. Kirce Bermute e do Prof. Victor Hugo; e pelo Departamento de Ensino da SMEC coordenado pela Profª. Ana Lisa Nishio e pelo Prof. Diego Ramos; e também pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura ocupada pela Profª. Sandra Ramaldo Kawai. Passando a vigorar no mesmo ano, as diretrizes para implementação da disciplina EHCAI completam hoje seus dois anos com muitos percalços em seu percurso, para buscar melhor o entendimento desse processo utilizaremos do diálogo em nossa próxima etapa.

Mas antes, vamos concluir nossas análises documentais com um último texto curricular que faz referência a disciplina EHCAI. Como proposto pelas leis de implementação da disciplina, o Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de 2022 é um texto feito coletivamente, através de fóruns, encontros, reuniões e formações, vivenciadas por professores, coordenadores, diretores, nas escolas e secretarias, onde o documento toma forma. Buscando cumprir o objetivo de honrar a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, o documento se propõe a garantir o direito à educação de qualidade com equidade.

Em sua introdução a Secretaria de Educação à época esclarece o direcionamento com base na BNCC, elaborada como orientadora da construção dos currículos das entidades envolvidas na dinâmica do ensino. E, dessa maneira, a construção desse currículo de Magé ocorre, segundo o texto "por meio do diálogo entre vocês, profissionais da Educação, que debateram, discutiram, questionaram e elaboraram um documento nosso, com a cara do nosso município e das necessidades das nossas crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio de uma perspectiva dialógica, inclusiva e amorosa de ensino.". (Documento Curricular, Município de Magé, p. 4, 2022). Sendo um documento com participação popular em sua elaboração, temos maior probabilidade de seus conteúdos estarem próximos da vivência dos alunos, além de ter o respaldo dos professores participantes habituados com o trato dos discentes mageenses.

E aos professores é direcionado um convite, após um destaque sobre as consequências da Covid para a formação educacional no município, estes são chamados a se comprometerem com construção de uma educação igualitária e inclusiva. Sendo essa ação aplicada com vigor sendo "coerente com as diretrizes da Rede Municipal de Ensino e com as normativas da BNCC.". (Documento Curricular, Município de Magé, p. 5, 2022). As propostas estão no caminho da emancipação, e como vemos, de orientação específica.

Para efeito de nosso trabalho vamos no ato a observar os textos sobre a disciplina EHCAI, entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, que nesse documento estão restritos entre as páginas 546 a 561. Destacaremos inicialmente alguns trechos introdutórios que deem alguma visibilidade ou tragam referências introdutórias a respeito de nosso objeto desta etapa. Como na própria apresentação do curso do Ensino Fundamental oferecido pelo Município, onde, para os anos finais são postas em destaque:

[...] as propostas de trabalho da Dinamização de Leitura, da Coordenação de Promoção da Igualdade Étnico-racial e Diversidade (COPIED) - com as Disciplinas Diversificadas: Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR), História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Ensino de História e

Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI) - , da Educação Especial e Inclusiva e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que estão voltadas para o compromisso social de uma educação crítica, cidadã, inclusiva e pautada na valorização da identidade dos sujeitos educativos. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 11, 2022).

A disciplina EHCAI é assim apresentada pelo currículo de 2022, considerando a coordenação da qual se origina. Juntamente com as demais diversificadas, são estabelecidos um conjunto de compromissos, onde podemos destacar o pacto com a valorização da identidade dos sujeitos do processo de educação, e aqui podemos acrescentar o foco na formação positiva da identidade dos discentes. Valorização que é possível a partir da exposição positiva de um currículo que de fato se ocupe com compromissos sociais.

Mais adiante, no trecho referente ao currículo na rede municipal de ensino de Magé e a educação no município são apresentadas novamente as três disciplinas diversificadas. Desta vez estão relacionadas com a proposta da própria BNCC. Onde os atores municipais têm a possibilidade de fazerem seus acréscimos ao currículo comum, orientando as ações em todos os níveis, e fundamentada totalmente na BNCC. Segundo o documento, sua elaboração considerou o atendimento das “[...] demandas coletivas e voltado para todos e todas que fazem parte da rede, permitindo ajustes às necessidades dos alunos e alunas, construindo uma realidade de aprendizagem de acordo com as suas necessidades.”. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 31, 2022). Essa realidade de ensino-aprendizagem se aproxima mais das necessidades reais de apreensão de conteúdos mais próximos de suas realidades e vivências.

O acréscimo das disciplinas diversificadas, ao currículo prescrito do município, é a maneira encontrada para suprir parte dessas demandas. Com base na BNCC, o Documento Curricular de 2022 “[...] garante a oportunidade de inserir e/ou expandir a inclusão no ambiente escolar e nos DCNs, evidenciando o desenvolvimento de suas especificidades.”. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 31, 2022). Como parte das especificidades vividas no município, temos as questões relacionadas com as heranças do continente africano. Partindo desses parâmetros, novamente são apresentadas as disciplinas

Ressaltamos também a inclusão, no ano letivo de 2021, de três disciplinas diversificadas no Currículo do Ensino Fundamental II, em consonância com o Art. 26 – LDB 9394/96:

‘Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela, onde fica expresso a importância da parte diversificada.’

As novas disciplinas são:

EHCAI - Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena

CDR - Cidadania e Diversidade Religiosa

HGTM - História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé.
(Documento Curricular, Município de Magé, p. 31, 2022).

Dos complementos curriculares estabelecidos para serem acrescentados ao currículo dos estabelecimentos escolares do município de Magé, tem a importância de valorizar os aspectos sociais e culturais locais. Acerca dos conteúdos relacionados ao continente africano, observamos na disciplina EHCAI grande relevância em apresentar temas correlatos a história e formação geográfica do município, tendo como princípio a trajetória dos povos africanos, afrobrasileiros e indígenas nessa construção.

A apreensão desses conteúdos supre a demanda da comunidade por saberes de diferentes referenciais, em principal os diferentes do habitual eurocentrismo. Centrando o trabalho do currículo na construção dialógica com a realidade dos discentes, também agentes de produção deste. Aproximando-se de suas vivências, diferenças, e particularidades locais, tendo a unidade escolar liberdade para utilizar temas do cotidiano em abordagens em sala de aula.

Seguindo o texto temos a seção da Educação para as Relações Étnico-raciais, de responsabilidade da COPIED, sendo solicitada em 2017 pela Recomendação nº 26/2017. Documento em que é colocada a necessidade de aplicação “(...) de políticas públicas que contemplem e assegurem a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nas Unidades Escolares da rede pública e privada.”. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 547, 2022).. Acumulando conhecimento de caso na busca por demandas locais e desenvolvimento das temáticas nos documentos curriculares do município, temos o desenvolvimento da coordenação, que hoje acompanha a implementação das Disciplinas Diversificadas.

Tendo a perspectiva dialógica como pilar de sua construção o Documento Curricular das Disciplinas Diversificadas, que chega nas salas de aula da Rede Municipal de Magé, objetiva ser ferramenta de evolução de uma formação educacional pública de qualidades, focada na formação emancipatória e cidadã dos discentes. Dessa maneira, segundo o documento:

As disciplinas Cidadania e Diversidade Religiosa (CDR), História, Geografia, Turismo e Meio Ambiente de Magé (HGTM) e Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI) cumprem um papel fundamental dentro do processo de escolarização, pois trazem aspectos que envolvem a vida em sociedade, a valorização da identidade local, o combate ao preconceito e a intolerância religiosa e fortalece a pauta antirracista no âmbito do processo formativo. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 548, 2022).

Esse papel fundamental de valorização, pode assim, ser desempenhado pelo trabalho com as disciplinas diversificadas. A capacidade delas em trazer os aspectos mais próximos da vivência cotidiana dos alunos, ao utilizar temas e referências locais, na cultura, geografia, e história do próprio município. Mais uma vez, aqui, a ideia de identidade local é colocada, para que seja destacada a importância de sua valorização. Somado ao combate ao preconceito, intolerância religiosa, e a promoção da educação antirracista. No que tange a disciplina EHCAI, normativa 003/21, que os conteúdos colocados como temas de cada bimestre e ano analisados trazem em sua aplicação diretrizes aproximadas das ideias colocadas nessa parte do documento.

Não tendo um papel isolado no cumprimento desses e demais objetivos esperados com o processo formativo, temos que “(...) que somadas aos componentes curriculares tradicionais, estas disciplinas buscam garantir um processo formativo integral para os alunos da Rede Municipal de Magé-RJ.” (Documento Curricular, Município de Magé, p. 547, 2022), através de uma ideia de “(...) escolarização que busca promover o desenvolvimento social, cultural, intelectual e crítico dos educandos.”(Documento Curricular, Município de Magé, p. 547, 2022). Podemos acrescentar, privilegiando nossa ótica temática, o desenvolvimento identitário étnico-racial dos discentes, demanda correspondida, em partes, pelo trabalho com a disciplina aqui explorada.

Buscando sintetizar os principais destaques, e informações a respeito de cada uma das disciplinas diversificadas, o Documento Curricular de 2022 coloca a disciplina EHCAI como fundamental na promoção da pauta antirracista no município. Trazendo sua demanda, em termos normativos, que foi apresentada, como vimos anteriormente,

pela Deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 006. Responsável pelas normas e procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico Raciais e ao ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena, no Sistema Municipal de Ensino. É dentro desse contexto de buscar por uma verdadeira educação preocupada em ser instrumento de valorização cultural e desconstrução de preconceitos que a disciplina EHCAI:

[...] constitui como uma ação voltada para a desconstrução da influência de uma ideologia hegemônica racista dentro do contexto educacional, buscando avançar em visões contra-hegemônicas, que são fundamentais para os movimentos antirracistas. Nessas representações estereotipadas, homens negros, mulheres negras e o continente africano são marcados pela invisibilidade, fazendo com que a heterogeneidade desse grupo social e desse continente não seja valorizada. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 550, 2022).

Disciplina, conteúdos, ação, de reconfiguração das influências ideológicas propagadas pelo próprio cotidiano escolar, onde o uso recorrente de referências repletos de eurocentrismos, estabelecem um imaginário que prioriza e positiva esse modelo, pouco ou nada presentes no dia a dia dos estudantes. E muitas vezes vistas como melhor, e mais evoluídas do que outras referências, em principal a parâmetros que tratam do continente africano e de suas heranças e nossa cultura. Combatendo as perspectivas hegemônicas de representações repletas de estereótipos sobre o continente africano e seus povos. Homens e mulheres tratados de forma depreciativa, quando não relegados à invisibilidade, desvalorizando o continente e seus grupos sociais.

A implementação da EHCAI, apresenta assim, objetivos e padrões ideológicos de ação bem próximos do tom seguido por todo o nosso trabalho. A forma como os documentos colocam seus objetivos são, sem dúvida alguma, inspiradores para qualquer docente preocupado em produzir uma educação que busque realmente uma transformação social, em especial, nas relações étnico-raciais estabelecidas secularmente em nossa sociedade.

Sendo o trato do continente africano uma preocupação para a formação das diretrizes de aplicação da disciplina, em sua sustentação teórica, o documento curricular traz a compreensão de que existe a construção sociocultural de uma inferiorização do continente africano, “(...) sobre a qual os europeus criaram uma imagem de um continente sem civilização para justificar o projeto de colonização, e apagaram todas as experiências sociais vivenciadas em solo africano e por seu povo.” (Documento Curricular, Município de Magé, p. 551, 2022). Como sabemos, esse processo de inferiorização de tudo que vem da África impregnou o colonialismo brasileiro, que sob a ótica eurocêntrica, repele o que não é tradicionalmente posto como padrão de civilidade. Essa distinção, estruturalmente, encontra-se presente também nos currículos, que reproduzidos nas salas de aula, acabam sendo agentes de reprodução dessas mesmas dinâmicas de desvalorização sistemática dessas referências.

O papel da disciplina, abordado no documento, tem sua justificativa explicitada, também, pelo fato de que:

Grande parte da história do continente é marcada pela invisibilidade, passando uma imagem que a África só passa a existir quando começa a estabelecer relações com os europeus. Apesar disso, vários estudos com um olhar não hegemônico vêm sendo elaborados sobre o passado da África, sobre seu processo de formação, sobre as diversidades culturais e uma releitura sobre os contatos com os europeus. Portanto, essa disciplina busca fortalecer dentro do processo de escolarização uma visão voltada para a valorização da história de um continente gênese da humanidade, de seu povo e descendentes,

que se constituíram como base do desenvolvimento econômico do Brasil a partir do contexto da escravização. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 551, 2022)

Como vimos, habitualmente, África aparece nos currículos a partir da colonização europeia, não sendo apresentada uma história, sociologia, filosofia, ou geografia, anterior ao contato colonial. Sendo outro objetivo da disciplina, o fortalecimento da perspectiva voltada para a valorização da história do continente. Junto a importância da influência de seus povos no desenvolvimento social e econômico do Brasil, sobretudo no período máximo de sua exploração, durante a vigência do regime escravocrata.

Mesmo com o respaldo da legislação, na figura da Lei 10.639/03, e a Lei 11.645/08, que são balizadores sobre o ensino do continente África, é urgente a construção de um novo olhar. Uma ótica que considere as expressões provenientes do continente africano tão pertinentes para o aprendizado, como são as referências originárias de outros continentes, em especial o europeu. Um olhar descolonizado sobre África deve ser estabelecido, elaborado, reproduzido, e revisado para que seja restabelecido a luz das modificações demandadas pela observação da práxis com os conteúdos. Sendo assim, para o Documento Curricular de 2022 a disciplina “(...) EHCAI se lança com esse objetivo, pois apesar de um longo caminho, esse documento curricular, somado às práticas pedagógicas construídas no âmbito do processo de escolarização, se torna ferramenta voltada para romper com os pensamentos eurocêntricos e de reprodução de ações discriminatórias.”. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 551, 2022). Uma disciplina, um instrumento, e uma ação, antirracista.

No trecho do texto referente a metodologia de construção do documento curricular das disciplinas diversificadas, é demonstrado que a elaboração do texto teve como base dois aspectos. O primeiro está relacionado com o levantamento de documentos legais, e referências teóricas para basear as propostas curriculares, possibilitando o aprofundamento de conceitos e categorias fundamentais ao estabelecimento da disciplina, contribuindo para o tom formativo do texto. O segundo refere-se a construção conjunta do documento, realizada em encontros com os docentes das disciplinas diversificadas, com o objetivo de colocar em debate a construção dos parâmetros orientadores de aplicação das disciplinas, contemplando as particularidades do município de Magé.

Já as diretrizes de implementação das disciplinas diversificadas, em muito se assemelha com o trecho “Metodologia”, analisado na etapa em que observamos as Normativas 001 e 003 de 2021. Onde as disciplinas diversificadas serão implementadas - anos finais do fundamental -, e suas cargas horárias semanais de cinquenta minutos. Já com relação aos habilitados para lecionar as diversificadas podemos observar uma mudança significativa na habilitação para o trabalho com a disciplina EHCAI. O curso de especialização na área de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que pode ser referenciado para lecionar a disciplina tem sua carga horária mínima alterada, passando de cento e vinte horas para cento e oitenta horas. Essa mudança pode demonstrar que ao longo desse um ano de experiência, a falta de uma habilitação minimamente aprofundada deve ter produzido obstáculos para a dinâmica de formação.

Uma informação importante que podemos tirar desse documento encontra-se no trecho referente à organização curricular das disciplinas diversificadas. Demonstrando que se trata de um texto curricular que apresenta a distribuição das disciplinas diversificadas, seus conteúdos. Além da importância que o documento curricular dá ao fato, de a “[...] elaboração dessa matriz curricular está em diálogo com a BNCC, no entanto, cada um dos componentes curriculares em questão possui suas especificidades

e, por isso, diversos aspectos presentes no material vão além dos elementos presentes na Base Nacional.” (Documento Curricular, Município de Magé, p. 554, 2022). Tem a estrutura de tabelas, as subdivisões em conteúdos/temáticas, habilidades/objetivos esperados, mas traz consigo suas particularidades complementares. Responsáveis por oferecer traços de localidade ao que é ensinado nas escolas, contemplando para além do básico prescrito.

Essas tabelas são compostas pelos mesmos textos analisados nas tabelas de da Normativa 003, sendo aqui as “Unidades Temáticas” o que chamamos de tema ou eixo principal, e os “Objetos do Conhecimento” os nossos antes conhecidos como sub eixos ou sub temas. As habilidades esperadas são colocadas na terceira coluna, completando a estrutura de apresentação do currículo. Seguindo o mesmo texto visto anteriormente. Um ponto de desvencilhamento com o outro texto que podemos destacar, é apresentado antes de iniciar a tabela dos conteúdos programados para cada bimestre de cada ano do Ensino Fundamental II. Trata-se do objetivo geral e de três objetivos específicos da disciplina EHCAI.

Sendo o geral, “Promover a valorização e o reconhecimento da diversidade étnico – racial na educação básica a partir do enfrentamento estratégicamente pedagógico do racismo, práticas discriminatórias e toda forma de preconceito.”. (Documento Curricular, Município de Magé, p. 566, 2022). Como apontado algumas vezes anteriormente, em linhas gerais, a disciplina tem a função de levar os discentes a valorizar e reconhecer a diversidade étnico-racial no município como componente positivo de sua própria formação básica. Apoiada na prática pedagógica crítica e antirracista, para também, enfrentar toda forma de preconceito. Observamos que a coerência com o que apresentamos permanece, e as intenções almejadas com a implementação da disciplina EHCAI, mantêm-se sólidas.

Entre os objetivos específicos temos a divisão em três temáticas, antirracismo nas escolas, a diversidade cultural, e a equidade educacional. São, também, objetivos secundários coerentes com o que vem sendo demonstrado pelo documento, tanto em compromissos sociais, como em relação à linha discursiva colocada. Seguindo na direção do que aponta os textos introdutórios, os conteúdos, e as competências e habilidades esperadas, presentes nos documentos curriculares. A prescrição dessas diretrizes, complementadas por tais intenções, traz a oportunidade de um trabalho que de fato possa construir uma educação para a transformação das relações raciais em nossa sociedade.

Temos assim, em primeiro plano, o objetivo de “Oferecer subsídios para que toda a comunidade escolar possa contribuir para a promoção de uma educação que seja verdadeiramente antirracista;” (Documento Curricular, Município de Magé, p. 566, 2022). Em um esforço conjunto, a disciplina serve de subsídio conceitual, para que todos tenham a possibilidade de contribuir com uma educação realmente antirracista. É interessante ver no texto que o trabalho em conjunto de toda a comunidade escolar é colocado como parte do que se espera com a aplicação de uma disciplina restrita, em termos e práticas, às salas de aula. Isso evidencia, também, a dimensão expansiva da disciplina que deve ter sua influência estendida para além dos cinquenta minutos semanais, e do espaço físico habitualmente disposto para o processo de aprendizagem. Podemos destacar ainda, que os conteúdos presentes na Normativa 003, analisados aqui, estão condizentes com os resultados esperados por esse objetivo. Tendo inclusive habilidades e competências que mencionam essa importância do trabalho de todos, na vivência de uma escola sem preconceitos.

O próximo objetivo específico busca através das culturas de traço marcante na nossa sociedade, “Oportunizar aos educandos o conhecimento a respeito da cultura afro-brasileira e indígena formadora da população brasileira;” (Documento Curricular, Município de Magé, p. 566, 2022), para que através do conhecimento seja possível

desmistificar os preconceitos, e sejam estabelecidos saberes positivos que podem contribuir para diminuir a desinformação. Uma vez que, os traços culturais de origem africana foram historicamente perseguidos, e colocados em uma posição inferior quando comparados com os europeus.

Cultura essa que também foi perseguida na figura de suas religiões, que passaram pelo mesmo processo, por existir a ideia de uma religião oficial posta como superior muitas cosmologias foram condenadas à clandestinidade e ao esquecimento. Sobrevivendo através de mecanismos de subversão da religião imposta, a partir da dissimulação de seus rituais, para que pudessem passar despercebidas suas verdadeiras crenças. Trazer essas dimensões como objetivos a serem alcançados, é demonstrar comprometimento com a justiça pelo que se passou, e servindo de base, para o enfrentamento das opressões cotidianas

Por último, temos a ideia de equidade na educação e na sociedade, que tem seu pluralismo como destaque na construção de uma realidade mais justa. Dessa forma, o trabalho com a disciplina visa, “Garantir o direito à equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária;” (Documento Curricular, Município de Magé, p. 566, 2022). Essa Equidade na educação só pode ser alcançada com o equilíbrio nos conteúdos, sobretudo os que fazem diferentes referências a respeito de continentes, sociedades, civilizações, culturas ou religiões. A garantia desse direito também é aqui, a garantia da construção de uma sociedade mais solidária e justa dentro da perspectiva de que todos somos iguais, e todos devemos ter as mesmas possibilidades de construção de nossas identidades. Partindo de referenciais equilibradamente postos como positivos, e também dando destaque a seus aspectos negativos, já que nem tudo é de todo bom, e nem tudo é de todo ruim.

Dessa forma, uma disciplina que busca enfatizar a importância das heranças, marcas, e signos originados no continente africano, é também de grande valia para o nosso trabalho. Já que temos como um dos objetivos permanentes, o de compreender como o continente africano pode ser utilizado em sala de aula para construção da educação anti-racista. Vendo a realidade para além de nossas diferenças, ou pelo menos não ver as diferenças como algo ruim, pejorativo, menor, atrasado. Vendo nas diferenças algo que engrandece com diversidade e riqueza a nossa própria matriz de produção de conhecimentos, perspectivas de mundo, realidades, imaginários, a nossa cultura, e nossa sociedade. As matrizes africanas, seus pensamentos e heranças, são tão presentes e diversas na sociedade hoje, que trazê-las para sala de aula é também trazer não só as histórias, as geografias passadas, mas também a contemporaneidade vivida pelos estudantes.

Partindo do diálogo entre diferentes formas de ver e ser o/no mundo pode ser desenvolvida a ideia de que as diferenças são parte da pluralidade de nossa cultura e sociedade. Essas devem ser encaradas com respeito, e terem o mérito de positivas e de valor estruturante. Por isso, quanto mais diversa, mais rica é uma sociedade, sua cultura e seu povo, se este se enxergar dentro dessa dinâmica, e ser capaz de valorizar a si e sua existência. Acreditamos que o caminho para uma existência de valor está, também, em compreendermos quem somos, e essa compreensão é também construída pelo que nos é passado em sala de aula. A responsabilidade dos currículos e das práticas pedagógicas passam pela construção da identidade dos discentes, e por consequência dos cidadãos brasileiros.

A partir de tudo que podemos ver até aqui, com a análise dos textos e os documentos curriculares propostos para a disciplina EHCAI, e para toda a ideia das disciplinas diversificadas, podemos compreender a disciplina como um marco para o trabalho com o continente africano. Tendo como suprir uma demanda historicamente estabelecida, não só pela comunidade mageense, como por toda a sociedade brasileira,

que partindo de suas localidades, pode sim ter uma transformação real. Em principal, quando determinadas medidas são colocadas em prática pelas gestões públicas.

Vamos por tanto agora, seguir para uma próxima etapa do nosso trabalho, onde iremos dialogar com a coordenação do COPIED. Para termos maior aprofundamento e dimensão da construção do projeto da disciplina, sua aplicabilidade, seu histórico de construção, a situação atual, e as perspectivas para os trabalhos nos próximos anos na rede Municipal de Ensino de Magé.

4. 2. 2 - Diálogos e interlocuções

Entendemos que durante o período em que a disciplina EHCAI foi implementada, os profissionais da educação passaram por um contexto educacional adverso. Dentro de uma realidade pedagógica totalmente experimental e que demanda, ainda hoje, uma atitude inovadora. Elaborar e pôr em prática uma nova disciplina passa a ser um acréscimo desafiador, ou seja, algo que não foi antes aplicado, e por isso, não tem base teórica ou metodológica para sua aplicação, e em uma realidade igualmente não experimentada de isolamento e restrições sanitárias.

Tanto complexa como pioneira a implementação de qualquer experiência curricular requer uma teorização que objetive a melhoria de sua própria prática. Dessa maneira, elencamos algumas questões que a nosso ver contribuíram para a aquisição, mais profunda possível, de elementos dessas experiências capazes de solucionar nossas questões.

Como podemos observar, através de todo o caminho que fizemos até aqui na construção desse trabalho, todos os currículos são feitos a partir de uma comunhão de esforços, seja em sua prescrição ou aplicação. Não seria diferente o trabalho de construção, e efetivação, do currículo da disciplina EHCAI. Como vimos ao analisar as legislações anteriormente, muito do que foi feito, se fez, a partir dos esforços conjuntos de professores, funcionários de carreira, funcionários da secretaria, diretores, orientadores educacionais, especialistas, e toda a comunidade escolar. Esse trabalho complexo, não poderia ser feito sem uma coordenação, sem um grupo que orientasse parte dos processos, que até onde vimos, está durando dois anos iniciando agora, em 2023, o seu terceiro ano de aplicação.

Vamos apresentar agora parte da conversa³² que tivemos em novembro de 2022 com a Profª. Kirce Bermute e o Profº Vinícius, responsáveis pela COPIED, a coordenadoria responsável pelas disciplinas diversificadas desde o segundo semestre de 2021. A conversa seguiu nossa intenção de compreender toda a dinâmica, buscando alcançar um aprofundamento a respeito desse estágio da organização para implementação da disciplina. Extraíndo dessa investigação informações para que nós possamos entender melhor como se deu o planejamento, e a efetivação dessa experiência nesses primeiros anos.

Sobre as considerações da entrevista, podemos destacar que, esta foi feita no prédio da SMEC de Magé, dentro da sala compartilhada entre os coordenadores de área. Sendo também simultânea, na medida em que a conversa se deu entre os três, eu e a coordenação. Como ferramenta tecnológica da entrevista foi utilizado um celular, e seu aplicativo básico de gravação de voz. Acompanhados, também, de um bloco e uma caneta onde foram feitas anotações, com destaque ao que deveria ser alcançado com o diálogo. A entrevista foi previamente combinada, tendo tido grande aceitação, e sendo muito bem recebida por parte da COPIED.

³² A entrevista completa se encontra disponível em áudio no link: https://drive.google.com/drive/folders/1itms9vRXbwnPvI-kUhlsz--33R9NG-pA?usp=share_link

Desde o começo da produção do texto desta etapa de nosso trabalho, permanecia uma lacuna, uma necessidade grande de entender a motivação que levou à implementação das disciplinas diversificadas, em especial a disciplina EHCAI. Vimos muitos objetivos, e muitos fundamentos, através da análise das leis que colocam as diversas diretrizes, necessidades, e demandas, para que essas disciplinas sejam aplicadas. Entretanto, dentro da perspectiva de uma gestão municipal, há também outros objetivos que levam a uma ação como esta. Sendo assim, a primeira pergunta colocada à coordenação responsável pela aplicação da disciplina na rede Municipal de Ensino de Magé, foi referente ao motivo que levou a construção de todo esse processo.

Se tratando de disciplina que busca contar a história da comunidade mageense, a história de constituição do povo e da cultura desse lugar, é colocado como fundamental a participação na maior quantidade possível de pessoas. Para que essas histórias sejam contadas nas salas de aula com a maior legitimidade possível, a partir de práticas pedagógicas emancipatórias e antirracistas. A aplicação, o planejamento, e a elaboração não só da disciplina EHCAI, como também de todas as demais diversificadas, contou com o trabalho coletivo. Intermediado pela gestão da COPIED, o trabalho coletivo de construção da política pública foi executado, em grande parte, através do auxílio da comunidade mageense.

Todas as propostas apresentadas são contadas na construção coletiva, tendo na coletividade a base de sua elaboração das propostas de conteúdos para as disciplinas, já legitimadas pela comunidade. Como nos mostra a Profª. Kirce:

Seria uma antítese se eu fizesse esse trabalho totalmente isolada, sozinha né?! Porque a proposta delas é de um trabalho coletivo. A gente está falando o quê nessas disciplinas?! Dos povos originários, do nosso povo, da nossa gente. Então eu entendo que para falar do nosso povo, da nossa gente, temos o quê?! Que chamar mais gente. (Bermute, 2022).

Como existe então uma dialética coletiva entre a coordenação, gestora das práticas pedagógicas, e a comunidade do município, fica mais evidente a grande importância em buscarmos entender qual motivação leva então, a todo esse esforço, e o porquê dessa forma de aplicação. Logo o próximo questionamento vai no sentido de compreender o que levou a prefeitura, na figura de sua gestão municipal, a pensar em colocar em prática o plano de ação das disciplinas diversificadas. Sem que fosse apresentada uma demanda por meio da base social, iniciativa individual, coletiva, ou dos movimentos sociais, questionamos por quais razões as diversificadas foram implementadas. Se por uma iniciativa própria dessa coordenação específica da secretaria municipal, ou até mesmo, se tem alguma relação com o incentivo da própria figura da gestão municipal.

Neste momento da entrevista a Profª. Kirce passa a palavra para o Profº. Vinícius, que estabelece uma relação entre a demanda da sociedade em geral, com as especificidades dos movimentos da sociedade civil no município de Magé. Onde, de fato, não se tem registro de uma proposta curricular apresentada por movimentos sociais, ou por iniciativa civil. Portanto o Profº. Vinícius destaca que:

Quando a gente assumiu em 2021 a gente tinha uma proposta de renovação de algumas práticas e inclusão de outras que a gente considerava importantes. Então assim, apesar de existir essa demanda da sociedade civil como tudo, aqui em Magé especificamente não tinha nenhum movimento organizado para isso. Ou se tinha, não tinha muito espaço, voz, e vez. Mas com a chegada da nova gestão a partir de 2021, isso acabou sendo contemplado porque nós tivemos, o que eu diria, uma outra geração, né?! Uma outra geração de pessoas chegou, o que acabou dando espaço para esse movimento. Mas assim, uma questão unificada na sociedade civil realmente é difícil aqui, a gente não tinha muito essa questão. (Vinícios, 2022).

A renovação da perspectiva curricular se deu, dessa maneira, com a renovação do próprio corpo de trabalhadores atuantes na secretaria. Na medida em que foi dado espaço para uma nova geração de educadores, foi também ganhando espaço a ideia de que a diversidade deveria fazer parte também do currículo. E essa diversidade foi assim trabalhada, para que pudesse haver uma expressão do que é encontrado nas ruas e calçadas de Magé, também, nos corredores de salas de aula, das escolas do município.

Uma nova geração de ideias que acabou sendo colocadas e aplicadas, independente de qualquer organização civil, ou movimento social, que colocassem em pauta a demanda por disciplinas dessa forma. Capazes de trazer conteúdos que pudessem abranger parte tanto da história, da geografia, como da cultura, de como se formou o município, e das origens e tradições de seu próprio povo. E, mesmo que tenham apresentado, em algum momento, uma proposta como essa, simplesmente hoje não temos sequer o registro, nem de sua voz.

A partir da renovação de práticas já existentes, e da inclusão de práticas que contemplam a perspectiva de um ensino antirracista. Preocupado com a promoção da diversidade cultural, dos saberes locais, da cultura, geografia, e história, como conteúdo de relevância a ser tratados e abordados em sala de aula. Não só no conjunto geral das disciplinas do currículo básico, como também como disciplinas diversificadas adicionadas a esse currículo, tendo ali sua carga horária e suas especificidades. Configurando assim, uma importante iniciativa da gestão municipal. Uma vez que, a demanda não foi apresentada pela sociedade civil, e nem há registros que ela tenha sido apresentada, pois é difícil uma unificação social em torno desse tema dentro do município.

Essa iniciativa de renovação das práticas pedagógicas, e dos currículos a serem ensinados, começa no ano de 2021. Através de um processo formativo que contou com diversas atividades, sempre partindo de uma perspectiva realista de reconhecimento do tamanho do desafio, mas objetivando alcançar uma formação satisfatória dos professores. Considerando as suas particularidades de experiência, formação, e área específica de origem, cada um dos professores precisa estar minimamente apto para que possam ser explicados os conteúdos específicos das novas disciplinas. Esse trabalho exigirá, muitas vezes, que trabalhem com determinada ciência, outras vezes já utilizam de referências oriundas de outras ciências, tendo de estar numa constante perspectiva multidisciplinar.

O professor pode se deparar com um conteúdo pelo qual não está preparado para trabalhar em sala de aula, ou até mesmo não conseguir dar a determinado tema a relevância que o contexto sociocultural local, e a aplicação das disciplinas diversificadas exige. Para ilustrar esse problema vamos a um exemplo que nos foi dado pela Profª. Kirce:

As nossas disciplinas tratam de assuntos muito específicos, por exemplo, um conteúdo específico de EHCAI: a gente fala sobre os povos e comunidades tradicionais, ali no sétimo e oitavo anos, como é que você fala disso, dessa formação, traz essa formação, essa importância dessa formação para o profissional?! Esse profissional de história por exemplo: não tem nenhum momento em que teve esse conteúdo, esse objeto de conhecimento, na sua formação acadêmica. Porque a lei 10.639 estabelece essa garantia não só na educação básica, mas na educação superior. A gente não tem essa formação, vou falar por mim, eu sou formada em filosofia pela UFRJ, e em nem um momento do meu curso eu tive essa oferta de uma disciplina para tratar de uma filosofia africana por exemplo, de uma filosofia Iorubá, eu precisei procurar estudar isso. (Bermute, 2022)

Os desafios estão por todos os lados, no passado de formação, no presente da aplicação das disciplinas, e no futuro, dos resultados esperados, e nos que já podem ser

observados no decorrer do processo de trabalho com os conteúdos das diversificadas. A deficiência na formação dos profissionais, em relação às temáticas demandas, pode ser um fator determinante no sucesso da experiência. Essa foi uma preocupação permanente da coordenação, que organizou diversos momentos de formação inicial e continuada, além de debates acerca dos conteúdos e suas diretrizes prescritas.

A formação para trabalhar com os conteúdos propostos torna-se objetivo principal da equipe, já que a deficiência nos centros de formação de origem acaba por produzir essa demanda para a gestão municipal. Mesmo a lei garantindo sua aplicação em todos os níveis de formação educacional, é observada uma evolução mais significativa apenas nos primeiros segmentos. Sendo assunto negligenciado em grande parte dos centros de formação de ensino superior, onde podemos observar grupos de pesquisa que se formam espontaneamente por iniciativa dos próprios estudantes. Em diversos expedientes, essa é a maneira como se dá a formação desses profissionais dentro do tema específico.

Como consequência desse déficit o que observamos são profissionais formados, em redes particulares e públicas, sem condições de garantir a aplicabilidade das próprias leis que estabelecem a obrigatoriedade dos conteúdos tratados na disciplina EHCAI. Colocando como fundamental, novamente, a formação continuada específica para a qualificação dos professores dentro dos temas tratados nos conteúdos trazidos pelas disciplinas diversificadas. Por consequência, a efetivação de uma prática docente coerente com a proposta da disciplina e valorização desses conteúdos. Materializando nas salas de aula os temas propostos pelo currículo, construído coletivamente para atender a comunidade. Sem que sejam reproduzidos preconceitos, equívocos nem desinformação.

Procura-se manter essa prática através dos momentos de formação, onde a proposta político pedagógica da disciplina é colocada, junto às suas intenções, objetivos e resultados esperados a serem alcançados junto à comunidade escolar e mageense. Tendo em vista, as necessidades e as urgências colocadas pelas demandas observadas na fase inicial de implementação da disciplina, na fase dos primeiros bimestres do ano letivo de 2021. As formações foram estruturadas, em grande medida, em rodas de conversa, onde eram trazidas as pessoas da comunidade para contar suas histórias locais, pessoas da academia para contar seus estudos, e pessoas nas escolas para falar de suas práticas.

Esse trabalho foi alimentado por colaborações diversas, sobre os diversos temas que virariam currículo, de referências já consolidadas na comunidade, à acadêmicos e estudiosos, as fontes escolhidas para as formações seguiram um objetivo comum. Com as distintas ciências colocando suas contribuições foram se estruturando, de forma horizontal, os objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada etapa, mantendo e promovendo práticas renovadas entre os docentes. Essa dinâmica estabelece uma relação dialética entre comunidade, universidade e prática docente, na reunião dos conteúdos pertinentes a serem ensinados, na construção de um currículo aproximado das necessidades locais. Sobre esse processo, segundo a Profª. Kirce é preciso ressaltar que:

Não foi o acadêmico que veio primeiro, e depois se deu a construção dos objetos de conhecimento, o objeto de conhecimento foi construído primeiro e depois o acadêmico veio falar. E aí, depois a gente teve um outro momento, porque também pode parecer quando a gente fala isso, para quem tá fora do contexto, pode parecer uma arbitrariedade e isso não ocorreu. No fim do ano (2021) em outubro do terceiro para o quarto bimestre, nós tivemos um grande encontro com os professores para poder amadurecer essa grade curricular, esses objetos de conhecimento. E ali munidos, abastecidos na verdade, dessas práticas, abastecidos destes conhecimentos teóricos, e como isso estava reverberando na escola, a gente teve um encontro para balançar isso. Os

professores trouxeram essas falas, essas narrativas pra gente do que que deu certo, do que valeu e a construção deles também. Porque se a gente fala em construção coletiva, como que a gente faz construção coletiva virando burocrata? Isso não ocorre com as disciplinas diversificadas, o tempo todo a gente precisa ouvir esses professores. (Bermute, 2022).

Através de um questionário básico previamente distribuído para os professores apontarem suas críticas e opiniões, foi feito o preparo para a construção coletiva. Já passados três quartos do ano letivo, a experiência de aplicação das disciplinas diversificadas encontrava-se em uma etapa ainda experimental. Os professores ainda estavam se familiarizando com a proposta, quando aconteceu um grande encontro de avaliação dos conteúdos e práticas trabalhados. Somadas suas práticas docentes, às discussões originadas nas escolas, aos conhecimentos apreendidos durante a formação, é possível estabelecer uma gestão onde a interação e elaboração dos conteúdos pertinentes ao ensino ocorre de forma participativa e coletiva.

Esse encontro de amadurecimento dos objetos de conhecimento é apenas um exemplo, de uma modalidade formativa capaz de produzir uma mudança não só na atitude pedagógica e na prática docente, como também na própria dimensão curricular. Na medida em que, as experiências e depoimentos que são colocados nesses encontros, são vistos com relevância para modificação e transformação dos próprios temas dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos docentes. Através das falas e experiências dos professores acontece a construção desse currículo, e da prática dessas disciplinas, tornando-o ainda mais consistente por levar em conta o que é trazido pelos profissionais da educação. Em principal os que atuam diretamente na aplicação desses conteúdos, somada a intenção político pedagógica inerente aos temas.

A produção desse currículo se configura por um artesanato feito por diversas mãos, que ao mesmo tempo que tecem seus limites, descoloniza suas tramas, uma vez que o fio que se utiliza é o dos saberes locais, revistos pelas práticas e teorias, de forma crítica e coletiva. A legitimização esperada para esse campo, é conquistada com a participação de todos, que acabam por compor um corpo social que se coloca, em sua identidade e perspectiva a serviço de uma proposta emancipadora. Esse corpo social produz, pratica, e vivencia os temas selecionados. E, partindo dessa experimentação, remodela as formas e conteúdos do que é ensinado, para que melhor se encaixe com as necessidades de quem aprende, de forma a sulear suas referências de mundo.

Temos assim, como práticas permanente nesse primeiro ano de experiência, o diálogo constante com os professores, uma composição curricular junto a valorização e utilização dos saberes tradicionais locais, a interação com a academia, e uma organização de princípio antirracista, como bases da construção do currículo das disciplinas diversificadas, incluída a disciplina EHCAI. Seguindo para seu segundo ano, ficou explícita a necessidade de avaliar todo o processo de formação que havia ocorrido anteriormente. Os resultados, mais bem acabados de tudo o que foi construído, seriam ainda colocados a prova nas práticas cotidianas dos docentes, na aplicabilidade disciplina. Essa prática por sua vez, também, passaria por sua fase de análise com objetivo de sua aprimoração.

Se tratando de uma fase de consolidação das disciplinas perante os professores e a comunidade escolar como um todo, juntamente à sociedade mageense, no ano de 2022 se dedicou-se a análise das experiências vivenciadas até ali. E, também, à condução das práticas já remodeladas para aquele novo ano letivo, estabelecendo a forma como os professores deveriam aplicar esses conteúdos dentro de sala de aula. Tendo poucos momentos de formação, e encontros esporádicos de professores, gestores e comunidade, o ano de 2022 teve como principal objetivo a estruturação da formação continuada.

Diferentemente do ano anterior, de intensa formação temática dos professores, neste ano a análise das experiências foi o foco, junto ao amadurecimento das práticas e

usos dos conteúdos e das temáticas em sala de aula. Esse trabalho já traz pistas do que esta por vir, do que se pode esperar, com a continuidade da aplicação da disciplina EHCAI. Nesse ponto é questionado sobre os impactos sociais esperados com a implementação dessa política, de forma geral, para toda a população do município. Aqui, ao responder sobre o resultado esperado com a disciplina EHCAI, a Profª. Kirce é direta:

A superação do racismo, principalmente estrutural. Toda forma de violência é uma violência que nos assola nos agride, mas o racismo estrutural é uma das mais difíceis de serem superadas, por causa da estrutura. O que significa combater o racismo estrutural? É você desconstruir, estou usando Jacques Derrida, que é um filósofo, e eu nem gosto de usar esse termo usado equivocadamente. Mas, é exatamente você desconstruir da base, da estrutura. Porque existe um movimento econômico que se favorece disso, que é o qual? O capitalismo. (Bermute, 2022).

Julgamos importante uma política pública curricular se colocar à disposição do combate ao racismo estrutural, colocando como objetivo final, a reformulação do próprio sistema econômico, que se reproduz sobre essas relações raciais nocivas a grande parte da sociedade. Entendendo essa forma de racismo como primordial para imposição das relações de poder estabelecidas no cotidiano da sociedade brasileira, temos na disciplina EHCAI uma ferramenta válida de desconstrução pela base, dessas mesmas relações. Trazer para sala de aula conteúdos que façam uma referência positiva acerca do continente africano, suas heranças e permanências presentes em nossa cultura, procurando desmistificar preconceitos e equívocos, pode ser uma forma de contribuir para essa mudança.

A desconstrução das estruturas racistas de uma sociedade, deve ter como frente de trabalho, todas as salas de aula do país. Tendo como reprodutores, e público-alvo todos da comunidade escolar, e posteriormente, todos ao redor. A escola como local privilegiado na desconstrução do racismo, é também, espaço singular na repercussão dessas experiências, seus resultados, e planejamentos futuros, que possam englobar cada vez uma dimensão maior de pessoas participantes e influenciadas. Ampliando as possibilidades de mobilizar as estruturas da sociedade, promovendo a equidade e a emancipação dos setores historicamente menos favorecidos.

Esse movimento econômico, favorecido pelas estruturas raciais por ele mesmo estabelecidas, encontra sua base formativa sob séculos de comércio de africanos escravizados. Possivelmente a maior violência já registrada pela humanidade, foi também, um grande negócio para alguns dos que lucravam de forma exorbitante sob pilhas de corpos, e milênios de experiências culturais desperdiçadas. Pela ganância primitiva dos reinos europeus, que não se enxergava nessas pessoas, feitas objeto, e como objeto transportadas, negociadas, tratadas. Todos os recursos arrecadados com essa matança foram suficientes para saltos tecnológicos seguidos nas metrópoles coloniais, que acabaram por mudar a forma como o mundo deveria se entender.

Conforme a modernidade foi moldada pelo colonialismo, o Ocidente é colocado no centro do mapa, e tudo o que é civilizado se origina, ou converge, diretamente a essa fração do globo. Fração que passa a se denominar como superior, e responsável pela divulgação de suas ideias como universais, e versões únicas e mais bem acabadas, do que a humanidade pode produzir em termos culturais e civilizacionais. Sendo todo o restante relegado ao esquecimento, a invisibilidade, a primitividade, ou desumanidade, sendo totalmente descartado e desconsiderado. Para dar lugar a uma mesma perspectiva que deve ser difundida e posta acima de todas as outras possíveis, a eurocentrada.

Aqui essa realidade ganhou ares próprios de crueldade e sadismo. Sua função, de acumulação econômica e organização social, permaneceu a mesma de outras colônias.

Foi a forma primeira de acumulação de capital dentro de uma dinâmica de escala global, que concedia a seus lacaios locais ganhos e poder igualmente representativos. Dessa maneira, o terror da escravidão aqui se sucedeu por quase quatro séculos, e nossa sociedade foi construída pelas pessoas que foram vendidas, e obrigadas a trabalhar, e pelos seus descendentes, igualmente cativos e símbolos de suas resistências. Essa realidade evidencia, ainda mais, a importância do trabalho com esses conteúdos, já que, segundo a Profª. Kirce:

Você tem um país em que a maioria da população é de pretos e pardos. Você tem um país construído fundamentalmente com mão-de-obra escravizada. Mas principalmente nas grades curriculares, você tem o que? Você tem conteúdos e objetos de conhecimentos eurocêntricos, que não me contemplam, que não contemplam a maioria da população. Então o objetivo nosso é esse, em algum momento a gente ia ter que começar. e foi em 2021. (Bermute, 2022).

Como anunciamos ainda na introdução deste nosso trabalho, é fundamental que a maioria da população esteja representada nos currículos. É de grande importância que a maioria da população do país possa se reconhecer ao encontrar referências nos conteúdos aprendidos em sala de aula em que possam se enxergar neles. Temas em que possam compreender, de fato, a importância e o tamanho da contribuição que seus antepassados deram, a seu presente e o de toda a sociedade mageense, e brasileira. De forma alguma, esse reconhecimento acontece por motivação superficial, ou algo relacionado com modismo momentâneo.

Aqui o trabalho é em prol de uma sociedade mais justa, e o caminho é o da igualdade de direitos e possibilidades. Devemos transformar o currículo, para que nenhum brasileiro corra o risco de se sentir ferido com uma imagem presente em um livro didático, ou com o discurso de um professor, que proliferam sem sensibilidade palavras e expressões. Mesmo que normalizadas pelo cotidiano da vivência na sociedade estruturalmente racista, continua causando desconforto em parte dos estudantes.

Valorizar e evidenciar as contribuições de nossos antepassados para nossa sociedade, é atitude imprescindível para começar a desestruturar os currículos tradicionalmente eurocêntricos. Partindo dos saberes subalternos, para destacar a perspectiva que contempla a maior parte da população. Segundo nosso trabalho de questionamentos a coordenação das diversificadas, vimos que a perspectiva para o futuro das disciplinas diversificadas, em especial a disciplina EHCAI é o de consolidação da política pública curricular, e da produção de uma pedagogia antirracista.

Presentes, não apenas nas disciplinas diversificadas, mas ao longo de todas as disciplinas lecionadas na rede municipal de Magé, as temáticas tratadas em EHCAI são transversais a todo o currículo. Todas as demais matérias dadas no ensino fundamental são atravessadas por temas relacionados, que agora fazem parte do currículo como um todo. Expandido o antirracismo para todo o currículo, principalmente o praticado, o professor precisa se comprometer a aplicar as leis que estabelecem a obrigatoriedade da utilização dos temas em sala de aula.

A prática docente é o fiel da balança nesse caso em que, apenas no dia a dia das salas de aula, podemos observar se os temas estão sendo abordados. As prescrições curriculares não são garantia de que as diretrizes e intenções, contidas no texto da lei, serão aplicadas de fato. O comprometimento e a imersão do profissional nos temas, o que pode ser garantido com uma formação continuada satisfatória, pode ser um caminho para garantir esse nível de comprometimento no trabalho com a disciplina EHCAI. Descolonizando o currículo na prática de um novo currículo.

A disciplina EHCAI é, portanto, uma experiência válida. Com seu tempo de amadurecimento ainda precoce já estabelece parâmetros para que seu exemplo possa ser estudado. A partir da observação desse processo muito pode ser produzido e reconhecido como inovação, a ser utilizada em outros momentos, por outros grupos, ou gestões. Com uma intenção emancipatória e objetivo antirracista, essa proposta amplia sua importância. Porém na prática essa ideia é mais do que seguir uma sequência de conteúdos legalmente prescritos, é se colocar como agente de construção dessa emancipação e desconstrução dos preconceitos presente em nossa sociedade.

É um privilégio para nós, e nosso trabalho, poder escolher a experiência de uma disciplina como EHCAI. Para que seja feita uma análise, de como um currículo pode ser diferente, apresentar características próximas aos seus usuários, e ter uma intenção que passa por melhorar as condições de vida das pessoas. Em especial pessoas que sofrem cotidianamente pela violência do preconceito racial. Transformar a sociedade a partir das dinâmicas na sala de aula é algo real, que de fato pode acontecer, com trabalho coletivo e ininterrupto de um grupo de profissionais comprometidos. Ter uma disciplina previamente direcionada a tratar temas, tão fundamentais para o alcance desses objetivos, quanto negligenciados pela lógica de valorização eurocêntrica, é uma chance de buscar melhores condições para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos a construção dos significados alcançamos o objetivo de entender parte da equação subjetiva que nos faz construir uma verdade em nossa mente, uma verdade sobre o "Outro" e, por consequência, sobre nós mesmos. Vimos como esse processo cognitivo de construção de significados, ocorrido em parte do ocidente, foi influenciado por um padrão de pensamento que há séculos impõem-se como dominante. Massacrando e exterminando qualquer outra forma de construção epistemológica, e da produção de uma existência não europeia. A colonialidade constrói um discurso sobre o mundo, o qual, o mundo inteiro deve absorver como verdade, absoluta e incontestável, e reproduzi-la pra todo o sempre.

Dentro desse discurso são mobilizadas diversas estratégias em distintos campos do controle social, sendo uma delas o racismo. Onde, por meio do conceito de raça, muitas populações do mundo são estratificadas verticalmente numa escala de valores moral e civilizacional, em que o padrão e a norma são a cultura, e a visão de mundo com base no pensamento eurocêntrico. Como vimos, esse processo se traduz na invisibilização de tudo o que não é branco nas sociedades dominadas, estabelecendo o racismo como sua forma de organização. O estabelecimento dessas lógicas gerou perdas objetivas e subjetivas inestimáveis produzidas pela violência colonial. Com o desperdício de culturas, experiências sociais, e perspectivas sobre a realidade, perseguidas, invisibilizadas e suprimidas por um pensamento homogeneizador.

Conseguimos compreender também, que o racismo e a colonialidade estão presentes nos currículos. Levantamos, assim, algumas ferramentas conceituais para nos dar apoio na desconstrução desses paradigmas, e na constituição de novas referências para elaboração de um processo educacional que se expanda para além do pensamento colonial. O combate ao racismo, e a colonialidade, dentro do campo educacional é crucial para a construção de uma sociedade transmoderna e intercultural crítica. Pois é na escola que o estudante é preparado para construir a sociedade, e é nela que ele deve aprender a edificar seu futuro a partir das ruínas da modernidade. Rumo a emancipação, individual e coletiva, de uma lógica em crise pela sua própria presunção de se colocar como uma identidade universal.

A análise da BNCC, como biopolítica do Estado pós-golpe, nos deu alguns exemplos do movimento das estruturas da sociedade em prol da manutenção do racismo e da colonialidade, como forma de dominação da maior parcela de sua população. A prática de branqueamento cultural através da invisibilização da presença negra na história, cultura e território brasileiro, é reafirmada nesta que se coloca como uma "nova base curricular". Que não passa de uma requerida e sistematizada retórica já presente no sistema educacional desde as primeiras escolas, e agora é imposta como matriz de conhecimento válido a todos os estudantes do Brasil. Mas é claro que as escolas particulares e de elite não assumiram esse conteúdo defasado, uma vez que para essas BNCC é opcional, enquanto os estudantes de baixa renda das escolas públicas terão suas vidas influenciadas por suas diretrizes.

Pudemos observar no texto da lei, que o continente africano não é retratado sobre os mesmos prismas com os quais são apresentados os demais. Junto a América Latina os tópicos relacionados à África se ligavam a temas negativos, que podem produzir uma imagem de mesmo valor para os discentes.

Como temos presentes no cotidiano de nossa sociedade muitas marcas, heranças e signos, e estes sendo parte estrutural da composição de nossa cultura e da vida de boa parte de nossa população, pudemos entender como essa referenciação negativa pode construir uma ideia, também ruim, do que somos. A forma como os continentes são apresentados pela disciplina geográfica nas salas de aula, faz com que os estudantes

criem imagens referenciais, significados próprios, acerca de determinados territórios e suas culturas. Sendo a África preterida em relação aos demais, é também desvalorizada pelos discentes, que passam a preferir os continentes valorizados pelo currículo.

Uma prescrição curricular que assume uma compreensão de mundo visto pela Europa, só pode fazer uma valorização seletiva tendenciosa dos seus conteúdos e de sua apresentação. Observamos assim que na BNCC essa seleção é feita com as marcas da colonialidade, que reafirma a prática da invisibilização do que não é branco, ocasionando o seu consequente branqueamento. Pois, pudemos ver que só são demonstrados aspectos geográficos, sociais, e culturais da Europa, Ásia e Oceania.

Esse trabalho de análise nos ajudou a compreender que de certa forma o currículo tem influência sob a construção das subjetividades dos discentes, e por consequência de suas identidades. E a Geografia, disciplina que leva saberes culturais para as salas de aulas, pode ser uma ferramenta de grande influência para criar uma referência positiva a respeito do continente África. Para que esse possa fazer parte da construção subjetiva e identitária dos estudantes, como origem de culturas diversas e presentes em nossas vidas.

Seguindo a busca pela construção de uma educação e formação educacional antirracista e de valorização dos aspectos geográficos, culturais, e sociais do continente Africano e das permanências de suas heranças presentes hoje em nossos cotidianos, pudemos nos aproximar de uma nova experiência curricular. A disciplina EHCAI nos demonstra que, o esforço de uma gestão pública municipal pode transformar a realidade colonial de construção e aplicação dos currículos. Trazendo uma nova perspectiva pautada na coletividade e na valorização dos conhecimentos tradicionais locais, em constante relação e aprimoramento junto aos conhecimentos acadêmicos. Esse esforço produziu uma experiência única em que uma disciplina se coloca como trincheira étnico-racial em sala de aula, possibilitando a demarcação de posição e o estabelecimento de um embate aos preconceitos que circulam na sociedade.

Através dessa disciplina professores de diferentes formações, sem desconsiderar todas as dificuldades inerentes à efetivação de uma experiência dessa magnitude, tem a oportunidade de prestar um serviço único aos discentes. Podendo ter um tempo exclusivo para aplicar e estudar sua prática, de um ensino verdadeiramente antirracista e pautado na valorização das relações étnico-raciais e de uma educação antirracista. Estabelecendo um contraponto a colonialidade do currículo comum básico, que faz parte do cotidiano das escolas de todo país, contribuindo para a valorização da identidade e da cultura brasileira e afro-brasileira em sala de aula. Possibilidade de contribuir para que sejam construídas referências identitárias positivas junto ao reconhecimento das heranças africanas em nossa sociedade.

Tanto o trabalho com a disciplina Geográfica, quanto o trabalho com a disciplina EHCAI são pautados por um mesmo tipo de documento. Uma das diferenças que podemos apontar é a intenção e forma de sua elaboração. Nos trazendo como consequência a possibilidade de seus usos como ferramenta de transformação, ou não, da realidade dos estudantes. O currículo pode tomar distintos rumos a depender da prática docente, mas ter em si uma prescrição direcionada a um objetivo claro e relevante para toda a sociedade contribui, e muito, para que essa prática siga a mesma tendência. Podemos concluir assim, que os currículos podem ser feitos de outras maneiras, direcionando outras formas de prática, que tendem a produzir outra sociedade como resultado de uma educação coletivamente comprometida com a sua emancipação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAS, Melhem & ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**, 8º ano. Moderna, 3 ed. São Paulo, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Proposta de Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Setembro de 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01/02/2023.

_____. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação; Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial nº 605. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais da educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana – Lei 10.639/2003**. MEC/MJ/SEPPIR, Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica: diversidade e inclusão**. CNE/SECADI, Brasília, 2013.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e Eurocentrismo**. In: Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Vida Social no Brasil nos Meados do Século XIX** [1922]. Recife: Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais, 1964.

_____. **Casa Grande & Senzala; Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal**. [1933]. 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

GOMES, Luiz Rafael. **África no currículo da Geografia**. In: Anais I Simpósio Internacional de Educação Popular, Agroecologia e Memória e II Seminário de Educação do Campo, 2021.

GOODSON, Ivor F. **Curriculum: teoria e história**. Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

GRINBERG, Silvia; LEVY, Esther. **Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro**, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2009.

GROSFOGUEL, Ramón; BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade e perspectiva negra**. In: Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Depois da democracia racial**. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP. v. 18, n. 2. São Paulo – USP. pp. 269-287, 2006.

HALL, Stuart. **El espectáculo del “Otro”**. In: **Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales**, 2010.

HOFBAUER, Andreas. **Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”**. In: De Preto a afrodescendente. São Carlos : Edufscar, 2003, p. 51-68.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo, Cortez, 2011.

MAGÉ; Secretaria de Educação e Cultura. **Orientações para implementação das novas disciplinas do currículo diversificado no Município de Magé Normativas 001/2021 e 003/2021**. COPIED, Departamento de Ensino. 2021.

_____. **Deliberação CME 006, 15 de março de 2019**. CMEM.

_____. **Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de 2022**, 2022;

_____. **Ofício SMEC n° 007-2021**, 2021;

_____. **Portaria 01-2021**, 2021;

MALDONADO-TORRES, Nelson . **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar; 2007.

MARTINS, L. A. M. e PEIXOTO JUNIOR, C. A. **Genealogia do biopoder**. Psicologia & Sociedade; 21 (2): 157-165, 2009.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. **Como se deve escrever a história do Brasil**. In: Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. N. 24, janeiro de 1845.

MONTAIGNE, Michel de. **Os canibais**. In Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário Internacional de Relações Raciais e Educação. Palestra conduzida em PENESB-RJ. 05 de novembro de 2003.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. In: Vozes. Petrópolis, RJ, 1999.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** In: Movimento Revista de Educação do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFF. Número 12 – setembro de 2005.

OLIVEIRA, Luiz Fernandez de. **Educação e militância decolonial.** Editora Selo Novo, RJ, 2018.

PANTA, M.; PALLISSER, N. “**Identidade nacional brasileira**” versus “**identidade negra**”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. In.: Revista Espaço Acadêmico, 17(195), 116-127. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34664>

QUIJANO, A. **A Colonialidade do Poder. Eurocentrismo e América Latina.** In: A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim das descobertas imperiais**, Jornal da Agb, 2002.

_____. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 237-280. 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira.** Editora Enigma, São Paulo, 2012.

_____. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil.** Companhia das Letras, São Paulo, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

_____. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2001

STRIEDER, Inácio Reinaldo. **Democracia Racial – A partir de Gilberto Freyre.** In: Anais do VII Simpósio de la Revista Internacional de Filosofia Polilica", em Cartagena de Indias/Colombia, no período de 20 a 22 de novembro de 2000.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver.** Tomo I, Editora Catherine Walsh, Ecuador, 2013.

APÊNDICE

Roteiro de entrevista

Entrevista feita no dia 25/11/2022, com a participação principal da Profª. Kirce Bermute, e auxílio do Profº Vinícius Ramos componentes da Coordenação de Promoção de Igualdade Étnico-racial e Diversidade (COPIED), setor da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) do município de Magé no estado do Rio de Janeiro, responsável pela disciplina Ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena (EHCAI). Tendo como objetivo o levantamento de informações pertinentes ao aprofundamento do conhecimento a respeito do processo de construção e aplicação da disciplina EHCAI na rede de ensino do município de Magé.

Nessa conversa pudemos explorar os temas que não puderam ser observados durante a análise dos documentos prescritivos, ajudando também a desvendar algumas questões que não haviam ficado claras no decorrer da pesquisa. Nossa entrevista se deu com o uso de um celular onde, através do aplicativo de gravação de voz, foi feito o registro do que foi falado. Junto ao aparelho tivemos o auxílio de um bloco de notas, onde foi dado destaque às principais questões que aqui serão apresentadas, além dos temas a serem mais bem explicados com a intervenção dos interlocutores.

Temos assim, como principais questionamentos levantados durante a entrevista:

I – Desde quando você está no cargo de coordenadora das disciplinas?

II – Como se deu a iniciativa para a ideia de uma disciplina como EHCAI?

II – Ouve demanda dos setores civis do município?

IV – Como foi o processo de construção do currículo?

V - A gente pode fazer essa relação entre academia e saberes tradicionais na construção do currículo?

VI - Como foi à formação dos professores para a aplicação da disciplina?

VII – Como foi a dinâmica inicial de implementação da disciplina?

VIII - Qual impacto social esperado com essa política curricular?

IX – Qual a perspectiva para o trabalho com a disciplina no ano letivo de 2023?

X – Os objetivos iniciais foram alcançados até aqui?