



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Luciane dos Santos Silva

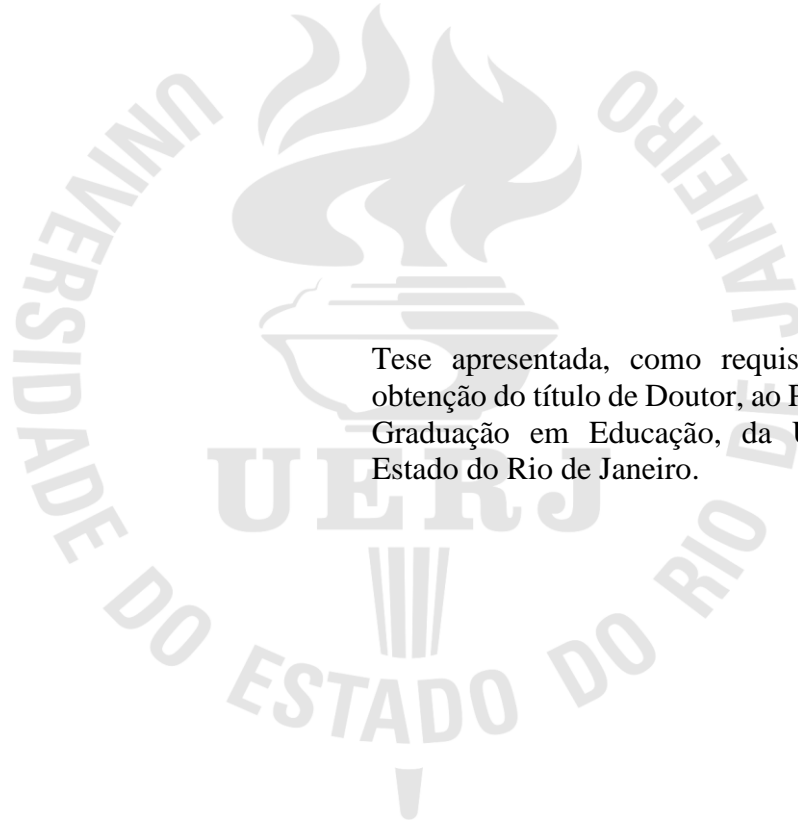
O “negro” na produção curricular do Projeto Africanidades: deslizamentos

Rio de Janeiro

2023

Luciane dos Santos Silva

O “negro” na produção curricular do Projeto Africanidades: deslizamentos



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Fernandes de Macedo

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Luciane dos Santos.
O negro na produção curricular do Projeto Africanidades: deslizamentos/
Luciane dos Santos Silva. – 2023.
174 f.

Orientadora: Elizabeth Fernandes de Macedo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Currículo – Teses. 3. Antirracismo – Teses. I.
Macedo, Elizabeth Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Luciane dos Santos Silva

O “negro” na produção curricular do Projeto Africanidades: deslizamentos

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de dezembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Elizabeth Fernandes de Macedo (Orientadora)
Centro de Educação e Humanidades - UERJ

Prof. Dr. Guilherme Augusto Rezende Lemos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Iris Verena Santos de Oliveira
Universidade do Estado da Bahia

Prof.^a Dr.^a. Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof.^a Dr.^a. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Para meus filhos: Glauber Machel e Ana Luiza, por me ensinarem a maternar e com isso aprender mais sobre mim.

AGRADECIMENTOS

“Eu sou o sonho dos meus ancestrais”

Minha avó, Maria dos Ramos, aprendeu a assinar o próprio nome com 75 anos, porque precisou começar a trabalhar na lavoura com cinco anos de idade e em função disso não pôde mais ir à escola. Ela compartilhava comigo que queria muito ter tido a chance de estudar. Minha mãe cursou até o ensino fundamental II, aos 7 anos, precisou trabalhar como doméstica auxiliando a minha avó em casas de família, pois era a filha mais velha. Ela compartilhava comigo quando eu era criança que um dos seus sonhos era ter tido a oportunidade de estudar.

Então, meu primeiro agradecimento é para os meus ancestrais: minha avó materna que dizia: estude. Minha mãe que dizia: estude. Minha mãe Iansã que me concedeu força e coragem para estudar, meu pai Ogum que me preparou os caminhos. Ao pai dos meus filhos (*in memoriam*) que me incentivou de várias formas, seja doando livros, lendo meus textos, com palavras de encorajamento...

Agradeço imensamente a minha orientadora Elizabeth Macedo: pelo acolhimento, por propor desafios, pelo respeito a minha singularidade, por me conduzir por uma travessia que ampliou meus olhares sobre mim mesma e minha vida profissional. Ao grupo de pesquisa, “Currículo, cultura e diferença”, pelo acolhimento, pelas excelentes e fecundas discussões, risadas, colo e palavras de afeto.

Agradeço ainda aos professores da linha de pesquisa, especialmente Guilherme Lemos e Rita Frangella. Aos professores que passaram pelo PROPED e que me auxiliaram de várias formas nas reuniões do grupo de pesquisa ou mesmo durante a escrita: Paulo de Tássio, Íris Verena e Núbia Regina.

Ao Ciep Carolina Maria de Jesus e todo seu corpo docente e discente, pela disponibilidade, afeto e intervenções positivas na minha vida pessoal e profissional, pela produção curricular antirracista desenvolvida nesse lócus enunciativo.

Aos grandes amores da minha vida, meus filhos e meus alunos, eles me impulsionam.

RESUMO

SILVA, Luciane dos Santos. *O “negro” na produção curricular do Projeto Africanidades: deslizamentos*. 2023. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho tem como objetivo analisar a produção curricular do Projeto Africanidades, no Ciep Carolina Maria de Jesus, na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Motivado pela Lei 10.639/2003, o Africanidades dialoga com o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro que tem representado elementos norteadores que produzem uma agência negra totalizada e homogênea. Tal propensão se articula em um movimento necropolítico, cuja tentativa é direcionada a fixar sentidos a priori, tanto para negro quanto para currículo, fixando diferenças. Dificultando ações políticas antirracistas nas produções curriculares, no que tange à estrutura e agência, reforçando dicotomias, determinismos e significados postos. Diante desse panorama, com base em aportes teóricos pós-coloniais, argumento que todo currículo é híbrido e ambivalente, assim a Lei 10.639/2003 pode também performar currículos mais fluidos e enunciativos, em que a agência negra seja representada de forma descentrada e múltipla. Como a produção curricular do Projeto Africanidades, lócus enunciativo que se constitui como política de afetos, em que se negocia com temporalidades distintas através da arte, criando uma cesura temporal em que a agência negra se constitui como diferença.

Palavras-chaves: Currículo. Necropolítica. Educação Antirracista.

ABSTRACT

SILVA, Luciane dos Santos. *The “black” in the curricular production of the Africanidades Project*: slippages. 2023. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This work aims to analyze the curricular production of the Africanidades Project, at Ciep Carolina Maria de Jesus, in the city of Duque de Caxias, in Rio de Janeiro. Motivated by Law 10,639/2003, Africanidades dialogues with the Minimum Curriculum of the State of Rio de Janeiro, which has represented guiding elements that produce a totalized and homogeneous black agency. This propensity is articulated in a necropolitical movement, whose attempt is aimed at establishing a priori meanings, both for black people and for the curriculum, fixing differences. Making anti-racist political actions difficult in curricular productions, not regarding structure and agency, reinforcing dichotomies, determinisms and established meanings. Given this panorama, based on post-colonial theoretical contributions, I argue that every curriculum is hybrid and ambivalent, so Law 10,639/2003 can also create more fluid and enunciative curricula, in which a black agency is represented in a descending and multiple way. Like the curricular production of the Africanidades Project, an enunciative locus that constitutes a politics of affection, in which different temporalities are negotiated through art, creating a temporal caesura in which a black agency is constituted as difference.

Keywords: Curriculum. Necropolitics. Anti-Racist Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional para o Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NSE	Nova sociologia da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SESC	Serviço Social do Comércio

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciep Carolina Maria de Jesus.	18
Figura 2 - Roda de conversa	20
Figura 3 - Tabela com a programação	136
Figura 4 - Banheiro.....	140
Figura 5 - Projeto Africanidades	156
Figura 6 - Alunos.....	159
Figura 7 - Oficina de grafite	159
Figura 8 - Colégio Carolina Maria de Jesus	161
Figura 9 - Projeto Africanidades (silhueta de Marielle Franco).....	162
Figura 10 - Projeto Africanidades	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	64
Quadro 2	64
Quadro 3	64
Quadro 4	65

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	O LUGAR DA CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE	26
1.1	Cultura: Fragmentos de significações	27
1.2	Hibridismo	34
1.3	Ambivalência	38
1.4	Nas fissuras da identidade	41
1.5	Enunciação	45
2	O COMPROMISSO DO CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO CULTURAL	52
2.1	Currículo e racismo	55
2.2	Qual o sentido de um currículo mínimo?	58
2.3	Currículo mínimo: uma decisão programável?	64
2.4	Teorias curriculares: o que ensinar?	69
2.5	Currículo como enunciação cultural	76
3	O NEGRO NA PRODUÇÃO CURRÍCULAR: AMBIVALÊNCIA E AGÊNCIA	85
3.1	O paradoxo da autoridade colonial	90
3.2	O hibridismo como resistência	96
3.3	Professores negros: transmutações e traduções	101
3.4	Movimento negro: um educador	107
4	CURRÍCULO, NECROPOLÍTICA E POLÍTICA DE AFETOS: DESLIZAMENTOS	112
4.1	Currículo como texto político	115
4.2	Necropolítica	118
4.3	A fantasia colonial: a invenção do negro	122
4.4	Identidade negra: metáfora da linguagem	128
4.5	Lócus de enunciação como lugar de afetos no currículo	136
5	O PROJETO AFRICANIDADES: ESPAÇO-TEMPO ARTÍSTICO ENUNCIATIVO	143
5.1	Arte, perceptos e afetos	143

5.2	Artistas afro-brasileiros e devires sensíveis.....	149
5.3	O Projeto Africanidades: espaço-tempo artístico enunciativo.....	155
	CONCLUSÃO (SEM CONCLUIR) - PARA IR ADIANTE.....	163
	REFERÊNCIAS.....	167

INTRODUÇÃO

“Professora, a Carolina é preta, preta mesmo?”
Matheus, 7º ano do Ensino Fundamental II

O Brasil do século XXI delinea uma configuração de luta antirracista muito mais contundente, corrobora a esse panorama, inúmeros fatores de alinhamento e realinhamento em temporalidades variadas. Espraia-se e consolida-se a conjunção de movimentos sociais negros, portadores de pautas e articulações diversificadas - coletivos negros jovens, quilombos urbanos, os feminismos negros, os saberes ancestrais, entre outros; juntamente com uma potente intelectualidade negra acadêmica que pesquisa o racismo estrutural e difunde uma profusão de conhecimentos que põe em xeque o mito da democracia racial e suas aderências.

Radicada nessa mesma estrutura insurgente, o Brasil vive um momento de enorme inflexão política, trata-se de uma situação de articulação de forças conservadoras e neoliberais “que passaram a ocupar o Estado caminhando na contramão dos avanços democráticos, principalmente aqueles voltados para a garantia dos direitos da população negra brasileira” (GOMES, 2019, p. 125). O que demanda o retorno e a intensificação de discussões referente ao racismo e à discriminação que já não faziam parte da agenda política antirracista, ou que já não eram prioridade.

O reconhecimento do lugar de fala do negro e sua condição como sujeito político foi uma reivindicação mais organizativa a partir das décadas de 70 e 80 do século XX. Em que as políticas de identidade, na efervescência do período de redemocratização do país (1980), denunciaram a monoculturalidade dos currículos baseados em uma cultura eurocêntrica e ofereceram como alternativa o pertencimento a um determinado grupo cultural. A educação e o campo curricular começaram a problematizar as relações entre currículo e cultura.

Os Movimentos Negros que mantinham nesse momento um discurso mais universalista “à medida que foram constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar” (GOMES, 2017, p. 33). As ações afirmativas passaram a ser uma demanda real e radical na década de 1990, pela Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo (1995); O seminário internacional Multiculturalismo e Racismo (1996) e a preparação brasileira para a 3ª Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, na África do Sul, em 2001.

No caso das políticas educacionais, a demanda por acesso foi a bandeira da década, aos poucos substituída pela luta da permanência na escola. A tensão entre o foco na igualdade de acesso e permanência – que explicitam a importância da luta por igualdade social e econômica – e as demandas por reconhecimento da pluralidade cultural do país se torna cada vez mais forte ao longo dos anos subsequentes (MACEDO, 2014, p. 84).

Assim, a temática da diferença emerge no campo do currículo, no Brasil, na década de 1990 anuindo ao multiculturalismo nos currículos e propondo diversidade e abordagem plural de culturas. Reformas curriculares assentiram a tais questões, o que se configura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2011) ao propô-lo como:

Uma ação norteadora que não soluciona todas as dificuldades da Educação Básica hoje, mas que cria um solo firme para o desenvolvimento de um conjunto de boas práticas educacionais, tais quais: o ensino interdisciplinar e contextualizado; oferta de recursos didáticos adequados; a inclusão de alunos com necessidades especiais; o respeito à *diversidade* em suas manifestações; a utilização das novas mídias no ensino; a incorporação de projetos e temáticas transversais nos projetos pedagógicos das escolas; a oferta de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação nas escolas; entre outras — formando um conjunto de ações importantes para a construção de uma escola e de um ensino de qualidade (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

Consoante com essa perspectiva, uma contranarrativa que se constitui de fundamental importância é a Lei 10.639/2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática: o estudo da História da África e dos Africanos. Assim como a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Alterada posteriormente pela Lei 11.645/2008, com a inclusão da temática indígena, como destaca Pereira (2007, p. 83), “a lei tem uma história centrada em demandas e lutas sociais protagonizadas pelo Movimento negro – motor e ponta-de-lança da luta contra o racismo”, que se consolida em um momento no qual toma corpo na arena política brasileira, o debate institucionalizado sobre a diversidade cultural. Entram em cena os projetos multiculturais, mudando as perspectivas de trabalho com as diferenças.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) instituiu que todas as escolas deveriam tornar-se aplicáveis à Lei 10.639/2003 e criou o Projeto Africanidades. Propondo que as unidades escolares trabalhassem a legislação adaptando-a aos seus contextos e imprimindo ao Projeto características próprias. Apresentava-se a mim a possibilidade de

trabalhar a questão racial nas minhas aulas de forma mais ostensiva do que já vinha fazendo, porque a partir daquele momento havia uma lei como respaldo.

Meu objetivo inicial era conceder aos meus alunos uma identidade negra positiva em detrimento das representações negativas de negro em diversos contextos na sociedade brasileira. “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 65). Eu queria que eles soubessem que podiam ser o que quisessem, inclusive escritores.

Comecei a trabalhar nas minhas aulas de produção textual com gêneros textuais que remetiam ao continente africano como o berço da humanidade, a fim de dizer aos alunos que todos possuíam a mesma origem e por isso não fazia sentido o pensamento de uma raça superior a outra. Porém eu percebia que essa informação não era suficiente para apaziguar conflitos racistas que surgiam no cotidiano da sala de aula, pois estava localizada em uma temporalidade distante da abrangência do conceito político e das sutilezas, que a categoria raça foi adquirindo ao longo do tempo.

Depois me dediquei a textos que desconstruíssem narrativas referente ao continente africano como destituído de organização política, social e econômica. Procurei destacar os reinos africanos e conhecimentos que foram sendo apropriados por outros povos sem mencionar África e a história do negro antes da escravidão. Esses conhecimentos enalteciam a ancestralidade negra, mas não problematizavam questões atuais que os alunos traziam sobre o racismo. Em um outro momento trabalhei com narrativas mitológicas das religiões de matriz africana, no entanto não fez muito sentido para os alunos de outras religiões.

A partir de 2014, eu comecei a lecionar no Ensino Médio, os currículos propostos não apresentavam autoras e autores negros, inserir esses autores no currículo foi a forma que eu encontrei para discutir as questões raciais. Selecionei a princípio Machado de Assis, Lima Barreto e Cruz e Souza, tríade que reverencio imensamente, mas depois foquei nas autoras negras, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e a cabo-verdiana Bernardina Salústio, praticamente inexistentes nos currículos.

Essa experiência possibilitou ampliar a discussão sobre racismo na sala de aula e abordar diversos assuntos - genocídio dos jovens negros, feminismo negro, literatura afro-brasileira - que se relacionam com o racismo estrutural e seus efeitos na sociedade. Também motivou minha dissertação de Mestrado, defendida em 2016 “A memória como estratégia na criação de novas subjetividades, nas narrativas: Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus e A Louca de Serrano, de Bernardina Salústio”.

Assim, fui percebendo nas minhas práticas pedagógicas que eu não possuía o controle em relação as identidades dos meus alunos, não era possível pensar em uma identidade negra única, à medida que uma variedade de formas de ser negro ia se apresentando para mim no meu cotidiano de sala de aula. Quanto mais eu tentava dar-lhes referências para a criação de uma identidade negra, mais esses sentidos deslizavam para outras possibilidades de negritude.

Trabalhar com elementos que reverenciavam uma noção de cultura africana e do negro como elementos de pertencimento positivo, não davam conta das questões que meus alunos traziam em relação ao racismo e seus efeitos. Imperioso tornava-se trabalhar com esses conteúdos e outros que performassem questões atuais e ademais, os casos de racismo que surgiam com recorrência na comunidade escolar exigiam ações mais pontuais e não tão abrangentes.

Ao mesmo tempo que livros didáticos, paradidáticos, legislações, engendraram discursos que performavam um modelo de ser negro – enformado em uma cultura exótica, considerada inferior e estática – que não representava o contexto brasileiro de trocas culturais significativas e nem as diferentes possibilidades de pertencimentos dos alunos. Entendi que um investimento em uma cultura fechada poderia inibir a possibilidade de práticas pedagógicas que dialogassem com a produção de sentidos, inevitáveis.

Depois dessas experiências decidi por vivenciar práticas pedagógicas em outras cidades, eu lecionava em Saracuruna e passei a trabalhar em (Vassouras, Belford Roxo, Duque de Caxias, Barra Mansa) a fim de compreender como narrativas de autoras negras podiam problematizar o racismo nas produções curriculares e produzir uma agência negra no currículo. Destaco como determinante e inquietante minha experiência como professora de produção textual¹, na cidade de Barra Mansa, no interior do Estado do Rio de Janeiro, em 2018.

A proposta da prefeitura dessa cidade era um Projeto de Educação Integral, trabalhei com quatro turmas de sétimo ano, do ensino fundamental II, compostas por uma média de vinte a vinte dois alunos. Era mais uma oportunidade de rasurar o currículo e o cânone literário inserindo outras narrativas com autores e autoras negras, ampliando perspectivas de mundo dos alunos, eu só tive a oportunidade de conhecer autores(as) negros na Faculdade.

Optei por trabalhar com a escritora Carolina Maria de Jesus, o gênero textual solicitado pelo currículo era autobiografia e relato, quando apresentei trechos do livro da escritora, perguntei aos alunos como imaginavam o autor de tal livro, nenhum aluno respondeu negro e poucos responderam autora. Ao apresentar a biografia da autora, o aluno Matheus indaga se ela

¹ Experiência que procuro compartilhar no artigo: Carolina vai à sala de aula, no livro DNA Educação, pela Editora Dialogar, em 2018.

era preta mesmo, porque na percepção dele e de vários outros alunos, não existiam escritores negros e muito menos escritoras.

Trabalhar com essa textualidade foi bastante produtivo, a escrita de Carolina trouxe possibilidades de discussões sobre classe, raça, gênero, uma profusão de assuntos pertinentes ao contexto escolar, a comunidade, particularidades dos alunos surgiram nesse trabalho, como diários, livros e textos escritos pelos alunos. Questões contemporâneas referente ao racismo elencaram outras propostas na escola, como a produção de um livro com escritos dos alunos.

Movimentos que me fizeram pensar que um currículo normativo e prescritivo não alcançaria questões contemporâneas em relação à identidade negra, compreendida nesse momento como fluída; E nem referente ao racismo que se reatualiza nas suas dinâmicas e opressões. Compreendi que “a diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” (BHABHA, 2014, p. 69), o que significa que apesar das boas intenções das propostas multiculturais e da diversidade ou pluralidade de culturas, a diferença desse âmbito é reduzida a uma identidade homogênea, única e acabada. Definida numa estrutura pré-discursiva e posicionada num determinado espaço-tempo.

De maneira que as propostas curriculares concebidas nessa perspectiva, contemplam uma cultura partilhada, de geração em geração, no caso do Brasil com quase trezentos anos de escravidão, acaba por cumular noções de nação e sujeitos, estereotipadas e exclusivas. Constituindo repertórios que são transmitidos sem problematizações ou questionamentos, muitas vezes intrínsecos à normatividade das produções curriculares.

Assim, incluir culturas no currículo não desmonta uma relação comparativa e hierárquica que a tradição relega, conforma centralidade do conhecimento na produção curricular, um conhecimento pré-discursivo, retirado de um repertório externo a comunidade escolar, elencando conteúdos a serem ensinados/aprendidos. Esboçando um movimento direcionado à implementação de currículos prescritivos e instituídos que buscam suprimir e conter diferenças.

Nesse sentido, como pensar uma produção curricular aberta à diferença, em que os sujeitos negros não sejam inscritos em uma identidade totalizada e homogênea, inibindo outras possibilidades de existências? Como pensar uma educação que coloque sob suspeita repertórios sedimentados?

Dessa forma, empreendi uma busca por aportes teóricos que me ajudassem a pensar tais questões, sendo que o meu fio condutor era a “identidade negra”, no que tange aos descentramentos dessa identidade, no deslocamento que meus alunos provocavam ao me trazer problematizações diversas sobre “negritude”, que apresentavam diversas formas de ser negro.

Encontrei nesse processo um texto da ANPED, do GT de Currículo de 2007, “*Estudos Curriculares: Como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-Moderno?*”, do pesquisador Veiga Neto e da pesquisadora Elizabeth Macedo. No texto em questão, ressalto o seguinte trecho:

Temos definido currículo como produção cultural, como enunciação, entendendo que isso nos possibilita pensar a questão da agência em tempos pós-modernos. O que chamamos de pós-moderno, no entanto, é apenas uma descrição da contemporaneidade como um espaço-tempo em que os fluxos culturais são mais evidentes, tendo em vista os deslocamentos de sujeitos e a velocidade de circulação da informação, exigindo-nos repensar as categorias teóricas com as quais trabalhamos, explicitando o que chamaríamos de uma agência pós-moderna ou pós-colonial. Assim, mantemos nosso compromisso com a agência, com a intervenção dos sujeitos, com o que poderíamos, por respeito a terminologias que nos são tão caras, chamar de emancipação. Ainda que se trate de uma emancipação de outra natureza, se pensamos nos discursos da Modernidade, reafirma o compromisso da teoria com a transformação do social, composta de minúsculas ações cotidianas que se dão nos processos de negociação, numa concepção que não polariza emancipação/poder, mas, ao desconstruir os binarismos, propõe-se a pensar a ação política como em constante movimento, hegemonias parciais e agonísticas.

Esse texto e demais artigos da professora Macedo me causaram muitos incômodos em relação ao que eu entendia como currículo, identidade negra e agência, embora ainda naquele momento não compreendesse a natureza de tais incômodos, não que nesse momento que escrevo os tenha resolvido ou ainda tenha qualquer pretensão de apaziguá-los, até porque esses incômodos têm-me movido na pesquisa e na minha construção enquanto mulher preta, professora, umbandista, mãe, entre outras...

O termo “enunciação”, o qual eu estava familiarizada, da minha área de Graduação, deslocado da linguística para o campo do currículo, me ofereceu a oportunidade de pensar a identidade negra no que mais me incomodava, sua homogeneização. Urgente se tornou nesse momento, cursar o Doutorado em Educação e, óbvio, melhorar minha prática de sala de aula, expandindo perspectivas e possibilidades de trabalho. Assim, a proposta inicial para o projeto do Doutorado foi “Escritoras negras na sala de aula. Um estudo de caso: Carolina Maria de Jesus”.

Minha pretensão era refletir em como a escrita da Carolina podia ampliar as discussões sobre racismo no contexto escolar, a partir das questões trazidas pelos alunos, identificando assim, várias formas de ser negro. Ao mesmo tempo que pensava a problemática investigativa do Doutorado, continuava meus itinerários pela Baixada Fluminense. Em 2019, me deparei com uma escola, a qual chamarei de Ciep Carolina Maria de Jesus, em que o trabalho com a Lei 10.639/2003 consistia em atividades com autoras negras na produção curricular.

Figura 1 - Ciep Carolina Maria de Jesus.



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

Conforme solicitação expressa da SEEDUC, esta escola situada na cidade de Duque de Caxias, na região Metropolitana V, inseriu a legislação referida ao Projeto Político Pedagógico da escola, em 2007, com o nome sugerido pela Secretaria de Educação, *Africanidades*. No entanto, em 2003, antes da Escola atender à solicitação da Secretaria de Educação, o professor de história Júlio César começou a trabalhar em suas aulas questões relacionadas ao racismo.

O professor enfrentou diversas objeções por parte dos colegas educadores e de alguns alunos. Aos poucos, professores e alunos foram aderindo e em 2005 a primeira semana de apresentação mobilizou a comunidade escolar. No entanto relata:

“Foi uma coisa muito pesada, quando o Projeto começou a ganhar corpo jogaram o peso pra mim, é o Projeto do Júlio. Alunos criaram dificuldades, professores fazendo todo um processo de intimidação dos alunos para não participarem, quando os alunos chegaram em casa após o Projeto, receberam ameaças por telefone, mas, a gente conseguiu”.

Doravante, em 2015, com total apoio da equipe diretiva, o *Africanidades* começa a ter temáticas específicas anualmente e as atividades deixam de ser somente em sala de aula e em períodos determinados. O trabalho acontece ao longo do ano, com culminância no segundo semestre, normalmente em setembro, elencando a Lei 11.645, de 2008 que modificou a 10.639/03 abordando a questão indígena.

A culminância acontece na escola e no teatro Raul Cortez, no centro de Duque de Caxias, em parceria com o SESC. Envolvendo atividades relacionadas a teatro, música, grafite, rodas de conversa, *slam*, um grêmio chamado Dandara, fotografia, literatura, cinema,

entrevistas, entre outros. Os diversos atores sociais da escola participam na produção curricular, que inclusive é aberta a comunidade. De acordo com o professor Hélio, de sociologia: “Os alunos terminam o Ensino Médio e saem da escola, continuam voltando para participar do Projeto, eu aprendo muito com os alunos, eles nos trazem muito subsídio para fazer o *Africanidades*”.

Conforme a diretora Rejane, a Escola possuía em 2019, 1.236 alunos, somente o Ensino Médio e uma turma integral. Contava com 82 professores, nos três turnos e outros profissionais de educação, como agente de leitura, por exemplo. A diretora relata que nem todos os professores participam do Projeto e nem todos os alunos, a participação chega a 85% de ambos. Destaca que as avaliações são feitas em um todo entre as solicitadas pelas legislações e a participação no *Africanidades*, discutidas e negociadas nas semanas de planejamento bimestrais.

Apresentava-se a minha frente uma possibilidade de trabalho com a Legislação e ações antirracistas sem que o racismo fosse um tema transversal, pois a 10.639/03 fazia parte do Projeto Político Pedagógico da escola. Neste percurso, encontrei outras escolas, outros Cieps na Metropolitana V, em Duque de Caxias que também trabalhavam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais incorporados ao PPP da escola.

No entanto, no Ciep Carolina Maria de Jesus a Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes são trabalhadas na construção de uma produção curricular, que alia questões referentes ao racismo que pululam na Escola e trazidas pelos alunos; Consoante com o reverenciamento à ancestralidade africana, através de atividades como a capoeira, danças de rodas, textos de intelectuais negros, autoras negras como Carolina Maria de Jesus e Lélia Gonzalez, entre outros. O ponto fulcral do Projeto são as rodas de conversa, que englobam diversos temas transversais relativos a um eixo principal.

Figura 2 - Roda de conversa



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

Essa articulação, pelo viés da metáfora de uma agência negra como “um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento que coloca em circulação, ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos” (GILROY, 2001, p. 38) agregada a perspectiva de uma situação diaspórica desprovida de uma angústia de origem, me envolveu.

Traços esquematizados a partir de situações históricas como a escravidão, apesar de unir por laços de sofrimento, imobiliza ações políticas, por pressupor um sujeito negro encaixado em uma identidade formada por essa aliança de lamento.

Sendo esse sujeito contextualizado em um presente enunciativo, é capaz de mobilizar demandas contemporâneas e articulá-las à medida que forem surgindo. Raça é signo e como tal, de acordo com Segato (2005, p. 10):

Significante produzido no seio de uma estrutura onde o estado e os grupos que com ele se identificam produzem e reproduzem seus processos de instalação em detrimento de e a expensas dos outros que este mesmo processo de emergência justamente secreta e simultaneamente segrega.

Apesar dessa apreensão na tentativa de fixação e estabilização do signo, seja no plano de uma realidade ou da história. Raça não é um termo fixo, estático. Conforme Almeida (2019, p.24):

Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas.

E como tal, em cada momento da história as confabulações sobre raça determinaram modos de racismos e reiteraões que esboçaram gramáticas e geografias, requerendo nesses dados momentos e circunstâncias, estratégias específicas de linguagens e desedimentações. O que não seria divergente na atualidade, se a problemática do racismo vai se significando de outras formas, necessárias são outras formas para sua desarticulação.

Nessa leitura, os sujeitos também não são os mesmos, se seus processos de construção e significação histórico-social, econômico e político se reatualizam, os sujeitos negros também emergem com outras possibilidades de existências. Então, não seria possível pensar um sujeito encapsulado em uma identidade pronta e única na produção curricular.

Quando adentrei à escola eu esperava pesquisar como narrativas de autoras negras podiam produzir um currículo para além do prescritivo e dessa forma uma agência negra, mas encontrei no Ciep Carolina Maria de Jesus uma produção curricular que abrangia muito mais que um trabalho com literatura produzida por autoras negras. À medida que fui fazendo as entrevistas com os alunos, com os professores, os grupos focais, esses encontros trouxeram diversas questões sobre o racismo estrutural.

Diante dessas proposições, instigada pelas minhas práticas de sala de aula, pela produção curricular heterogênea, fluída e em constante processo de rearticulação no Ciep Carolina Maria de Jesus, a performance do que venho nomeando de checklist de ser negro – itens que por atos de força determinam os elementos que constroem a negritude de alguém – e os textos da professora e pesquisadora Macedo, ocorreu-me, então, rearticular a minha pesquisa para compreender como os processos de identificação negros se constituem na produção curricular na contemporaneidade, a partir de uma agência negra.

A partir de aportes teóricos pós-coloniais, especificamente com as noções de ambivalência, hibridismo e enunciação cultural da diferença desenvolvidas pelo professor e pesquisador Homi Bhabha, penso que cada contexto escolar nas suas esferas política, social, econômica e cultural apresenta demandas diferenciadas em relação ao racismo. Sendo assim, a proposta curricular não deve ser delimitadora, homogeneizadora e nem hegemônica, para atender as indagações cotidianas.

De forma que no primeiro capítulo eu penso: o local da cultura na contemporaneidade, de acordo com Bhabha “Os próprios conceitos de culturas enquanto base do comparativismo

cultural estão em profundo processo de redefinição” (2014, p. 25). São articulações que tensionam tentativas de fixar diferenças, desde a modernidade, subsumindo-as aos conceitos de nação e povo, através da nomenclatura e classificação de “culturas”.

O autor analisa através dos movimentos de fluxos culturais, nos contextos pós-coloniais, a ambivalência cultural na construção dos conceitos de nação e povo. Concebe essas categorias num tempo-duplo, cindido, como elementos de uma mesma inscrição. E como tal, expõe a impossibilidade de fixações absolutas e revela o hibridismo como resistência à autoridade colonial, na sua pretensão totalizadora e homogênea de esboçar a nação e o povo.

Assim, o local da cultura na contemporaneidade é um espaço de enunciação, termo apreendido do campo da linguística, para indicar a fragilidade da cultura como objeto epistemológico, como se apresenta na construção do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo. E sim como local onde a *différance* se constitui nas representações de nação e povo, advinda de uma liminaridade, uma disseminação de significados que articula e rearticula os sentidos.

A partir dessas noções, no segundo capítulo: O compromisso do currículo como enunciação cultural, analiso como a pesquisadora Macedo (2006 a, b), articula a noção de cultura como enunciação da diferença, pensando a produção curricular como narração cindida e dupla, cuja ambivalência permita variadas escrituras. A autora concebe a educação, assim como o povo e a nação, emergindo de um movimento cultural narrativo duplo: uma temporalidade pedagógica e uma temporalidade performática, ambos fazendo parte da mesma inscrição.

De modo que associa a primeira à tradição e aos sentidos partilhados e define a segunda como um projeto de sentido, a cisão entre as duas temporalidades cria uma liminaridade, um entrelugar, que possibilita que o currículo se estabeleça como lugar de enunciação “onde a diferença cultural se constitui” (MACEDO, 2006b, p. 349). Dessa perspectiva, no processo educativo não há nenhuma unicidade primordial, apenas produção de sentidos.

Logo, toda produção curricular é híbrida e ambivalente, o que faculta pensar uma agência no currículo, contranarrativas que reatualizam o presente enunciativo. Problematizando construções estereotipadas e caricaturais que protagonizam desigualdades, tendo como base o racismo estrutural. Tópicos frasais como: “que neguinho preguiçoso”, para se referir a alunos negros com dificuldade de aprendizado, ou como destacam Medeiros e Vieira (2019, p. 13), o uso de figuras de linguagem:

a) metáforas (“macaco”; “piche”; “cabelo Bombril”; “dia de branco”; b) metonímias (“aquele escuro”; “aquele preto”, “aquele negro”, que são palavras que substituem os nomes originais das pessoas, sem descrever os sujeitos com singularidade); c) eufemismos (“boa aparência”; “moreno”; “pessoa de cor”; que é a substituição de uma palavra por outra mais “cortês”); d) ironias (“Só podia ser...”; “Pra variar...”; “Mas como é bonitinho...”); e) Perguntas retóricas (“Desde quando negro é gente?”).

Remetem à colonização, à escravatura e também como os negros lutaram para se alfabetizar nesse contexto. O que me faz refletir no terceiro capítulo: O negro na produção curricular: ambivalência e agência, como se esboçou a luta dos negros, escravizados ou não, para aprender as primeiras letras no Brasil, do período colonial ao período republicano. Nos entremeios de um país que se ficcionalizava nação, sem levar em consideração as intensas e frequentes trocas culturais do seu povo.

Movimento elaborado pelo colonialismo ao encerrar culturas como inferior e superior, “a afirmação do colonialismo de que a noite humana caracterizou o período colonial, refere-se a todo o continente africano” (FANON, 1968, p. 176). Destacando: negro=corpo=instinto em detrimento do branco=mente=razão, concepção de racionalidade iluminista. Enclausurando o significante negro em um conjunto de valores cujo reflexo induz às equivalências, essência corpórea – músculos, emoções e instintos – e uma ludicidade – ritmos, cores e sabores.

No entanto, o elemento negro, signo não dado e nem uniforme, se constrói na ambivalência do sistema colonial, hibridizando a religião, a língua, com a experiência de professores negros e no alvorecer da república com uma militância mais organizativa pelos direitos da população negra. “Em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 238), conhecidos à época como movimento associativo dos homens de cor. Performatizando uma agência negra não totalizada e nem fechada, o que provoca pensar o currículo como texto político.

Nesse sentido, no quarto capítulo: Currículo, necropolítica e política de afetos, concentro-me na ação política proposta e empreendida pelo Projeto Africanidades, como luta antirracista compondo a produção curricular, a partir de um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou. E se constituindo representatividade solidária, na busca por desestabilizar e desconstruir mecanismos que tentam fixar a diferença - uma necropolítica.

A necropolítica como discorre (MBEMBE, 2014) é a possibilidade de desenvolver uma leitura política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade, em que a razão é tida como verdade do sujeito. No campo do currículo a noção de necropolítica pode ser pensada a partir da tentativa de fixação de sentidos, por inibir a produção da diferença delineando um currículo *a priori*, precipitando identidades.

Para compreender a ambivalência dessa política de “morte”, na produção curricular do Projeto Africanidades é preciso imergir no seu lócus enunciativo, na sua potência de afetos. Para o filósofo Baruch Spinoza, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (2009, p. 163).

O racismo estrutural é um modo de afetação que pode diminuir a potência de atuação dos alunos negros, entretanto na ambivalência desses discursos, a produção curricular construída pelo Africanidades, nos seus processos tradutórios e enunciatórios afeta distintamente corpos negros produzindo diferença.

Atuando em uma dimensão performática, cria uma temporalidade disjuntiva, em que sentidos são produzidos, reiterados e negados, em tensionamento com uma dimensão pedagógica. Esta, traz uma ficção de fixidez de identidades negras e de currículo, sentidos cujos fragmentos são negociados na produção curricular, lócus enunciativo contingente e agonístico.

Um entrelugar, onde o sujeito negro se constitui e os processos de identificação não podem ser definidos previamente e nem são passíveis de totalização ou mimeticamente postulados (BHABHA, 2014). O que faz que esses sujeitos deslizem de uma temporalidade a outra, constituindo-se em uma agência intersubjetiva em que não é possível capturar uma essência negra que defina universalmente o negro na produção curricular, ser negro é um devir.

Desse modo, no quinto capítulo: analiso como o Projeto Africanidades performa sua produção curricular constituindo-se como lócus enunciativo, espaço-tempo em que os sujeitos emergem como produtores culturais, artísticos e agentes políticos, imbricados por experiências estéticas que ampliam a potência dos afetos na luta antirracista. Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 227), o artista é quem “apresenta, inventa e cria os afetos em relação às perspectivas que eles nos dão. Somos afetados e nos transformamos através da produção de suas obras”.

Assim, o currículo do Projeto Africanidades, pela arte que é produtora de afetos, desloca os signos postos da modernidade que normatizam noções de negro e currículo, recriando-os no seu presente enunciativo. Direciono-me então, à compreensão da relação dos alunos com as artes propostas pelo Projeto – Literatura, música, grafite, teatro – entre outras; através de entrevistas individuais, grupos focais, diário de bordo e observação participativa, entre outras possibilidades.

Tomando por prerrogativa a busca pelo que não pode ser encapsulado, pelo que transgride, o incomensurável, assim, minha escrita vai se delineando com trechos do meu trabalho de campo, como uma tessitura que vai sendo urdida, à medida que vou estabelecendo minha relação com o Projeto – objeto dinâmico.

Esquivo-me de representações transcendentais e universalistas, sejam de currículos, negros ou alunos. De acordo com Bhabha (2014, p.247), “É o ato presente que, a cada vez que ocorre, toma posição na temporalidade efêmera que habita o espaço entre o eu ouvi e o você ouvirá”. A partir dessa cesura temporal que me ponho na “escuta” e escrita deste trabalho, propondo como último capítulo, não uma conclusão, e sim a possibilidade de continuar a pensar o negro nos currículos sem uma definição totalizada e nem homogênea que impeça outras formas de existências.

1 O LUGAR DA CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE

Tenía siete años apenas,
 apenas siete años,
 ¡Que siete años!
 ¡No llegaba a cinco siquiera!
 De pronto unas voces en la calle
 me gritaron ¡Negra!
 ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!
 ¡Negra!
 “¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!
 “¿Qué cosa es ser negra?”

Me gritaron negra, Victoria Santa Cruz

O negro não nasce negro, torna-se negro a partir do momento em que é inserido em um sistema de significados culturais compartilhados coletivamente, cuja vivência está interligada à arbitrariedade de dar-lhe uma coisidade degradante. E nesse processo entra a questão da identidade que vai sendo construída, “essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada” (Gonzalez, Cult, 2019); E tão pouco única.

A cultura nesse contexto é frequentemente usada para afirmar a impossibilidade de mudança e ainda como salienta Mbembe (2016):

Muitos usam esse termo para se referir a uma supremacia biológica. Em tais casos, estamos lidando com justificativas ideológicas das relações de poder e dominação existentes. São justificativas canhestras de privilégios de poder ou status. A cultura tem a ver fundamentalmente com a formação, com o vir a ser. Tem a ver com criatividade, indeterminação e transformação. Não tem a ver com passadismo, essências e costumes fixos.

O processo de fixidez que cria as culturas, produz ficções de identidades e como destaca o autor, imbricado em relações de poder, com justificativas discursivas que garantem, ainda que de forma falaciosa, classificações de superioridade e inferioridade. Movimento arbitrário que coisifica a cultura e a remete a significados dados aprioristicamente e estáticos.

No entanto, a contemporaneidade, os contextos pós-coloniais trazem problematizações e questionamentos referentes à cultura como objeto epistemológico. Uma profusão de engendramentos que tensiona a fixidez e a universalidade das culturas, assim como, a compreensão das culturas em termos extralinguísticos ou pré-discursivos. Preocupações que

dão uma centralidade à cultura: nas sociedades, nas políticas educacionais e na escola. De acordo com Hall (1997, p. 9):

Refere-se a uma abordagem da análise social contemporânea que passou a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, ao invés de uma variável dependente, provocando, assim, nos últimos anos, uma mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida como a “virada cultural”.

O pesquisador destaca que esse movimento se inicia com foco na linguagem, concedendo-lhe uma posição privilegiada na construção e circulação do significado. E argumenta que a cultura é a “soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas” (*ibidem*). Nessa perspectiva, a linguagem não reflete a realidade, institui a realidade, o que significa que as coisas não possuem uma essência natural, seus significados são dados discursivamente.

Tais pensamentos em consonância com perspectivas teóricas pós-coloniais, propõem ao campo do currículo novas indagações em relação a centralidade da cultura, mas não como um repertório de culturas proliferando, e sim no pensar o “limite da cultura como um problema de enunciação (BHABHA, 2014, p. 70).

Neste capítulo, inicio apresentando o pensamento de Bhabha a partir das noções que têm sido abordadas no campo do currículo, analisando especificamente a noção de cultura, hibridismo, ambivalência e enunciação; que utilizarei na confecção desta tese.

1.1 Cultura: Fragmentos de significações

“Começar pelas palavras talvez não seja coisa vã. As relações entre os fenômenos deixam marcas no corpo da linguagem” (BOSI, 1992, p. 5). E tanto os fenômenos quanto a linguagem se articulam e rearticulam no correr dos tempos, concedendo novos sentidos às relações. As palavras ‘cultura’ e ‘culto’ derivam do mesmo verbo latino *colo*, cujo particípio passado é *cultus* e o particípio futuro é *culturus*” (*Ibidem*).

Colo significou na língua de Roma: eu ocupo a terra e por extensão eu cultivo o campo. Já *cultus* significava um campo que fora plantado por gerações sucessivas de lavradores, quando chamavam uma plantação de ‘culto’, estava implícito algo de cumulativo. E *culturus*, o que se quer cultivar, a terminação – *urus* indicava algo que está por vir. Na forma substantiva, designava tanto o labor agrícola quanto ao trabalho feito no ser humano desde a infância, remetendo ao grego *pai-deia*.

A diacronia do termo *colo* e sua abrangência foram ressignificando o vocábulo cultivar e originando metáforas como cultivar o bom gosto ou a alta cultura, diretamente ligadas a educação. Constituiu-se um significado mais geral para cultura, “conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social” (BOSI, 1992, p. 10). A educação é o momento institucional marcado do processo.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 184), tradicionalmente, nas “perspectivas funcionalistas que apostam na harmonia social, a principal função da escola é a socialização dos sujeitos, tornando-os capazes de partilhar a cultura, uma mesma cultura. A educação forma assim, sujeitos cultivados”. As autoras fazem referência às muitas práticas educacionais caracterizadas como práticas de socialização, que têm como propósito inserir os seres humanos numa ordem sociopolítica e cultural existente. Preparando-os para um futuro.

Essas orientações acabam por instrumentalizar culturalmente os estudantes para um tipo específico de vida e ao mesmo tempo assegurar a continuidade cultural e social. Estabelecendo “processos que também contribuem para a reprodução de desigualdades existentes – involuntariamente ou não, naqueles casos em que a educação é utilizada para conservar determinadas práticas e tradições também voluntariamente” (BIESTA, 2013, p. 9).

No entanto, há uma contracorrente em que a cultura não está somente a serviço de um sistema como disciplina ou treinamento moral, como observa Biesta. Move-se na direção do indivíduo, dissociada da relação de inserção ou adaptação, a cultura voltada para o cultivo da humanidade do indivíduo. A pessoa culta ou educada seria a que adquirisse valores e conhecimentos específicos para se autodirigir. Essa percepção é que se une ao iluminismo para pensar o homem que a modernidade fundou, capaz de deliberar através da razão.

Outro conceito de cultura que também diz muito a educação e ao currículo é o que defende Lopes e Macedo (2011, p. 184):

É o repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros, é desse repertório que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo, pois é a partir deles que os sujeitos interagem na escola.

Dessa perspectiva, é possível pensar a cultura desatrelada da ideia de um conjunto de sentidos estáveis, a-históricos e fixos. Desarticulada de uma gênese de significados prontos para serem transmitidos. As autoras destacam um aspecto contingente e movediço da noção de cultura, cara ao campo do currículo. Possibilitando o entendimento de que há mais de uma cultura e mais de um repertório de sentidos.

A existência de várias culturas ou de diversos repertórios de sentidos não é garantia de aceitação ou validade desses, “como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 185). Os currículos nesse contexto configuram-se como intensos campos de disputa, para significar o que ensinar e como trabalhar essas culturas. Destacarei uma relação mais específica entre cultura e currículo adiante.

Contestação que Raymond Williams explica através do que denomina de tradição seletiva. “A tradição seletiva cria, então, uma cultura geral humana, o registro histórico de uma dada sociedade e uma rejeição de áreas consideráveis da cultura vivida” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 83). Contemporaneamente as muitas exclusões dessa cultura geral têm sido questionadas por diversos movimentos de fluxos culturais.

Mbembe (2018) advoga que vivemos um paradoxo, segundo ele, é uma época de conexão, graças aos avanços tecnológicos do nosso tempo, mas também por toda a espécie de trocas econômicas e transações monetárias, incluindo o fluxo de ideias e de imagens que irrigam hoje as sociedades do planeta. Mas tudo isso é acompanhado por um aumento das dificuldades que experimentam certos setores da população em movimentar-se.

O filósofo ressalta que no século XXI, torna-se evidente um desejo global renovado dos cidadãos e de seus respectivos Estados por um controle mais rígido da mobilidade. Para onde quer que se olhe, o impulso é em direção ao cerceamento ou, em todo caso, a uma dialética mais intensa de territorialização e desterritorialização, de abertura e fechamento.

Ainda segundo o autor, ganha força a crença de que o mundo seria mais seguro se ao menos os riscos, as ambiguidades e as incertezas pudessem ser controladas, se ao menos as identidades pudessem ser fixadas de uma vez por todas. Técnicas de gerenciamento de risco estão se tornando, cada vez mais, um método para governar a mobilidade. Sobretudo na medida em que a fronteira biométrica se expande para múltiplos domínios, não apenas na vida social, mas também no corpo.

Sob esse panorama de tentativa de fixação e regulação dos corpos, das identidades e do movimento, a cultura de caráter universal é problematizada por sociedades que se mostram a cada momento mais multiculturais. (HALL, 2003), faz uma distinção entre multicultural e multiculturalismo, na qual endossa que ambos os vocábulos descrevem processos e estratégias políticas sempre inacabados. Por multicultural, define o autor, um termo qualificativo.

Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retém algo de sua identidade “original” (p. 52).

Em contrapartida, multiculturalismo é definido pelo autor como substantivo.

Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. E usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais.

Apesar dessas definições, Hall salienta que são termos de parcialidades, por serem sempre interrogados devido à multiplicidade de fluxos que se entrecruzam nas suas dinâmicas. E ressalta que não há inovação nesse movimento, desde o século XV, a migração e os deslocamentos dos povos têm sido mais a regra do que a exceção produzindo sociedades mistas.

O pesquisador acaba por demarcar três momentos históricos que foram fundamentais para uma reconfiguração estratégica das forças e relações sociais em todo o globo. O fim do velho sistema imperial europeu com as suas lutas pela descolonização e independência nacional. O fim da Guerra Fria e a nova paisagem que se delineia a partir desse processo. E a globalização que se apresenta na década de 70, do século XX, associada ao surgimento de novos mercados financeiros, das empresas transnacionais e rapidez no fluxo de informações.

Estes eventos em que Hall insere como agregadores e desestabilizadores, entre multicultural e multiculturalismo, causam efeitos que borram não só fronteiras territoriais, como observa Mbembe. Emergem desses entremeios, grupos distintos, movimentos sociais e religiosos, que reivindicam suas representações estabelecendo contornos contingentes ao que se constitui como multicultural.

No entanto, de acordo com Macedo (2006b, p. 333):

Da mesma forma que o termo pode estar associado a projetos contra-hegemônicos e emancipatórios, não se pode negligenciar sua utilização para fazer referência a formas de regular e controlar a diferença. Iniciativas de discriminação positiva, assim como movimentos que lutam por uma política de identidade, dividem espaço na arena dos projetos multiculturais com programas assistenciais e/ou compensatórios que visam domesticar a diferença.

São projetos que no caso do Brasil, como lembra Guimarães (2005), as políticas multiculturais ainda lutam contra o mito de que se trata de um país mestiço em que as políticas sociais não devem priorizar grupos étnicos, mas visar toda a população. A pesquisadora Macedo faz um levantamento das propostas dos projetos multiculturais, que segundo ela, não tem a pretensão de uma classificação exaustiva, porque os projetos são eles mesmos híbridos de sentidos.

Explica que “embora eles surjam como resposta ao caráter multicultural da sociedade, tendem a fixar a diferença transformando-a em diversidade” Macedo (2006b, p. 333.). A

diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, como uma síntese de totalização das diferenças. Sem querer desqualificar soluções multiculturais que têm tentado lidar com propostas discriminatórias, Macedo informa que foram até agora as únicas possibilidades empreendidas para lidar com as políticas antidiscriminatórias.

Conforme (MACEDO, 2006b), as propostas conservadoras podem ser caracterizadas como aquelas que negam a descrição multicultural, ou que, apesar de não a negar, defendem uma cultura comum padrão. De forma geral, os conservadores se contrapõem tanto aos programas de discriminação positiva quanto às alterações nos currículos escolares visando criar uma zona de visibilidade sobre as culturas das minorias.

Veem as culturas de grupos minoritários como manifestações inferiores que deveriam ser abolidas por um projeto educacional que visa a igualdade. Criticam, portanto, qualquer política identitária baseada na diferença e propõem a sua assimilação às tradições da maioria. O multiculturalismo é visto como imposição de uma linguagem politicamente correta e como uma estratégia para aumentar a autoestima dos negros que têm desempenho inferior não apenas na escola, mas em outras esferas sociais.

Portanto, longe de questionar regimes de verdades racistas, o multiculturalismo conservador baseia-se em preconceitos e os reforça ao defender a valorização de padrões de desempenho claramente vinculados às culturas hegemônicas. Classicamente, os projetos educacionais conservadores alicerçaram-se na naturalização da diferença, especialmente tendo em conta distinções biológicas entre os grupos. No que diz respeito à raça, por exemplo, muitos foram os estudos que buscaram mostrar a inferioridade de sujeitos não-brancos e construíram suas propostas educativas baseadas nessa inferioridade.

Em comparação às propostas conservadoras que criticam as políticas multiculturais, as abordagens tipificadas de forma genérica como liberais podem ser consideradas progressistas, mas ainda falham na resolução dos preconceitos contra a diferença. Segundo Macedo (2006b), as teorias liberais são marcadas pela aceitação do caráter heterogêneo da sociedade e pela compreensão de que as identidades sociais são definidas tendo em conta indicadores econômicos, culturais e/ou biológicos.

MacLaren (1997) entende que há propostas multiculturais liberais cuja principal característica seria um certo humanismo, a crença em um princípio de igualdade entre as pessoas, independente, por exemplo, de raça e gênero. A diferença, para os humanistas liberais, seria ocasionada por condições desiguais do capitalismo, que fazem com que a competição social seja desfavorável a membros de grupos minoritários. Afastam-se dos conservadores, no

entanto, ao acreditarem na possibilidade de reversão das condições socioeconômicas que estariam na base da discriminação, especialmente com políticas integracionistas e compensatórias.

Para McCarthy (1994), as principais bases teóricas dos liberais são as teorias psicossociológicas e da privação cultural, a partir das quais explicam o fracasso das minorias nas escolas. O enfoque liberal é principalmente integracionista, propondo uma série de medidas para garantir a melhoria de acesso e permanência dessas minorias nas escolas. No geral, constituem-se em programas compensatórios ou em reformas curriculares, com inclusão da história, idioma e conquistas das minorias.

No Brasil, a Lei n. 10.639/2003 obrigou a inclusão no currículo escolar dos temas História e Cultura Afro-brasileira, além de História da África e dos africanos e a luta dos negros no Brasil, o que ainda não foi plenamente realizado. Políticas como essas reduzem as questões raciais a um problema de rendimento acadêmico das minorias e à disposição da escola de ajudar os alunos desses grupos. Dessa forma, a educação não é considerada como um lugar em que se produzem diferenças, sendo negligenciadas as relações entre escolarização e as dinâmicas de raça, gênero e classe.

Há ainda as propostas denominadas por McCarthy (1994), como propriamente multiculturais. Trata-se de projetos que, dando conta da existência de diferentes culturas, buscam, de alguma forma, modos de regulá-la. Para o autor, foi o fracasso dos projetos liberais para lidar com a sociedade multicultural que levou ao surgimento das alternativas multiculturais, que podem ser subdivididas em três grandes discursos: da compreensão cultural, da competência cultural e do empoderamento cultural.

O discurso da compreensão cultural lastreia-se no relativismo cultural, na aceitação da diferença como algo positivo e no diálogo entre os diferentes grupos. No caso do Brasil, essa postura tem sido muito comum em propostas multiculturais, tendo em vista especialmente a ideologia da miscigenação e da ausência de preconceitos raciais. Por ela, a nação brasileira foi constituída por diferentes etnias e essa diversidade é positiva na medida em que permitiu um desenvolvimento peculiar do país.

A discriminação seria produto apenas de uma escola com currículos que não têm desenvolvido essa visão multicultural. A reversão dos preconceitos poderia ser atingida se as escolas assumissem uma visão mais positiva em relação à diversidade cultural. A meta desse tipo de proposta multicultural é a ausência de preconceitos, e por isso as atitudes dos sujeitos em relação a esses preconceitos desempenham um papel fundamental.

O discurso da competência cultural, por seu turno, advoga que o pluralismo cultural deve ocupar um lugar central nos currículos, com a definição de competências interculturais. Os alunos devem desenvolver a identidade étnica, o conhecimento e a competência em diversos sistemas culturais. A educação intercultural pode ser um antídoto contra o preconceito, além de garantir a sobrevivência das culturas minoritárias. O objetivo é construir pontes entre as culturas. Essa opção privilegia uma mobilidade individual sobre uma política de identidade coletiva.

Por fim, McCarthy (1994) identifica projetos vinculados aos discursos do empoderamento ou da emancipação cultural, centrados na história das minorias e na narrativa dos resultados que esses grupos vêm conquistando socialmente como instrumentos de favorecimento do sucesso escolar e econômico. Parte do princípio de que existe um desajuste entre o currículo e as experiências vividas pelas minorias, uma vez que as escolas privilegiam os valores da classe média branca.

Assim, a escola tem um papel importante na produção da diferença, sendo necessário pensar uma reforma que dê igualdade de oportunidades de êxito aos jovens das minorias. Para isso, o currículo precisa incluir a história e as conquistas dessas minorias. Um dos problemas que McCarthy (1994) aponta em projetos desse tipo é que eles costumam assumir um tom otimista, passando por cima de relações sociais complexas que se estabelecem no interior da própria escola.

Macedo (2006b, p. 340), advoga em relação a esses projetos que têm sido classificados como conservadores e liberais “por seu caráter monocultural, com o privilégio das culturas hegemônicas ou com o endeuçamento de uma cultura “subalterna” precisam ser vigilantemente banidos de nossas experiências”. Quanto às variantes que McCarthy denomina multiculturais, estes buscam a solução das desigualdades, mas o fazem acreditando na “reversão de valores, atitudes e natureza humana dos atores entendidos como ‘indivíduos’” (1994, p. 87).

Tanto os projetos conservadores quanto os liberais apostam em uma concepção de cultura reificada, pesando a interação entre as culturas, de maneira a substituir ou adicionar conteúdo ao currículo. O que faz emergir propostas curriculares que contemplem as culturas concebidas como repertórios partilhados de significados, fixos e homogêneos. Desses repertórios, acaba-se, então, por selecionar um conjunto de práticas culturais a ser trabalhadas pela escola, de modo que quanto mais plural for a seleção, mais representativo seria o currículo.

No entanto, como salientam as autoras, Lopes e Macedo (2011), um currículo mais plural não significa que a diferença esteja presente, o diverso é, na verdade, outra manifestação do mesmo. O que, por conseguinte reflete em um trabalho com um conhecimento pré-dado,

selecionado de um repertório para constituir um conjunto de conteúdo a ser ensinado/aprendido. Conformando a educação a uma cultura pré-estabelecida, em que relações assimétricas de poder reproduzem com espelhamento os preconceitos e as desigualdades a que as culturas tidas como “subalternas” são alvo.

Então, pensando com Macedo (2013, p. 734,) defendo que a educação, a escola, o currículo não podem se contentar “em ensinar a linguagem de uma comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico”. Logo, o que a estudiosa propõe é pensar currículo como enunciação cultural, essa concepção contrapõe o caráter estático e ressalta os processos híbridos pelos quais as culturas estão sempre a se compor. A noção de hibridismo cultural em Bhabha explicita mais claramente o caráter de prática de significação atribuído à cultura.

1.2 **Hibridismo**

Homi Bhabha é professor e diretor do Centro de Humanidades Mahindra de Harvard, desenvolveu sua noção de hibridismo nas pesquisas sobre o discurso colonial. O pensamento colonialista para esse pesquisador está imbricado nas relações entre linguagem e identidade, relacionado ao processo colonizador britânico na Índia e sua posição na elite local indiana. É bem possível que essa duplicidade de culturas e uma sobreposição de valores de um membro da elite para outro colonizado, o tenha motivado em direção ao híbrido.

Em seus trabalhos iniciais de crítica literária confrontava maneiras diferentes de representar o sujeito colonial, a partir das perspectivas dos colonizadores ingleses e das críticas dos escritores nativos da colônia, o que aparentava estar em jogo nesses escritores era descrever de forma mais autêntica o colonizado. O enfoque de Bhabha, no entanto, era entender o que realmente se destacava nesse embate: “se eram as linguagens usadas para representar os sujeitos ou se era o que se entendia por sujeito – isto é, a questão da construção da identidade” (SOUZA, 2004, p. 114).

Desapartado do binarismo maniqueísta utilizado por escritores pós-coloniais para tentar representar o sujeito colonizado de forma mais autêntica, Bhabha valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, logo da representação e recusa a substituição de imagens distorcidas por outras mais válidas. Mostra que essa posição está interligada ao que nomeia de “conluio entre o historicismo e o realismo”, onde o tempo é visto como uma sucessão de eventos encadeados de forma linear com causas e consequências.

A realidade nesse panorama, de acordo com Souza (2004) é percebida como uma totalidade coerente e ordenada, decorre dessa junção o pensamento de que tanto o tempo quanto o real são passíveis de serem representados sem mediações de textos literários ou históricos. Neste entremeio, em termos de linguagem, o signo é visto como algo dado e uniforme e não construído, assim a descontinuidade e a diferença no espaço intervalar entre o significante e o significado são desconsideradas.

A convicção de uma realidade preexistente e extralinguística faz com que o significado seja visto como produto independente da produção da linguagem, ou seja, independente do contexto social e histórico e do significante, que é imprescindível para se fazer o signo. Este nas literaturas coloniais e pós-coloniais é representado pelas imagens e a relação destas com a realidade acaba sendo de forma direta, o real é visto como algo pré-concebido e construído.

Nesse sentido, Bhabha aponta o trabalho com as imagens como reconhecimento, partindo de uma realidade previamente conhecida e fixa e de um sujeito pleno e homogêneo inerente a essa dada realidade. Para o autor esse movimento denota uma “vontade de saber metadiscursivo, almejando fixar e estabilizar o processo sígnico – seja no plano da realidade ou de uma história – fixando o sujeito numa posição de inteligibilidade” (SOUZA, 2004, p. 117). Desconstruindo a articulação desse movimento, Bhabha analisa o discurso como prática significatória.

Esse posicionamento desconstrutivista abre uma fenda entre o significante e o significado, pensando o texto como produção de sentidos, de significados que pululam numa dinâmica em que os discursos se entrecruzam. Assim, em termos de representação do colonizado, os discursos dos colonizados se constroem nos discursos dos colonizadores e vice-versa.

A tentativa de retratar uma realidade autêntica e transcendental, empreendendo uma busca por uma anterioridade ou por um começo, pressupõe a possibilidade de identificar um ponto de origem onde o passado de uma cultura pode ser compreendido através de um processo linear e coerente. É nessa direção que Bhabha direciona sua crítica ao realismo e ao historicismo e as análises dos textos literários, apontando e revelando o espaço intervalar entre o significante e o significado.

Souza salienta, que Bhabha demonstra que é nesse espaço “intersticial, onde o usuário da linguagem por sua vez está situado no contexto socioideológico da historicidade e da enunciação, que surge a visibilidade do hibridismo” (*ibidem*, p.118). Para ele o hibridismo é inseparável de pensar o deslocamento entre enunciado e enunciação, concebe a enunciação

como o contexto sócio-histórico e ideológico no qual um locutor está posicionado; e o enunciado a fala produzida por esse interlocutor nesse contexto.

De acordo com Bhabha para compreender a representação é preciso entender o lócus da enunciação do narrador ou autor, ou de quem fala; esse lócus atravessado por diversos discursos que constituem o sujeito, é o que denomina de terceiro espaço. Local este constituído por elementos culturais conflitantes e contraditórios que se interagem e constituem o hibridismo.

Estas considerações trazem novas possibilidades de compreensão sobre as culturas e mais que o entendimento do hibridismo e da promessa de fragmentar as grandes narrativas pós-iluministas, facultam o pensamento de que no limite das representações que se pretendem hegemônicas estão também as fronteiras enunciativas e polifônicas. Espaços de emergência de ecos, iterações e articulações das migrações pós-coloniais, das narrativas diaspóricas políticas e culturais, os grandes deslocamentos camponeses e indígenas, poéticas de exílio, narrativas políticas e econômicas de refugiados.

Onde emergem formas culturais não canônicas que conforme Bhabha:

Nos façam encarar o conceito de cultura exteriormente aos *objets d'art* ou para além da canonização da “ideia” de estética, a lidar com a cultura como produção irregular e incompleta de sentido e valor, frequentemente composta de demandas e práticas incomensuráveis, produzidas no ato da sobrevivência social (BHABHA, 2014, p. 276).

Assim, os conceitos de culturas nacionais autênticas ligadas a uma linha de origem e discursos que naturalizam os mitos de particularidade da cultura, que servem como mediadores de unificação dos povos e consolidadores de tradições, não podem ter referências imediatas. As culturas de sobrevivência caracterizam-se como misturas de outras misturas, compostas e recompostas na arbitrariedade dos signos e nas contingências de significações. Imbricada nas estratégias de sobrevivência, essas culturas são tanto transnacionais como tradutórias.

São transnacionais por estarem na eminência das migrações forçadas como os sistemas de escravidão, as viagens de cunho civilizatórios, o trânsito de refugiados e os deslocamentos do Terceiro Mundo para o Ocidente após a Segunda Guerra Mundial. Tradutórias porque todos esses movimentos são acompanhados por tecnologias globais que significam e ressignificam os símbolos culturais tradicionais – literatura, música, arte, ritual etc. – que antes remetiam a conjuntos socioculturais sob uma visão holística como substantivo.

Nas culturas pós-coloniais, tanto nas metrópoles quanto nas ex-colônias estes símbolos precisam ser desnudados para revelar seu hibridismo, e interpretados como signos de formas diferentes nos mais variados contextos. Dificultando até que se pense cultura como códigos perenes e nomeáveis, para Lopes e Macedo (2011, p. 212): “A própria menção a culturas não é

mais do que ficção. Existe apenas um fluxo de transformações, um movimento incessante de produção de sentidos que se utiliza de fragmentos de sentidos deslocados no tempo e no espaço”.

O que permite pensar as nomeações das culturas como atos de força, visando o controle da diferença, em detrimento de torná-las como verbo, produtiva, dinâmica, aberta e heterogênea em suas origens. Posto como símbolos o Barroco, o Romantismo, a música brasileira na virada do século XIX e os rituais de congadas pulsantes nas várias regiões brasileiras. Em que distantes de apresentar uma totalidade de culturas esboçam uma mescla de encontros interculturais.

Como a obra “Doze apóstolos”, do final do período colonial brasileiro, do artista Antônio Francisco Lisboa, codinome, Aleijadinho, que desperta inúmeras leituras e releituras e revela diversas influências na sua constituição. Redescoberto no início do século XIX, pelo Modernismo, Antônio descerra uma nova tradição imagética sobre o Barroco no Brasil, suas obras vão misturando repertórios do “Oriente Médio envolvendo Egito e Palestina, valores judaico-cristãos com bases afro-asiáticas que passaram por interpretações europeias” (MEIRON, 2018, p. 161).

Maria Firmina dos Reis, primeira romancista brasileira:

Relata no prefácio do seu livro, “Úrsula” o processo patriarcal vivido pelas mulheres no século XIX, no Brasil. Sua obra foi relegada ao esquecimento durante 103 anos, publicada em 1859 e depois reeditada em 1962. Através de um pesquisador que encontrou um exemplar de “Úrsula” despojado em uma biblioteca pública (SILVA, 2020, p. 10)

A escritora estilhaça o cânone literário brasileiro por ser negra, mulher e criar uma protagonista branca sensível a causa abolicionista. Elaborava também personagens negros com histórias de vida que os retira da identidade fincada na coletividade da escravidão.

A primeira maestrina brasileira, Chiquinha Gonzaga, compõe sua ampla obra musical entre o cânone erudito e o popular. Desenvolve uma miscelânea, “é responsável pela criação musical de mais de 77 peças de teatro e 2 mil músicas, entre polcas, maxixes, valsas, modinhas, lundus, fados, gavotas, tangos, quadrilhas e algumas peças sacras” (Enciclopédia Itaú Cultural). A compositora delinea um novo panorama na música popular brasileira.

Não diferente e tão somente, as expressões da ritualística das congadas no Brasil refletem temporalidades distintas e um conjunto de tradições e parcialidades que amalgamam africanos, europeus e brasileiros. “Os primeiros registros de congadas são do período colonial: as primeiras manifestações de coroação de reis negros teriam sido realizadas com os reis de Angola no século XVII, e tal prática teria sido realizada por escravizados no século XVI em Lisboa” (MONTEIRO, 2016, p. 4).

Estes exemplos evidenciam como propõe Bhabha (2014), não uma conciliação nem a superação ou tão somente antagonismos entre culturas, mas símbolos produzidos num processo híbrido e ambivalente. Em que se pode escrever a história da nação ocidental moderna sob a perspectiva das margens da nação e do exílio de migrantes e imigrantes.

1.3 Ambivalência

O Brasil recebeu em torno de quatro milhões de africanos escravizados, estimam alguns historiadores que estes provinham de diversos países africanos. Sendo os maiores contingentes oriundos da “costa ocidental africana – denominados “guiné” (séculos XVI e XVII), “mina” (XVIII), “nagô” (XVIII e XIX) e “ioruba” (XIX) – e da África central – região congo-angolana (séculos XVI ao XIX) e de Moçambique (XIX), todos “banto”” (SOARES, 2001).

Estas migrações forçadas ensejaram uma reunião de povos – indígenas que já habitam o país e colonizadores portugueses – em uma temporalidade nas senzalas, quilombos, irmandades religiosas, “reunião na meia-vida, meia-luz de línguas estrangeiras ou na estranha fluência da língua do outro” (BHABHA, 2014, p. 227), como a língua geral falada no Brasil no século XVII e o Crioulo cabo-verdiano. Bem como as associações pós-abolição, que congregavam entidades com perspectivas ideológicas e culturais de massa, assim como os templos religiosos de matriz africana, as ordens católicas.

Logo “a verdade de uma população está onde ela está mudando, a verdade de uma nação está em suas bordas” (WILLIAMS, 2012, p. 15). A nação não é o seu centro é a revivescência das suas margens. No entanto, os discursos sobre a nação moderna tentam preencher o vazio desses movimentos de fluxos culturais, como destaca Mbembe, tentando controlar a mobilidade e fixando identidades através da nação como “comunidade imaginada”. Pensa-se a nação como uma essência, substância existente em si mesma, um centro fixo e imutável, um pilar firme e seguro, sempre idêntico a si mesmo, sempre presente a si mesmo, algo ileso a todas as mudanças e circunstâncias que lhe possam sobrevir.

Como se por trás dessa representação de nação, estivesse uma nacionalidade constituída por uma série de características que são apresentadas como instituintes de uma nação: língua, cultura, raça, povo e nisso houvesse algo fixo como um fundamento seguro e verdadeiro que seria a nação. Bhabha procura formular: “as estratégias complexas de identificação cultural e de interpelação discursiva que funcionam em nome do povo e da nação e os tornam sujeitos imanentes e objeto de uma série de narrativas sociais e literárias” (BHABHA, 2014, p. 229).

O pesquisador direciona seus questionamentos a dimensão temporal dessas entidades políticas, pensando nas possibilidades de deslocamento do historicismo que tem construído a nação como uma força cultural. A relação causal entre acontecimentos e ideologias que o historicismo propõe vai significando povo, nação e firmando uma ideia de cultura nacional, a partir de experiências sociais e totalizadoras. Apesar disso a narrativa nacional se perfaz e se apresenta ambivalente.

Assim, mesmo que as comunidades imaginadas elaborem representações metaforizadas de migrantes ou metropolitanos, colonizados ou colonizadores, ainda sim o ato de escrever a nação escapa da horizontalidade, a nação vai sendo esboçada “como a medida da liminaridade da modernidade cultural” (*ibidem*, p.229). O que faculta um movimento que engendra uma certa duplicidade de escrita destituída de uma lógica causal centrada.

Movimento articulado nas fissuras da modernidade da nação, urdindo fragmentos de significações culturais e a estabilidade de uma pedagogia nacionalista. Fronteiras onde emerge um conceito de povo pensado num tempo-duplo:

O povo consiste em “objetos” históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no preestabelecido ou na origem histórica constituída no passado; o povo consiste também em “sujeitos” de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (BHABHA, 2014, p. 237).

A categoria “povo” acaba por se tornar um território em disputa, por não se referir somente a uma linearidade histórica ou a uma estrutura patriótica e nem uma referência social representativa da contemporaneidade. Dessa perspectiva, a narrativa da nação é cindida entre uma temporalidade continuísta e cumulativa do pedagógico e a repetição e a recorrência do performático. A tensão desse processo ambivalente que caracteriza a sociedade moderna traz referência a um povo.

Referência que desloca a narrativa da autoridade nacional, de uma nação prefigurativa e autogeradora de si mesma, que se funda na dimensão pedagógica e impositiva de uma tradição, significando o povo como uma presença histórica *a priori*. Inserindo o performático desestabilizando o significado de povo como homogêneo e intervindo na soberania da autogeração introduzindo a temporalidade do Terceiro Espaço ou do entrelugar.

Ao invés de estabelecer uma polaridade, nas sociedades pós-coloniais, a dimensão performática desenraiza a noção de povo como estabilidade e constrói essa categoria no seu presente enunciativo. E nesse tempo, os discursos das minorias, dos migrantes, das margens da

nação atuam como contranarrativas que assombram as narrativas das “comunidades imaginadas”. Discursos que apontam os processos híbridos e ambivalentes de constituição da “nação” e do “povo”.

Quando Bhabha identifica duas dimensões para pensar a nação e o povo, logo a cultura: a pedagógica relacionada a tradição e sentidos partilhados, a performática relacionada a sentidos socialmente construídos e a um projeto de sentidos, propõe:

Que a cultura são os símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente que envolve reiterar e negar ao mesmo tempo, ambivalência própria da cultura que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo que inviabiliza que esse controle seja total. Nessa perspectiva, a cultura é sempre híbrida, independentemente de qualquer interação entre grupos culturais diversos. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 211)

Essa discussão caminha segundo as autoras em duas direções, uma que apresenta os mecanismos de controle sobre a circulação de sentidos e outra destacando a impossibilidade total desse controle. Mecanismos óbvios como os primeiros processos colonizatórios escravocratas e o controle realizado por vias simbólicas como a imposição de conhecimentos europeus universalizados.

Para elas, ainda nesse movimento há a impossibilidade de controle total, que não se constitui por uma resistência ao poder, mas como uma ambivalência inscrita no poder. A qual Bhabha salienta que sendo diferença, não ocorre apesar das tentativas de homogeneidades, mas são parte delas. As autoras ressaltam que pensar as culturas como híbridas é analisá-las na impossibilidade de fixações absolutas, são espaços regulados por um poder incapaz de regulação total.

Nesse sentido, “o sujeito do discurso cultural – a agência de um povo – se encontra cindido na ambivalência discursiva que emerge na disputa pela autoridade narrativa entre o pedagógico e o performático” (BHABHA, 2014, p. 241), onde a representação do social é deslizada incessantemente de uma posição a outra. E a nação não é mais “o signo de modernidade sob o qual diferenças culturais são homogeneizadas na visão “horizontal” da sociedade” (*ibidem*, p. 243).

Bhabha coloca o povo nos limites da narrativa da nação, liminaridade que concerne à nação uma temporalidade disjuntiva, de onde emergem novas formas de identidades culturais e de discursos que interrompem o pedagógico na tentativa de essencialização de identidades. E quando destaca o performático insinuando a finitude da nação e a articula como algo socialmente construído e não pleno de certezas compartilhadas historicamente, propõe que os

sistemas culturais, a nação e o povo são construídos em um movimento contraditório, num espaço indeterminado, o Terceiro Espaço.

1.4 Nas fissuras da identidade

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historizados e lidos de outro modo (BHABHA, 2014, p. 74).

Esse espaço interroga a noção de identidade absoluta, à medida que questiona a representação como algo extralinguístico, independentemente de ser proveniente da estereotipia do colonizador ou da autodefinição do colonizado. Para Bhabha, os significados não estão postos, não são homogêneos ou fechados, constituem-se como um processo produtivo, assim para compreender as representações é primordial analisar o lócus da enunciação intercambiado com a noção de terceiro – espaço ou entrelugar.

O lócus enunciativo revela um ambívio de diversas ideologias e condições socioeconômicas que perfazem o arranjo psíquico dos sujeitos. Nessas confluências interculturais os signos passam por processos tradutórios, de um lado a identidade do colonizador, imerso pelo conjunto de valores, hábitos e costumes do novo lugar e cindido pela memória de nação imaginada e mitológica, recuperada no imagético.

De outro lado a identidade do colonizado, imersa através de uma imposição num conjunto de valores, hábitos e costumes do processo colonizatório; cindido pela tentativa de resgatar uma temporalidade dissoluta e cambiante. Diante dessa mescla que não é propriamente nem isto e nem aquilo, os dois casos produzem híbridos, de acordo com (LEMOS, 2018, p. 197):

Não são entendidos por Bhabha como frutos de uma razão dialética, já que não são nem a conciliação nem a superação entre dois opostos ou intangíveis; são entendidos como algo que abandona a ideia de estação e adere a um ininterrupto estado de movimento mesclatório cujo sentido é impossível determinar ou mesmo imaginar.

Articulação que remete a noção de entrelugar, que não é situado em uma localidade originária do imigrante e nem no novo lugar para onde migrou, assim como desconstrói a ideia de uma anterioridade fixa e universalizante. Bhabha (2014), salienta que os entrelugares fornecem o campo para a formação de estratégias de subjetivação que dão início a novos signos de identidade e redefinem a ideia de sociedade.

Para Bhabha de acordo com Souza (2004), o significado não é algo que pode ser recuperado através de uma referência direta a uma origem real postulada, é através da prática

significatória que várias posições de sujeito ideológicas e historicamente situadas podem surgir, posições a partir das quais o significado é construído e não dado. O autor ilustra com nitidez esse pensamento quando ressalta a obra da artista afro-americana, Renée Green, no museu do Institute of Contemporary Art, ela cria uma metáfora do próprio prédio do museu, ao invés de simplesmente usar o espaço da galeria. E explica (BHABHA, 2014, p. 23):

Usei a arquitetura literalmente como referência, usando o sótão, o compartimento da caldeira e o poço da escada para fazer associações entre certas divisões binárias como superior e inferior, céu e inferno. O poço da escada tornou-se um espaço liminar, uma passagem entre as áreas superior e inferior, sendo que cada uma delas recebeu placas referentes ao negro e ao branco.

O poço como espaço liminar despolariza a fixidez das identidades, situado no entremeio de ambas, torna-se um processo de interação simbólica e conjuntiva, construindo a diferença entre superior e inferior, negro e branco. O movimento de passagem pelo poço denota transformação e/ou deslocamento de algo que não se presentifica integralmente ou tampouco ausenta-se totalmente.

Assim a questão fulcral que se coloca nesse contexto híbrido culturalmente é a possibilidade de acolhimento da diferença sem hierarquias, levando o autor a interpelar: “De que modo se formam nos entrelugares” (*ibidem*, p. 20), ou seja, de que forma pode-se pensar a questão identitária em uma temporalidade que persiste a contingência e a fluidez de pertencimentos?

Seguindo as trilhas de Fanon (2008), Bhabha analisa a passagem do psíquico ao político, dispondo o processo de identificação como algo contraditório e ambíguo. Para o pesquisador “é esse processo que fornece, na situação colonial, as posições discursivas, ou seja, o lócus da enunciação dos sujeitos coloniais” (SOUZA, 2004, p. 120). Fanon sob o olhar de Bhabha, postula que esse sujeito híbrido que emerge das relações assimétricas coloniais e pós-coloniais recebe clivagens que norteiam a tentativa de fixação de um sujeito emoldurado.

Frantz Fanon conduz suas análises a partir das suas experiências na ilha da Martinica, onde nasceu em 1925, colônia francesa desde o século XVII, povoada majoritariamente por descendentes de africanos escravizados. Também das suas experiências na Argélia, como médico psiquiatra e ativista na luta de libertação argelina. Ao privilegiar a dimensão psíquica, o pesquisador não pretende historicizar a experiência colonial, não pretende uma noção unificada de história e nem um conceito único de homem.

Fanon não prefigura uma metanarrativa, elencando proposições que forneçam respostas aos problemas que emergem na situação colonial envolvendo a psique individual ou coletiva.

Atém-se ao sujeito colonial e suas condicionantes dos textos históricos, literários, científicos e mitológicos em uma heterogeneidade de significações. Concentra-se mais detidamente ao que margeia “nas bordas da história e do inconsciente” (BHABHA, 2014. P. 81).

Concedendo relevo ao enclausuramento dos sujeitos coloniais nas representações de si, nos mitos narcisistas da negritude ou da supremacia cultural branca e o que transborda das tensões e deslocamentos dessas posições, que acabam por não determinar uma situação colonial a priori. Frantz esgueira-se em perscrutar os sintomas e os signos coloniais que o levam a diversos esquemas conceituais e como nas lacunas destes as relações coloniais se constroem.

A demanda de Fanon por uma explicação psicanalítica emerge das reflexões perversas da virtude civil nos atos alienantes do governo colonial: a visibilidade da mumificação cultural da ambição declarada do colonizador de civilizar ou modernizar o nativo, a validade da violência na própria definição do espaço colonial; a viabilidade de imagens febris, fantasmáticas, do ódio racial [...] (BHABHA, 2014, p. 82).

As sociedades civis dependem de virtudes para uma coexistência responsável, no contexto colonial essas virtudes são deturpadas e manipuladas para que se estabeleça uma pedagogia colonizadora de aceitação e cooperação dos indivíduos. Dentro dessa gênese, a partir do que Fanon (2008) evidencia, o europeu instituiu uma rede de significados em que se colocou como um tipo superior de homem, atribuindo a si mesmo um complexo de autoridade.

A autoridade confere ao homem branco europeu a justificativa para dominar outros grupos humanos, utilizando a classificação e hierarquização em raças, produzindo ao mesmo tempo nessa rede um complexo de inferioridade que cria o negro, “Precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90). É a raciologia o elemento principal e o operador psíquico catalisador da dinâmica colonialista.

Nesse discurso: “O branco está convencido de que o negro é um animal. Ele tem necessidade de se defender deste “diferente”, isto é, de caracterizar o Outro. O Outro será o suporte de suas preocupações e de seus desejos” (FANON, 2008, p. 147). Assim o governo colonial exhibe na sua vida cotidiana um delírio que estrutura a sociedade, um sistema de neuroses e distorções estereotipando o negro.

As características atribuídas aos negros colonizados para autenticar sua inferioridade e aos brancos colonizadores sua superioridade estão imbricadas numa autoconstrução do branco como ser racional e do negro como ser instintivo. De forma que o Outro, o negro, recebe clivagens que remetam à atributos corporais como força, potência, agilidade, sensualidade e numa duplicidade, ao branco é remetido a capacidade de pensar e produzir conhecimento.

Bhabha (2014) analisa a partir de Fanon (2008), três condições que estão subjacentes a uma compreensão do processo de identificação no contexto colonial, articulada em torno de alteridades estereotipadas inscritas numa dinâmica do desejo. A primeira está relacionada à existência com relação a alteridade, ou seja, é preciso existir para um Outro. Dessa perspectiva, a construção da identidade do sujeito implica um desejo lançado para fora, em direção a um Outro externo; assim a construção da identidade é pautada pela relação desse desejo para com o lugar do outro, o desejo colonial enquanto construção da identidade do sujeito é sempre articulado em relação ao lugar do Outro.

A segunda postula que o lugar da identificação está retido na tensão da demanda e do desejo, esboçando um espaço de cisão. Essa análise engloba a restrição do colonizador e os atos de força para encarnar uma identidade no colonizado, “máscaras brancas em uma pele negra”. Um conjunto de símbolos e referências impostos pela tutela europeia, causando no colonizado o complexo de inferioridade e a possibilidade como existência somente sendo branco. A alteridade colonial emerge dessa cisão, ou melhor, dessa tentativa sempre frustrada de ser branco e suas tensões.

A terceira envolve a questão da identificação como uma identidade nunca concebida de forma preexistente ou pressuposta, é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. Esta por sua vez traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem, diante disso surge a cisão e um espaço intersticial entre a imagem (máscara) e a pele. O que faz o sujeito querer eliminar a distância entre a máscara e a pele, na busca por uma imagem verdadeira.

O complexo de autoridade (a tentativa da colonização tornar-se absoluta), recusa a alteridade e o hibridismo. Essa recusa ignora que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1961, p. 293). O colonizador mira-se na própria face para se constituir e se interpõe a qualquer interação extra orgânica ou performática que possa desestabilizar essa ilusão de centro.

Segue tentando implantar no processo colonizatório um sujeito puro e monológico, estratégia para eliminar as diferenças. No entanto, “o paradoxo do poder colonial é que, ainda que se apresente como absoluto e ilimitado, ele só pode ser garantido pelo reconhecimento do outro como aquele que se quer dominar” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 213). Então, a diferença, ou seja, o outro é reconhecido. Porém é transformado em homogeneidade, através de estereótipos para justificar a dominação, o colonizado é incapaz de falar por si, de se representar por isso a tutela colonizatória.

A questão da identidade posta dessa forma, parte da análise que o processo de identificação não está definido previamente e nem é passível de totalização ou mimeticamente postulado, despartado do lócus enunciativo. Este, lugar movediço, de trocas significativas fortuitas, intransigentes e ao mesmo tempo constitutivas que delineiam um entrelugar e diversas possibilidades de identificações. Diante disso é impossível pensar no encapsulamento de uma cultura, reivindicada como representacional de uma nação ou de um povo.

A cultura, ou melhor, os fluxos culturais permanecem sendo prática significatória, um continuum, o que não impede sua isenção nas relações de poder, facultando um aprimoramento e reiteração das clivagens tanto do colonizado quanto do colonizador. Dessa forma, esse sujeito híbrido que emerge nas fissuras da identidade colonial precisa ser lido através de uma quebra de representação e compreendido através dos processos enunciativos.

1.5 Enunciação

“A razão pela qual um texto ou sistema de significados culturais não pode ser autossuficiente é que o ato de enunciação cultural – o lugar do enunciado – é atravessado pela *différance* da escrita” (BHABHA, 2014, p. 71). Esse atravessamento está relacionado com a estrutura da representação simbólica e a produção de sentidos, não como variáveis sistemas simbólicos no interior de diferentes culturas, mas relações de significação elaboradas discursivamente.

Para o linguista francês, Emile Benveniste, o abandono do estruturalismo foi em parte uma passagem da “linguagem” para o “discurso”. Para ele “a linguagem, é a fala ou a escrita vista objetivamente, como uma cadeia de signos sem um sujeito. E o discurso, a linguagem vista como manifestação, envolvendo sujeitos que falam e escrevem” (EAGLETON, 2006, p. 173). Entretanto, mais do que a inserção do sujeito em uma estrutura que se pretendia arbitrária, a discursividade indaga para além de uma estrutura prévia e um sujeito abstrato ou genérico, o enunciado pronto.

Se para (FOCAULT, 1986, p. 135), “Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados que se apoiem na mesma formação discursiva.” Assim, o enunciado é fruto de relações históricas, políticas e práticas concretas e a tudo isso se pode intercalar relações de poder. Dessa perspectiva, o discurso não se constitui através de uma temporalidade anterior e nem sob um véu a ser desvelado, mas como prática social. Essa noção indica que a realidade é construída por elementos intermitentes e cambiantes e que a prática são essas possíveis

interrelações que vão dando contornos a um aspecto do vir a ser real. O pesquisador segue defendendo que é importante:

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas (*ibidem*, p. 56)

Dessa forma, o enunciado para Foucault é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem totalizar, consiste mais que atos de linguagem. Elencados singularizam-se pela regularidade de uma prática, logo as formações discursivas. Estas relacionadas a determinados campos de saber, atuam de formas tangenciais e bem distantes de serem oclusivas. Desses entremeios, emergem atos enunciativos de acordo com alguns regimes de verdade que enfeixam regras acopladas a uma historicidade.

O que segundo o autor determina as práticas discursivas - um conjunto de regras históricas, sempre localizadas no tempo e no espaço - que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1986). Ou seja, qualquer coisa que é dita constitui um acontecimento discursivo, relacionando a linguagem a um acontecimento social.

A pesquisadora Fisher, em sua tese sobre Foucault e análise do discurso (1996), concerne que “exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Nesse sentido, quando um símbolo da cultura, a literatura, por exemplo, se apropria do discurso da “democracia racial” no Brasil, faz falar um discurso de acordo com algumas regras que fixaram enunciados sobre a representação das relações raciais; miscigenação, inexistência de racismo.

Corroborando o professor e linguista, Fiorin (1996), quando destaca que o discurso apesar de não fugir às coerções da estrutura, é da ordem do acontecimento, e a isso corresponde ao fato que não há acontecimento fora das intercessões entre tempo, espaço e pessoa. O que conduz aos seguintes desdobramentos: o discurso é o lugar da instabilidade das estruturas, onde os efeitos de sentido infringem às leis do sistema. Outrossim, os mecanismos de temporalização, espacialização e actorialização são imprescindíveis ao processo de discursivização.

O linguista acrescenta que como lugar de instabilidade o discurso se constrói numa relação polêmica e heterogênea, ademais, trabalha não sobre a realidade mesma, mas no entrecruzamento de outros discursos. O que remete a ideia da impossibilidade de textos ou sistemas de significados culturais fechados e arbitrários, pois esse entrecruzamento esboça uma

cisão que reclama alteridade. A impermanência discursiva acaba por arguir as estruturas que se concebem como representações de formas estáveis.

Saussure, em seu Curso de linguística geral, estabeleceu alguns princípios, que serviram de base para a constituição da Linguística Moderna. O linguista via a linguagem como um sistema de signos, que devia ser estudado sincronicamente, imerso em uma completude e num determinado momento do tempo – e não diacronicamente. Todo signo devia ser compreendido como formado por um significante (um som, imagem ou equivalente gráfico) e um significado (o conceito).

A totalidade desse signo deveria estar ligada ao seu referente, porém essa ligação era feita de forma a colocá-lo em segundo plano, ou deixar de lado, aquilo de que a língua falava: o objeto real denotado pelo signo. Assim, colocado em suspensão a estrutura do próprio signo era o objetivo a ser detidamente examinada, de forma que cada signo no sistema elaborado por ele, só tinha significação à medida que diferia de outros signos, para Saussure, existem apenas diferenças na linguagem.

Correlacionando o signo a uma imagem, a conceituação proposta pelo estruturalismo de Saussure, entende que o significado de cada imagem só existe em relação às outras imagens, estas não têm um significado substancial, apenas um significado relacional. A linguagem tratada como um objeto e despartada do referente afastava a possibilidade de um sujeito concreto, logo sem sujeito não há prática. A imagem ou o signo são construídos a partir de um conjunto de regras sistematizadas previamente.

[...] se era possível ver os sistemas de sinais pelos quais os homens vivem como culturalmente variáveis, o mesmo não acontecia com as leis profundas que governavam o funcionamento desses sistemas. Numa palavra, o estruturalismo era espantosamente não-histórico: as leis da mente que ele dizia isolar – paralelismos, oposições, inversões, e todo o resto – agiam num nível de generalidade bastante distante das diferenças concretas da história humana (Eagleton, 2006, p. 164).

A diferenciação proposta por Saussure estabiliza como nesse exemplo: que gato não é gato porque não é fato ou mato e assim sucessivamente, se todo signo é o que é por não ser todos os outros signos, todo signo seria constituído de um emaranhado potencialmente infinito de diferenças, então entra em cheque a postulação estruturalista da língua como um sistema estável e fechado.

O interesse de Saussure não era por aquilo que as pessoas realmente diziam, mas pela estrutura que lhes permitia dizê-lo, a langue e não a parole. Ele supunha que a parole era uma manifestação individual e não social e dialógica, “Saussure priva a linguagem de sua socialidade quando esta é mais importante: no momento da produção linguística, do falar,

escrever, ouvir e ler efetivos de indivíduos sociais concretos (EAGLETON, 2006, p. 172). Ou seja, o significado, da perspectiva dele é produto da diferença entre dois significantes, mas também é produto da diferença entre vários significantes.

O lugar do enunciado, ou o momento da produção linguística, visto dessa forma é compreendido como um sistema de falantes idealizados e abstratos, onde o signo já vem pronto, pré-interpretado não havendo espaço para variações, é autossuficiente. Desobrigando a necessidade do lugar de um intérprete ou do trabalho de interpretação. Este tipo de análise não se adequa as situações pós-coloniais, porque não dá conta da intensa produção de sentidos linguísticos e culturais desses contextos enunciatórios.

Daí advém a noção de enunciação de Homi Bhabha que compreende sua análise em relação a cultura e as relações pós-coloniais. A enunciação na linguística, de acordo com Fiorin, pressupõe que:

Foram as teorias do discurso que deram a maior contribuição para o entendimento da instabilidade, pois quando se pensa em enunciação apenas como apropriação individual do sistema, concebe-se a língua como algo preexistente ao ato enunciativo, como algo independente dele, como algo autônomo que nada deve a ele. No entanto, se é verdade que a enunciação se vale de formas estereotipadas e esquemas canônicos e de normas, também cria modos de dizer. É uma práxis, que, ao trabalhar a língua, não só a emprega mas também a constitui, num jogo de estabilidades e instabilidades. Ela desestabiliza a língua e os usos, desfaz diferenças e cria outras, reinventa o universo de sentidos, rompe certas coerções sintagmáticas, reconstrói paradigmas, faz e desfaz (2006, p. 19).

Quando Bhabha propõe pensar a cultura como prática de enunciação, desloca o sentido da cultura como objeto epistemológico e de conhecimento empírico, confabulado em sistemas de significação unívocos e fixos; para interrogá-la a partir de uma leitura ambivalente e híbrida. Essa propensão interroga a própria enunciação em sua inscrição, à medida que a descola do individual, do pré-dado e das totalizações de identidades coletivas únicas.

Se a cultura como símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente (LOPES e MACEDO, 2011), que envolve reiterar e negar, num movimento próprio da cultura, que possibilita algum controle dos sentidos ao mesmo tempo inviabiliza que esse controle seja total; Cultura como enunciação, envolve formas estereotipadas, esquemas canônicos e de normas, mas também diferença. A prática enunciativa avança de um modo mais dialógico imbricada em afastamentos e realinhamentos, resultados de antagonismos e articulações culturais.

Compreendida desse âmbito, a enunciação subverte a razão do momento hegemônico recolocando “lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2014, p. 285). Como práxis, se constitui na representação de um conjunto de signos partilhados, mas também como prática discursiva, num jogo de articulação e rearticulação, onde os signos são criados

em relações intersubjetivas. De forma que a cultura como prática de significação desestabiliza a cultura reificada abrindo possibilidades de outros espaços narrativos.

O estruturalismo trouxe a ideia de que a produção de sentidos depende da linguagem e que a diferença é sempre um processo relacional. Nessa leitura, uma cultura específica só existiria em função de uma outra se diferenciando por aquilo que ela não é, e não por uma característica específica que lhe conceda uma identidade.

Essa visão não impede, no entanto, que as identidades culturais, assim como as diferenças entre elas, sejam fixadas num processo cujos efeitos políticos se assemelham aos da essencialização. As referências que permitem tal fixação são mitos fundadores, constituídos por uma certa fidelidade às origens, às histórias comuns, à tradição (MACEDO, 2006, p. 348).

Assim, ainda que as noções de identidade cultural mudem diacronicamente e sincronicamente, a concepção relacional da diferença reitera-se, prefigurando um eu em oposição a um outro. Estabelecendo uma primazia do primeiro elemento em detrimento do segundo, classificações e hierarquizações em que um elemento é hegemonicamente colocado em situação de inferiorização. Em outros termos, uma oposição binária, como forma de marcar as diferenças está condicionada a relações de poder, pois os termos em comparação nunca são relacionados em equidade.

Por isso que a tradição filosófica ocidental sempre criticou a escrita como uma forma de expressão sem vida, alienada, e sempre elogiou a voz viva, essa posição fonocêntrica – que o estruturalismo procurou desconstruir - traz em seu bojo a constatação de que a fala é mais importante que a escrita. Por parecer que na fala o sujeito possa possuir mais domínio da linguagem, como se a fala não fosse tão material quanto a escrita e mais que isso, que ambos não possuíssem seus próprios jogos de significação, sem um precisar do outro como diferenciação.

O filósofo Jaques Derrida (2001), denomina a tradição filosófica ocidental além de fonocêntrica como logocêntrica, por estar fundamentada num racionalismo que tende a universalidades, ancorando-se nos pressupostos de um ser como essência, presença ou centro, este compreendido como fixo e inalterável. E com base nessas fixações estabelecer binarismos, “em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um face a face, mas com uma hierarquia violenta” (DERRIDA, 2001, p. 48).

Contudo, essa “violência”, pensada de forma agonística cria um espaço liminar que possibilita que a cultura se estabeleça como um lugar de enunciação onde a diferença cultural se constitui. E de acordo com (MACEDO, 2006, p. 350):

Na cisão entre uma temporalidade pedagógica e outra performática, que estabelece a cultura como lugar de enunciação, as identidades são sempre forjadas num terreno

movediço, em entrelugares culturais, híbridos e complexos. Não podem ser concebidas com base numa oposição entre presença e ausência absolutas, como proposto pelo estruturalismo.

O estruturalismo intencionou separar o signo do referente, a teoria crítica – Derrida, Nietzsche, Deleuze, Lyotard – dentre outros, que se propôs a discutir e analisar alguns pressupostos estruturais, preocupou-se em separar o significante do significado. Essa disjunção esboça um espaço intervalar entre a cultura como tradição e a cultura como repertório de significados, as identidades culturais são construídas nessa liminaridade.

A cultura como lugar de enunciação, advinda dessa liminaridade, à moda de Derrida, pode ser inferida como espaço de disseminação, “[...] um oscilar constante, uma contínua difusão e derramamento de significados” (EAGLETON, 2006, p. 201). Excedente que faz parte dos jogos de significações, um escape de sentidos que não cabe em uma categoria convencional, binária entre presença e ausência.

Dessa forma, na perspectiva aberta por (BHABHA, 2014, p. 70), “pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural”, seria pensar em diálogo com Derrida no que denomina *différance*. Na conferência intitulada “A *différance*”, o filósofo explica: “Falarei, pois, da letra a, dessa letra primeira que pode parecer necessário introduzir, aqui ou além, na escrita da palavra *différance*.” O autor substitui o *e* na palavra francesa *différence* (diferença) pelo *a*, formando assim o neografismo *différance*.

Constituindo uma mudança grafológica, pois não é compreensível ao ser simplesmente ouvida, não pode ser pronunciada. *Différence* e *différance* são, no francês, duas palavras foneticamente iguais, assim somente pela escrita é possível determiná-las. Esse movimento inverte o valor da representação da fala em detrimento da escrita, não pode ser expresso pelo discurso, pela fala.

De maneira que somente funciona como compreensão, no interior de uma gramática normativa, estruturada com base em uma das partes denominada fonética. Porém, Derrida questiona a possibilidade da escrita puramente fonológica. Ele assinala a impossibilidade de autossuficiência de tal escrita, já que seu funcionamento está condicionado a outros signos não fonéticos, espaçamentos, pontuações e silêncios.

A *différance* acontece fora de qualquer esquema de enquadramento, pois remete ao movimento de pensar o processo de diferenciação, proposto pelo estruturalismo, para além de qualquer limite entre um e outro. Jaques seleciona a palavra *différence*, pensando na semântica derivada do verbo francês *différer*, em latim *differre*, o qual abordaremos os seguintes sentidos: A ação de remeter “para mais tarde, de ter em conta o tempo e as forças numa operação que

implica um cálculo econômico, um desvio, uma demora, um retardamento, uma reserva, uma representação (DERRIDA, 1991, p. 38-39).

E o sentido mesmo de diferença, no sentido de diferir, de produzir-se em singularidade “uma reafirmação do mesmo em sua relação com o outro, sem que seja necessário, para que ela exista, ou fixá-la numa distinção ou num sistema de oposições binárias” (DERRIDA, 2004, p. 34). Nessa esteira, a *différance* põe em xeque a ideia de uma estrutura estável e fechada, em que significante e significado se ligam firmemente.

Nesse sentido, o neologismo de Derrida propõe um retardamento um adiamento, um constante processo de diferenciação e de deslocamento, presumindo a fragilidade de significados fixos e absolutos. A *différance* põe em desconcerto a pretensão das culturas de autonomia, universalidade e hierarquia, pondo em relevo sua fluidez e contingência. Na análise de Bhabha: “Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (BHABHA, 2014, p.71).

Isto exige, segundo ele, “que repensem nossa perspectiva sobre a identidade da cultura” (*ibidem*). E interpretá-la como enunciação é arrogar de suas relações constitutivas a produção de sentido, despartada da transparência e da representação pré-determinada. O autor segue ressaltando que a diferença linguística que embasa qualquer performance cultural é elaborada na disjunção entre o sujeito do enunciado e o sujeito da enunciação, uma relação dualista.

Todavia, a interpretação não se limita simplesmente ao ato comunicativo entre um sujeito e outro, a produção de sentido requer mobilidade na passagem por um espaço enunciativo, que Bhabha nomeia de Terceiro Espaço, o qual já arrolamos a noção. Tal movimento consiste em uma estratégia performativa da qual não se pode ter consciência, essa relação inconsciente introduz uma ambivalência no ato da interpretação.

Logo, “o "sujeito da enunciação" jamais pode se representar plenamente naquilo que é dito: não há nenhum signo que, por assim dizer, resuma inteiramente o seu ser” (EAGLETON, 2006, p. 254). Assim, a ambivalência enfatiza a impossibilidade de apreensão do enunciado investigando um contexto dado, a cisão enunciativa ressalta a importância do ato de enunciação.

Cultura como enunciação age intervindo e desafiando a noção de identidade histórica e homogênea da cultura, problematizando o seu lugar na contemporaneidade, nas relações pós-coloniais. Ensejando-o atravessado pela articulação e rearticulação de fluxos culturais, problematizando perspectivas únicas e fixas, legando ao campo do currículo possibilidades que podem lidar com processos totalizantes e universalistas.

2 O COMPROMISSO DO CURRÍCULO COMO ENUNCIÇÃO CULTURAL

A efervescência da segunda metade do século XX, como as ações afirmativas dos Movimentos Negros e os Estudos Culturais, traz ao campo do currículo possibilidades de diálogos referente à diversidade das culturas – cultura “como objeto epistemológico, do conhecimento empírico” (BHABHA, 2014, p. 69). Legando a atualidade, currículos multiculturais, interculturais e repertórios culturais na Base Comum Curricular, como uma mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana. Momento que segundo Gomes:

Nas relações capitalistas e coloniais que ainda vivemos, a diferença é ressaltada não só devido à etnia, raça, gênero ou orientação sexual. Ela é compreendida como sinal de inferioridade, de não humanidade. Para o capitalismo, se a classe trabalhadora deve ser dominada, os sujeitos considerados diferentes e, dessa forma, inferiores, devem ser exterminados. É isso que a direita e a extrema direita fazem com a diversidade quando chegam ao poder. É esse o perigo que os sujeitos considerados diferentes e que defendem pautas identitárias correm no Brasil atual (2019, p. 130).

Nessa perspectiva, que sentidos e representações têm sido engendrados nos currículos sobre as categorias referidas por Gomes? São categorias que têm sido subtraídas nas significações em detrimento da nomeação externa de “diferente”, com base no que Burbules chama de “acordos sobre a semelhança” (2003). Nesses termos, a diferença vem sendo editada e reeditada na capa do diverso, uma diferença “entre”. Cooptada a partir de epítetos que lançam mão de classificações hierárquicas como estatutos de definição.

Na perspectiva pós-colonial, proposta pelo pesquisador Homi Bhabha, a cultura nesse contexto só emerge como uma problemática, se houver perda de significação na contestação e articulação da vida cotidiana. Para o autor, o limite da cultura é raramente teorizado fora das questões do preconceito ou do estereótipo, ou do racismo; isso descreve o efeito e não a estrutura do problema (BHABHA, 2014).

O primordial, segundo BHABHA, “é a necessidade de pensar o limite da cultura como um problema de enunciação da diferença cultural” (2014, p. 70). Articulada nessa leitura, a cultura é processo de enunciação, fluxo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Entremeio que põe em suspensão diálogos entre culturas totalizadas, para rearticulá-las como fragmentos em negociação.

Negociação que destaca o hibridismo nas culturas que estão sempre a se compor e recompor. Nesse sentido, cabe a alusão aos Estudos Culturais, sobretudo em sua versão

britânica desenvolvida principalmente no Birmingham University's Centre for Contemporary Studies. Que segundo Morley e Chen (1996, p. 01):

Talvez seja razoável dizer que a distinção entre estudos culturais, na versão britânica, e estudos pós-coloniais seja apenas cronológica. Afinal, desde que Stuart Hall, figura central dos estudos culturais britânicos, desloca sua atenção, a partir de meados dos anos de 1980, de questões ligadas à classe e ao marxismo para temas como racismo, etnicidades, gênero e identidades culturais, verifica-se uma convergência plena entre estudos pós-coloniais e estudos culturais.

Os estudos pós-coloniais não se fundem em uma matriz teórica única, pensando com (LOPES e MACEDO, 2011, p.208) “entendemos pós-colonialismo como perspectivas que lidam teoricamente com a resistência a todas as formas de globalismo e universalismo presentes nas manifestações contemporâneas”. Coadunando com Bhabha que defende que, “se o jargão de nossos tempos – pós-modernidade, pós-colonialidade, pós-feminismo – tem algum significado, este não está no uso popular do “pós” para indicar sequencialidade – feminismo posterior – ou polaridade – antimodernismo”.

O autor argumenta que esses termos que insistentemente apontam para o além, só poderão significar e requerer esse prefixo se transformarem o presente em um espaço ampliado, onde narrativas que margeiam constructos nacionais hegemônicos e perspectivas de poder totalitárias, possam ser evidenciadas. Tal amplitude, exemplifica Bhabha, não pode estar somente conectada à fragmentação das grandes narrativas do racionalismo moderno, pois se assim o fosse estaria fadada a um movimento muito provinciano.

Assim o “pós” residiria em uma demografia do novo internacionalismo, cuja história embrenha-se da história das migrações pós-coloniais, narrativas diaspóricas, as poéticas do exílio, as prosas austeras dos refugiados políticos e econômicos. Onde os limites epistemológicos etnocêntricos enunciam esses deslocamentos e seus variados sujeitos.

Ambivalência que delinea histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência, construindo novas formas de existir colocando em xeque a pretensão de culturas nacionais homogêneas. E o efeito mais significativo daqueles que transitam pelas margens não é a proliferação de testemunhos ou narrativas de excluídos, é pôr em relevo o hibridismo cultural e os processos tradutórios capazes de reinscrever o imaginário social da nação e da modernidade.

Notadamente, tais reflexões trazem muitas contribuições ao Campo do Currículo, destaque o deslocamento da noção de cultura como objeto empírico, para prática significatória e o hibridismo. Conectadas ao pós-estruturalismo por Foucault e Derrida, concentram seu “esforço (pós-colonial) na relação entre discurso e poder, buscando encontrar um lugar de

enunciação que possa escapar às adscrições essencialistas e transgredir as fronteiras culturais traçadas pelo pensamento colonial” (COSTA, 2006, p. 122).

O cultural como fluxo institui sentidos, assim toda prática social é cultural e no momento que cria sentidos “a enunciação do sujeito e aquilo que é enunciado são movidos para um terceiro espaço que não é nem o passado da tradição nem o presente performático, é um terceiro espaço, um entrelugar” (MACEDO, 2014, p. 92). E é nesse espaço-tempo cambiante que as diferenças se constituem e reconstituem.

Nas palavras de Derrida esse é o movimento da *différance*, conforme Hall (2003, p. 60), “caracteriza um sistema em que cada significado está inscrito em uma cadeia, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros significados, através de um jogo sistemático de diferenças”. O que rompe com a noção de cultura totalizante, denotando sua fluidez.

Mediante estas aproximações, qual o compromisso do currículo como enunciação cultural, se o híbrido é o ponto de partida do mundo pós-colonial? o currículo como cultura abre possibilidades para pensar a diferença em si, o que faculta no lugar de identidade, falar de identificação, como posição circunstancial nas redes de significação (BHABHA, 2014). Nessas redes de significação estão elaboradas e representadas as relações étnico-raciais, por Hall:

A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra (1997, p. 61).

As representações acabam por constituir-se num jogo de “mais valia”, em que membros de contextos pós-coloniais querem se moldar e apresentar uma melhor imagem de si e do outro. Expressas relações de poder, perpassam esse imagético, mas também há como elemento constituinte da linguagem, o hibridismo, deslocando qualquer pretensão de autoridade cultural.

Obstante, as relações étnico-raciais se performam no que Bhabha nomeia de “conluio entre o historicismo e o realismo”, sentidos são fixados e hegemonizados de forma extralinguística e pré-discursiva. Movimento que ocorre arbitrariamente e violentamente nas sociedades coloniais, independente do contexto social e histórico. A realidade é vista como algo pronto e acabado, assim como os sujeitos que transitam por esses espaços.

2.1 Currículo e racismo

O campo curricular não está ileso aos processos de fixações e significações, como toda prática discursiva. Se o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p. 16), é certo que o campo do currículo como instituição, não está incólume aos efeitos de sentido produzidos por atos racistas, no âmbito das relações normativas e dos diversos discursos cotidianos que compõem a produção curricular.

Quando Amanda, aluna do terceiro ano do ensino médio, compartilha:

“Eu não tinha nem noção do que era racismo, sabe? Eu realmente não fazia ideia, não sabia identificar, nem definir, nem me defender e pior ainda, eu era racista comigo mesma e com os outros. Meu primeiro contato com o projeto foi no 1º ano do Ensino Médio e a partir dali eu comecei a entender o que era, entender como era, o que causava... Me “diagnostiquei”, tive apoio, acesso a conhecimento e assim como fui “educada” pra ser racista, talvez pela minha família, pelos meus amigos, pelas mídias, assim como fui ensinada a ser racista por esses meios, fui educada a ser antirracista pela escola através do projeto...”

Seu relato remete ao racismo estrutural, que enquanto tecnologia de poder integra a organização política, social e econômica da sociedade. Naturaliza e relativiza atos racistas capazes de fixar leituras de mundo, apreensões parciais da realidade, concebidas como totalidades e imprime ficções acerca do que pode vir a ser currículo, alunos e outras noções que conformam o espaço e a comunidade escolar.

De acordo com Almeida (2019) mais do que a consciência, o racismo molda o inconsciente. Mesmo a ação dos indivíduos, ainda que conscientes, “se dá em uma moldura de sociabilidade dotada de constituição historicamente inconsciente” (p. 64). De forma que a vida cultural e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridos no imaginário e em práticas sociais cotidianas.

Corroborar o professor e pesquisador Kabengele Munanga, ao explicar que o racismo tem um percurso e várias histórias, que devem ser interpretadas de acordo com épocas, modelos culturais e estruturas de poder das sociedades que o praticam. Ainda segundo o autor, apesar de obedecer a uma lógica de hierarquização dos “outros”, o racismo no decorrer dos anos passa por uma “complexidade de mutações em suas figuras sociais, culturais e discursivas” (2017, p. 33).

Munanga destaca que apesar de as pessoas terem mais acesso à ciência através da educação e a própria ciência demonstrar na segunda metade do século XX, que a raça não existe

e o absurdo das noções de superioridade e inferioridade, com base nesse conceito “as crenças racistas não recuam, o que mostra que a racionalidade em si não é suficiente para as pessoas abrirem mão do racismo, em outros termos, os racistas são movidos por outra racionalidade que não é necessariamente científica” (*ibidem*).

A vida nesse prisma, os afetos e os regimes de verdade são perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. “Pessoas racializadas são formadas por condições estruturais e institucionais, podemos dizer que é o racismo que cria a raça e os sujeitos racializados” (ALMEIDA, 2019, p. 66). Nesse sentido, apesar das generalizações e dos exageros a realidade confirma essas representações imaginárias dos negros.

Como salientam Lopes e Macedo (2011, p. 212), “Talvez seja importante destacar que o colonialismo não opera por mentiras: é possível se comunicar na língua do colonizador, a ciência tem resposta para uma série de questões, as características usadas para nomear podem existir”. Sublinha Almeida (2019), a maioria das domésticas são negras, a maior parte das pessoas encarceradas é negra e as posições de liderança nas empresas e no governo geralmente estão nas mãos de homens brancos.

Questiona o estudioso, não estariam os programas de televisão, as capas de revistas e os currículos escolares somente retratando o que de fato é a realidade? Na verdade, o que nos é apresentado não é a realidade, mas uma representação do imaginário social acerca de pessoas negras. Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento “em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede a formação de sua consciência e de seus afetos” (ALMEIDA, 2017, p. 67).

Nessa lógica, pessoas negras podem reproduzir em seus comportamentos o racismo de que são as maiores vítimas. Submetidos às pressões de instituições e convívios racistas, o que acontece são as pessoas negras internalizarem a ideia de uma sociedade cindida entre negros e brancos, em que brancos mandam e negros obedecem. É como detalha a aluna Amanda, quando interligada nessa racionalidade racista. Tais pressupostos como destaca (PEREIRA, 2017, p. 602) oriundos do:

O cartesianismo, o empirismo e o positivismo são grandes doutrinas filosóficas que tiveram papel fundamental na construção da hegemonia do conhecimento científico, alçado à condição de conhecimento universal porque possuidor de uma dimensão redentora cuja apropriação garantiria ao sujeito humano a libertação das trevas da ignorância, alimentando a suposição de que a apropriação de um tipo de conhecimento dotado de racionalidade específica possibilitaria aos seres humanos entender e interferir no funcionamento do mundo em uma dada direção previamente definida.

Há duas possíveis proposições que envolvem esse conhecimento tido como universal, que se destaca para a relevância dessa tese, quais sejam: sua pretensão a teleologia da história moderna e a classificação dos sujeitos do conhecimento. O que implica aos conteúdos trabalhados nos currículos, serem tomados como elementos estruturantes no binômio: ensino/aprendizagem. Conteúdos retirados de um repertório socialmente legitimado, essa dada cultura, que envolve uma série de exclusões.

Assim há repertórios que são considerados mais válidos em detrimento de outros que são estereotipados e são alijados da possibilidade de constituírem uma cultura referenciada como fonte de conteúdo. No caso do Brasil, que teve quase quatro séculos de escravidão os registros históricos performam narrativas que fixam um sentido de negro delimitando e restringindo a diferença.

Diferença que conforme Pereira (2017, p. 602), destaca que o ideal da autonomia racional se tornou pedra angular das abordagens críticas em que a educação passou a ser assumida “como processo que ajuda as pessoas a desenvolver seu potencial racional para que possam se tornar autônomas, individualistas e autodirigidas”. Dessa forma, segue o autor, a racionalidade passa a definir o humano, o que implica deixar de fora do status de ‘humanidade’ “todos aqueles que considerados não racionais”.

Estabelecidos o conhecimento ideal e a racionalidade ideal para conhecer o mundo, perspectiva logocêntrica, como salienta Derrida, concedendo primazia a ideia de significação absoluta, espera-se fundamentar todo um sistema de pensamentos e linguagens fora das diferenças linguísticas, mas pensando currículo como prática discursiva, “não há conceito que não esteja enredado em um jogo aberto de significação, impregnado de vestígios e fragmentos de outras ideias” (EAGLETON, 2006, p. 197).

De forma que anuir e compreender a potencialidade do racismo estrutural é uma dimensão, um fragmento do que pode vir a ser currículo. Nesse sentido, reside a impossibilidade da conceituação de currículo como totalidade sincrônica, quando a aluna Amanda fala do conhecimento produzido no projeto Africanidades, o qual desconstruiu fixações racistas, denota essa fragilidade. Conceder ao currículo uma significação transcendental é insuficiente, muito mais produtivo é pensá-lo “apenas a partir de acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente” (Lopes & Macedo, 2011, p.19).

Ainda que o currículo como instituição se construa de modo restritivo, guiando-se por determinadas regras, legislações, as quais delimitam o que pode ser dito em suas configurações,

“o espaço do currículo² não é somente o de uma ficção instituída, mas também o de uma instituição fictícia” (DERRIDA, 2014, p. 22). E como ficção é a confluência de diversos discursos que unificados compõem uma perspectiva da realidade.

Esta possibilidade de delinear o real está imbricada por uma hierarquização nas relações de poder, o que nos faculta colocar sob suspeita as metanarrativas modernas, engendradas na produção curricular. Elas como atos de poder, podem significar, criar sentidos e hegemonizá-los. No entanto, também precisam ser vistas como sistemas simbólicos e linguísticos contingentes, pois são constituídas pela linguagem, que cria tudo aquilo que enuncia ao invés de simplesmente nomear (LOPES & MACEDO, 2011).

O que significa que currículo é também uma prática de significação, de atribuição de sentidos, porém a linguagem de acordo com a perspectiva realista, corrobora para a manutenção de uma ideologia que se apressa em confirmar-se como ordinária e por vezes natural. Essa linguagem “natural” de acordo com Eagleton, (2006, p. 203) elabora uma representação da realidade sem mediações, configurando uma dita realidade e tornando-a um modelo universal, na tentativa de anular o seu caráter produtivo.

Pensando com Macedo (2012): “A escola não pode se contentar em ensinar a linguagem dessa comunidade, em transformar o sujeito em representante dessa linguagem, sob pena de torná-lo um sujeito genérico”. Assim, uma produção curricular instituinte é capaz de deslocar o binômio: ensino/aprendizagem, colocando sob suspeita essa linguagem, ou melhor, o conhecimento pré-dado, no caso do Brasil, imerso no racismo estrutural.

Isso implica pôr em desconcerto a ideia de uma produção curricular pronta e universal, mas articulada como território instituinte de sentidos, contingentes e movediços. Espaço disjuntivo de enunciação cultural, em que os sujeitos como produtores culturais, sejam capazes de se construir nessa liminaridade. É o que propõe Macedo (2006a) em diálogo com (BHABHA, 2014), ao pensar currículo como cultura.

2.2 Qual o sentido de um currículo mínimo?

Não obstante, sobre o exposto na seção acima, referente ao caráter dinâmico e produtivo das possibilidades de sentidos que podem engendrar as construções curriculares, o pensamento educacional se organizou tomando como referência princípios fundamentais da modernidade.

² Derrida aborda esta reflexão para a literatura.

Sentidos que se hegemonizaram em torno da lógica da concepção de currículo, constituído por um determinado conhecimento, “mínimo”, como base para formar determinado sujeito e noções de mundo.

A primeira menção ao termo currículo é de 1633, nos registros da Universidade de Glasgow relacionado a um curso inteiro seguido pelos estudantes. Embora ainda nesse momento não havia um campo de estudos do currículo, já era possível pensar em: “organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 20).

O lexema da palavra currículo, proveniente do étimo latino *scurrere*, significa pista de corrida, caminho ou percurso a seguir, mas também pode indicar o movimento que se faz para caminhar; mais que uma jornada pronta ou linear. Nesse movimento, as teorias curriculares foram se organizando em torno do que ensinar e essas questões se tornaram centrais no campo curricular, objetificadas no conhecimento.

De forma que “o quê ensinar” e “que sujeito formar” com esse conhecimento permearam acordos e negociações de sentidos concedidos ao currículo ao longo do tempo. A noção de currículo como curso a ser seguido ou apresentado implicou a exclusão do contexto e construções sociais e o poder de definição de realidade “posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso” (GOODSON, 2019, p. 49).

Começou a se formar um vínculo entre currículo e prescrição, e a emersão deste como conceito em escolarização, “as palavras classe e currículo parecem ter entrado no tratado educacional numa época em que a escolarização estava se transformando em atividade de massa” (GOODSON, 2019). A divisão dos alunos em classes de acordo com um nível de complexidade crescente e a idade, foi sendo associado ao currículo prescrito e sequenciado em estágios.

O currículo acaba sendo o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes “seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo” (SILVA, 2019, p. 15). As teorias do currículo decidem que conhecimentos são mais válidos e que tipo de ser humano é desejável para um determinado tipo de sociedade.

Dessa perspectiva, o conhecimento é reificado e um sujeito é construído *a priori*, negando outras possibilidades de racionalidades. Assim, as definições de currículo indo de guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, englobando a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, conjunto de emendas, programas de disciplinas, planos de ensino de professores, experiências propostas e

vividas pelos alunos; trazem no seu bojo a ideia de uma organização prévia, um plano de aprendizagem pelos professores, visando um processo educativo (LOPES & MACEDO, 2011).

Esse modelo ou as tradições pedagógicas que o defendem estão ligadas a ideia iluminista da racionalidade como essência e destino do ser humano, a meta da educação é atingir um estado de autonomia racional. Contudo, em contextos pós-coloniais como o do Brasil, não há uma única racionalidade e nem a possibilidade de racionalidade prévia e fixa; a cognição, o conhecimento é apenas uma forma de se relacionar com o mundo natural e social (BIESTA, 2013).

Não se pode pensar também em produção curricular sem planejamento prévio, plano de aprendizagem com determinados objetivos pedagógicos e educacionais, mas talvez dissociar a ideia de um currículo como conteúdo que precisa ser adquirido, pois esse movimento exclui o aluno e possibilidades de respostas singulares no processo educativo.

Diante do exposto, o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro foi construído ao longo de duas gestões, quando na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), esteve Tereza Porto Xavier (gestão de fevereiro de 2008 a outubro de 2010) e Wilson Risolia Rodrigues (gestão de outubro de 2010 a dezembro de 2014).

Foi pensado como ação após o Estado não ter alcançado índices suficientes no *ranking* do IDEB/2009 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), neste ano o Rio de Janeiro obteve a 26ª colocação nacional, ou seja, o penúltimo lugar. O que fez com que o governo sofresse críticas severas e dispensasse a Secretária de Educação com a promessa de colocar o Estado do Rio de Janeiro até 2014, entre os cinco melhores Estados do IDEB no Brasil. Ação com foco na qualidade:

Diferentemente do que ocorria há algumas décadas, a garantia da igualdade pela via da educação é dependente do oferecimento do que se tem denominado educação de qualidade. Não se trata mais de garantir acesso ou permanência na escola, mas qualidade para a experiência lá vivenciada. Ainda que essa qualidade venha assumindo muitos sentidos, na maioria das políticas, tem sido definida como aquela que almeja a formação para a cidadania (MACEDO, 2014, p. 96).

Objetivo mencionado no preâmbulo do documento referido:

O trabalho fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica pública tem algumas finalidades distintas que devem ser atendidas pelas escolas da rede estadual, muitas vezes através da elaboração do currículo. Isto é, o Currículo Mínimo apresentado busca fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania (MÍNIMO, 2012, p. 2).

Tanto a menção a cidadania quanto a formação comum prefiguram uma subsunção a uma totalidade, uma identidade. E como tal, com base em incluir todos ou todas as culturas,

como se todas as culturas fossem isentas de classificações e hierarquizações. E ademais, a impossibilidade dessa inclusão que gera exclusão, reduz as diferenças a uma.

Implantado na Rede Estadual em 14 de fevereiro de 2011, o documento fez parte de uma ação conjunta com outras articulações visando um novo Programa de Educação. Direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, foi oferecido inicialmente para seis disciplinas, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Com a finalidade, de acordo com a normativa da SEEDUC:

Orientar de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. Consideram-se também as compreensões e tendências atuais das teorias científicas de cada área de conhecimento e da Educação e, principalmente, as condições e necessidades reais encontradas pelos professores no exercício diário de suas funções (MÍNIMO, 2012, p. 1).

Ao estabelecer o currículo mínimo de forma prévia e como projeto capaz de elencar itens que não podem faltar em determinada disciplina, subjaz a ideia de uma totalidade de itens/conteúdos a serem ensinados/aprendidos, espera-se inserir o aluno em uma perspectiva que propõe uma rede de sentidos pronta. Dessa rede participam itens que são considerados mais válidos e mais importantes para apreender determinado conhecimento/disciplina, equacionando primazia de uns em detrimento de outros.

Nesse processo de seleção, as teorias curriculares têm se orientado por uma estrutura cuja organicidade do conhecimento, busca fixar determinados sentidos, visões de mundo, inibindo a diferença. De modo que o aluno é alojado em uma cultura fictícia, “coisificada” e herdada de uma racionalidade que se julga capaz de mensurar e ordenar as diferenças. Modos de relacionamentos na sociedade dispostos a “atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios com base na raça” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Apesar de constituídas por formas semelhantes cada sociedade se apresenta de inúmeras maneiras e assim se materializam nas instituições. Estas seguem modos de orientação e comportamentos que orientam a ação social e procuram estabilizar os sistemas sociais. O que inclui absorção e normalização de conflitos e dissensos que nortearão a ação dos indivíduos. De acordo com Almeida:

a) instituições, enquanto o somatório de normas, padrões e técnicas de controle que condicionam o comportamento dos indivíduos, resultam dos conflitos e das lutas pelo monopólio do poder social; b) as instituições, como parte da sociedade, também carregam em si os conflitos existentes na sociedade. Em outras palavras, as

instituições também são atravessadas internamente por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle da instituição (2019, p. 39).

Assim, os conflitos raciais são parte das instituições e não se constituem como ações isoladas, pois as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. Contudo, as instituições também são compostas de microrrelações de poder que figuram descentralizadas nas suas atuações. Como por exemplo a luta dos Movimentos Negros por uma legislação educacional que deslocasse um determinado conhecimento em relação ao negro.

De forma que apesar das normatizações, a instituição é uma arena de muitos interesses e antagonismos, o Currículo Mínimo como instituição expressa tais hegemonias, mas tê-las como unificadas e absolutas seria supor como ação política uma contra hegemonia, capaz de pelo mesmo caminho através de uma oposição desarticulá-la e tornar-se igualmente hegemônica. O que equivaleria a uma substituição de conteúdos/itens também prontos e acabados, uma cultura partilhada sem colocar em questão as classificações instituídas.

Nesse sentido, torna-se mais produtivo pensá-lo como fragmentos de diversas teorias que lutaram para significar um sentido para currículo ao longo do tempo, visto que a própria tentativa de um horizonte onde “garantir uma essência básica comum a todos” já demonstra a necessidade de ordenar algo que se impõe como disperso. Cada comunidade escolar possui características que lhe são peculiares e disjuntivas e que se coloca diversa e mesma concomitantemente. Movimento que requer alinhamentos internos e externos para promover a educação.

Como destaca Santos (2017, p. 51):

Cerca de um ano após a implantação do CM, no que diz respeito aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio regular, a educação de jovens e adultos e ao curso normal em nível médio, surge a Resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013 da SEEDUC. O intuito desta resolução era se fazer cumprir e acompanhar o desenvolvimento do CM nas escolas, pois o mesmo estava sendo o foco de muitos questionamentos por parte dos docentes.

Ao mesmo tempo que o Currículo Mínimo facultava aos professores, na letra da lei, certa mobilidade para compor ou complementar conteúdos criou a resolução acima para fiscalizar a implementação do documento. Fiscalização que se concretizou através de exigências burocráticas, no preenchimento de documentos comprovando a aplicação coordenada, ao modo da SEEDUC dos itens “sugeridos”.

O que se pretende com essa Resolução é conter outras possibilidades de leituras de mundo e óbvio, continuar contendo a diferença subsumindo-a a categoria de “todos”, como se todos fossem tratados com a mesma igualdade de oportunidades e legitimidade de existência,

prescindindo a homogeneização do iluminismo e do racismo estrutural. Essa regulamentação do “todos”, projeta identidades vinculadas a determinados projetos de sociedade, sejam eles de alunos críticos, revolucionários, com consciência da sua negritude – uma negritude específica.

A organicidade do conhecimento proposto pelo Currículo Mínimo projeta um tipo de conteúdo construído *a priori* e externamente as ações da escola e dos alunos, centrado em apresentar descritores com objetivos detalhados e com foco em habilidades e competências, com fixação de eixos bimestrais, dissociados dos incômodos contemporâneos e contextuais, no caso de análise desta tese, questões que abordam o racismo estrutural e a construção do negro na produção curricular na contemporaneidade.

E projeta também um tipo de sujeito genérico, seja ele, branco ou negro, já que os projetos educacionais políticos enformaram ao longo da história, relações assimétricas e raciais entre esses elementos, projeções que acabam obstruindo a possibilidade de outros modos de ser desses sujeitos. E como esse conhecimento é construído com precedentes iluministas e do racismo estrutural, constituem-se racistas e discriminatórios.

Tais projeções operam, através dos conteúdos dispostos no Currículo Mínimo, falamos do de Língua Portuguesa,³ com estereótipos que inferiorizam e fixam um ser do negro, pois a abordagem em relação ao negro é como elemento exógeno a uma “cultura brasileira”. Gerando por exemplo, a falsa ideia de incapacidade dos negros de produzir conhecimento válido, ou relevante, homogeneizando negros em uma “africanidade” ou “negritude”.

Esse conhecimento, além disso, traz a ideia de naturalização do racismo, nos conteúdos não há problematização sobre o racismo estrutural. Em função da construção do “mito da democracia racial” ratificado nas pesquisas em educação no Brasil. Essa vertente, o “Racismo à brasileira”, que de acordo com (MUNANGA, 2017, p. 34) “para muitos, ainda, o Brasil não é um país preconceituoso e racista, a discriminação sofrida por negros é apenas uma questão econômica ou de classe social”.

Quando a ideologia de um país racista, nega conflitos raciais, ocorre a naturalização do racismo, o que o incorpora ao cotidiano das pessoas como algo comum. E a imobilização da luta antirracista, pois se não há racismo não há o que ser combatido. Essa estratégia do não questionamento da discriminação racial faz com o que o racismo continue sendo produzido e reiterado pela sociedade e logo pelas instituições.

Dessa forma, o sentido de um Currículo Mínimo é acomodar, conter as diferenças, espaço em que as questões referentes ao racismo são pulverizadas na capa da diversidade e da

³ Campo de atuação da autora da tese.

pluralidade, apostando na diferença como diversas culturas que coexistem no currículo instituído. Culturas com características intrínsecas e classificáveis, erigindo uma cultura como modelo e tornando-a paradigma a ser seguido e fazendo com que outra/as sejam toleradas no currículo.

2.3 Currículo mínimo: uma decisão programável?

Faz-se a partir desse momento, uma breve análise nesta tese, sobre a abordagem racial no Currículo Mínimo de Língua Portuguesa e Literatura. As questões em relação ao negro estão associadas as questões indígenas e estão presentes apenas nos seguintes anos e bimestres:

Quadro 1

Bimestre	Ano de Escolaridade	Competências e Habilidades
4º	7º	Reconhecer, nas receitas oriundas de países lusófonos africanos, as variações de linguagem, destacando palavras desconhecidas e/ou pouco usadas no Brasil.

Quadro 2

Bimestre	Ano de Escolaridade	Competências e Habilidades
2º	9º	Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano.

Quadro 3

Bimestre	Ano de Escolaridade	Competências e Habilidades
1º e 4º	2º	<ul style="list-style-type: none"> – Identificar nas obras literárias estereótipos e discriminações quanto à presença negra e indígena. – Reconhecer a abordagem de temas universais na produção literária do negro brasileiro.

Quadro 4

Bimestre	Ano de Escolaridade	Competências e Habilidades
3º	3º	<ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer as principais tendências e temáticas das produções literárias indígenas e africanas, relacionando-as à produção brasileira contemporânea. – Analisar a produção literária do período colonial e pós-colonial, distinguindo conceitos de negritude e africanidade. – Analisar o ideal de liberdade e valorização da identidade nacional nas literaturas africanas de língua portuguesa. – Reconhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural pelo estudo das lendas indígenas e - africanas. – Identificar recursos estilísticos próprios dos textos africanos e indígenas. – Identificar os provérbios africanos como histórias-sínteses que traduzem uma moral. – Identificar marcas linguísticas e recursos expressivos usados pelo autor que traduzam elementos da cosmovisão africana e indígena: concepção de universo, de vida e de sociedade. – Escrever texto dissertativo-argumentativo sobre a participação do negro e do indígena na formação do Brasil, considerando aspectos do passado e do presente.

Dessa forma, no sétimo ano a abordagem remete à identificação de palavras africanas pouco ou não utilizadas no vocabulário do português brasileiro. No entanto, há uma influência no português brasileiro muito além de palavras acrescidas ao vocabulário e que seria importante destacar. Atualmente diversos estudos apresentam que assim como africanos de vários países foram trazidos para o Brasil, diversas línguas, às vezes mais de uma oriunda do mesmo país, entrecruzaram-se na formação do português brasileiro.

Logo, a influência das línguas africanas não está restrita apenas ao vocabulário, “as línguas africanas provocaram mudanças em todos os subsistemas linguísticos do PB: fonético/fonológico, morfológico sintático” (PETTER, 2018, p. 206). A abordagem feita dessa maneira no Currículo Mínimo, ignora os processos híbridos que todas as línguas estão sujeitas, principalmente nos contextos coloniais.

E delinea um processo em que o negro e sua constituição histórica são conjunções paralelas a uma cultura mestra e hegemônica, caminhando sempre à margem, pelas bordas. Movimento que despreza o elemento negro como também fundante de uma nação brasileira, inserindo tudo que advém do continente africano como inferior em detrimento de uma cultura alçada como superior.

No nono ano a importância da oralidade é destacada, em alguns países africanos o “cérebro dos homens são considerados os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo” (HAMPÂTÉ BÂ, 1984, p. 181). No entanto, é igualmente importante destacar que a oralidade não é uma característica específica do continente africano e nem da África como um todo. O que implica analisar que a escrita não é uma característica essencial europeia, o Egito não era ágrafo quando os europeus invadiram. E a Europa também teve no medievo, poesia oral.

Já no segundo ano, as habilidades e competências estão voltadas ao reconhecimento dos estereótipos dados aos negros nas obras literárias e o reconhecimento de temas universais relativos ao universo literário do negro brasileiro. Como destaca (DUARTE, 2013, p. 147,) “Enquanto forma de aprisionamento social e cultural, o estereótipo petrifica as identidades em figuras de face única, ralas e carregadas de univocidade”. Então, identificar sem problematizar é naturalizar o racismo. E é importante ressaltar que autores(as) negros brasileiros escrevem sobre qualquer temática e ainda que escrevam sobre o racismo, cada qual possui sua peculiaridade.

O mesmo pensamento pode ser compartilhado quando no terceiro ano busca-se semelhanças nas produções literárias africanas e brasileiras. Pode haver aproximações nas temáticas, porém modos distintos de contextualizações e de abordagens. E para além disso, há um cânone que reverencia determinados autores, exclui outros e embranquece alguns. Assim

dadas as noções de Negritude e Africanidade, que recebem reduções e padronizações, pois são conceituações que ganham relevo em cada contexto. O que se pretende não só no terceiro ano do Ensino Médio e nos conteúdos de Língua Portuguesa, conforme entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* em fevereiro de 2011⁴, pela diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC, Beatriz Pelosi:

O currículo mínimo procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania. Com o cumprimento do Currículo Mínimo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Enem. O Currículo Mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados: o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades.

O que se pretende com esse currículo é encaixar o aluno dentro de um projeto de treinamento, imprimindo-lhe uma identidade prévia, e com a quantidade de conteúdo prescrito, avaliá-lo aguardando determinados resultados e depois culpabilizar o professor, deixando sobre ele a responsabilidade da incompetência. Obrigando-o depois a uma política de qualidade oferecendo cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

Para o filósofo Bertrand Russel, “a educação sempre teve um duplo objetivo, a saber, a instrução e o treinamento para uma boa conduta” (p. 47, 2018). Sendo esta variando de acordo com as instituições políticas e tradições sociais da comunidade, ainda segundo ele, na Idade Média a boa conduta era a obediência. As crianças obedeciam aos pais, seus supervisores sociais e os sacerdotes, já na Modernidade a democracia substituiu a submissão pela cooperação.

Na contemporaneidade a boa conduta gira em torno do treinamento para os exames vestibulares, Sat (Scholastic Aptitude Test – Teste de aptidão escolar), nos Estados Unidos e Enem (Exame Nacional para o Ensino Médio), no Brasil e o treinamento para o mercado de trabalho, entre outros. Assim, a educação opera com um conhecimento pré-dado, alinhado a sujeitos pré-concebidos, para projetos de educação pré-estabelecidos. “Em nome de que a educação se torne “forte, segura, previsível”, edifica-se uma atitude/entendimento de que a educação, pode ser colocada sob total controle” (LOPES, 2017).

O mesmo acontece em relação às políticas públicas na educação, espera-se que sejam implementadas em uma determinada comunidade escolar, que possui atores sociais diversos com abrangência na sua totalidade. Pensando com (RUSSEL, 2018), é preciso lidar com o que

⁴ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/secretaria-de-educacao-do-rj-lanca-o-curriculo-minimo,ff6847acc5ea310VgnCLD200000bbccceb0aRCRD.html>.

escapa, com o que inevitavelmente fugirá do controle. O escritor faz uma análise da educação considerando-a como comportamento, deixando de lado a ordem social para análise posterior.

Com base no método behaviorista de condicionamento, o qual se busca produzir um tipo de comportamento mediante recompensas e castigos, chega à conclusão de que esse método é muito forte e bem-sucedido. É capaz de produzir uma uniformidade no comportamento manifesto, mas tem limitações que foram apresentadas por Freud conforme Russel:

Para os nossos fins, a descoberta essencial da psicanálise é esta: um impulso que é impedido, por meio de métodos behavioristas, de se expressar de modo manifesto em ação, não necessariamente morre, mas é levado ao “subterrâneo” e encontra outro escape que não tenha sido inibido pelo treinamento (2018, p. 49).

Nesse sentido, o autor argumenta que é necessário dar mais atenção à emoção, ou seja, aquilo que não se pode controlar – e não ao comportamento manifesto – do que é dada por aqueles que defendem que o mero condicionamento é suficiente para treinar o caráter. Segue defendendo que a criança precisa de segurança e de liberdade, de modo que a segunda aumente gradualmente em relação a primeira, pois a liberdade produzirá um campo em que as emoções possam emergir sem dogmatismos ou imposições.

Desse modo, operar na educação com o peditivo é ter como fins a “disciplina, a socialização ou treinamento moral, isto é, em termos de inserção e adaptação” (BIESTA p. 16, 2013). Inserção no já dado, práticas oriundas de uma produção curricular centrada no conhecimento e este como fundamento para a lógica do controle, negando a possibilidade do evento e da alteridade, desprezando o não previsto.

Perspectiva que nos leva também a acompanhar Biesta conforme (LOPES, 2017), quando argumenta que se expulsarmos o risco da educação assumimos a possibilidade de também expulsar o próprio sentido de educar. Assumir que há imprevisibilidade no processo educacional, é entre tantas práticas inferir sobre a tensão entre emoção (o que eminentemente vai saltar da norma) e disciplina, ensinar e educar, sem radicar na oposição, sem eleger um ou outro caminho inteligível para seguir. Ainda assim, tendo que optar, tendo que decidir:

Que seria um porvir se a decisão fosse programável e se o acaso, se a incerteza, se a certeza instável, se a insegurança do —talvez não ficasse suspensa à abertura do que vem, no que vem, no mesmo acontecimento, nele e com o coração na mão? Que ficaria porvir sem a insegurança, se a segurança limitada do talvez não retivesse sua respiração numa —época, para deixar aparecer ou deixar vir o que vem, para abrir, justamente, desunindo necessariamente uma certa necessidade de ordem, uma concatenação das causas e de seus efeitos? (DERRIDA, 1994, p. 46-47).

Dessa forma, pensar a produção curricular implica fazer pactos com o porvir, já que cada comunidade escolar exige não um currículo implantado, mas uma produção curricular,

pois de cada comunidade escolar borbulham demandas diferenciadas, inclusive frente ao racismo, decisões não programáveis que demandam riscos. Essa leitura exige significar currículo de outras formas, pensando sentidos que escapem a uma conformação em uma cultura pronta, currículo para além do instituído.

2.4 Teorias curriculares: o que ensinar?

Pensar a produção curricular para além do instituído, requer olhares que ampliem possibilidades de visões de mundo e de sujeitos. Dadas as condições ambivalentes dos contextos pós-coloniais, de fixações e interações, os currículos são signos dessas construções e como tal, são interpelados a todo momento pelos diversos processos disjuntivos em que a comunidade escolar se desloca e se rearticula.

Diante desses movimentos contingenciais, [...] qual poderia ser a função de uma perspectiva teórica comprometida, uma vez que o híbrido cultural e histórico do mundo pós-colonial é tomado como lugar paradigmático de partida? (BHABHA, 2014, p. 50). Comprometida com o que, se qualquer afiliação política nesses contextos, o povo, a comunidade, a luta de classes, o antirracismo, a diferença de gêneros, uma perspectiva anti-imperialista ou negra, não existem com um sentido primordial, naturalista.

Ou ainda, se as próprias conjunções teóricas nessas condições de trânsito, são elas mesmas descomprometidas de se aportar em um lugar de pureza e transparência. Um discurso crítico não produz uma nova teoria, simplesmente negando uma construção teórica anterior. A corrente pós-estruturalista, por exemplo, dialoga com a corrente estrutural assumindo alguns dos seus pressupostos e questionando outros.

O que não significa de acordo com (HALL, 2016), que ao longo do processo de expansão colonial um discurso entre o ocidente e outros países, tidos como inferiores, foi-se construindo e esboçando uma realidade. O autor descreve uma construção teórica embasada em: conhecimentos clássicos, as fontes bíblicas e religiosas, as mitologias (Eldorado, lendas sexuais etc.), além dos relatos de viajantes.

Elementos que se tornaram fontes para o estabelecimento de polaridades, entre o Ocidente – civilizado, adiantado, desenvolvido, bom – e o resto – selvagem, atrasado, subdesenvolvido, ruim, que uma vez sedimentados, tais binarismos constituíram-se ferramentas para pensar e analisar a realidade.

Análises, ressalta Hall, que fundamentaram a sociologia moderna e tornaram as sociedades ocidentais parâmetros universais. Considerando os “não ocidentais” como sociedades que figuram uma ausência em relação ao modelo ocidental (2016). Daí as teorias racistas do século XV, embasadas no pensamento teológico-cristão e as do século XIX, embasadas no positivismo.

No entanto, tais relações de poder não devem ser analisadas como sendo da ordem de uma representação “monárquica do poder soberano, ou da lei, ou de uma unidade global de dominação. O poder não é nem substância, nem algo que se possa possuir” (GRABOIS, 2011, p. 9). Foucault pontua que o poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares, o que não relativiza o poder, mas o insere numa outra perspectiva que abre brechas para pensar resistências.

a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força, encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as contraditões que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, a formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Dessa perspectiva de Foucault, que algumas teorias pós-coloniais pensam formas de compreender as relações de poder nos contextos de colonização, um poder difuso e menos hierárquico. Em que a autoridade colonial não é absoluta, a resistência faz parte da sua inscrição, uma ambivalência que expõe a insuficiência de uma totalização. No entanto, uma resistência cujas afiliações e demandas não são fixas, e nem unívocas.

De forma que uma perspectiva teórica comprometida não conseguiria estar atrelada a um referente puro, uma identidade essencial, porque eles não existem como tal. Em situações pós-coloniais, essas categorias são sempre marcadas e embasadas pela ambivalência do próprio processo de emergência, “Crucialmente determinados por situações antagônicas ou agonísticas em si, não pronunciando a verdade de uma historicidade radical ou da pura oposicionalidade” (BHABHA, 2014, p. 57).

Assim como as correntes teóricas, que estão sempre em tensão histórica e filosófica ou em referência cruzada com outros objetivos; construindo seus discursos no tensionamento e na rasura com outros discursos. Esses movimentos ambivalentes e híbridos releem os modos de ações das teorias, cessando formas de simples antagonismos, de possíveis reflexos miméticos da realidade e de comprometimentos com o *apriori*, o já dado.

Então, qual a função de uma perspectiva curricular comprometida, mediante tantas possibilidades de deslizamentos e recomposições? No bojo das teorias curriculares está a

preocupação com o que ensinar, o que faculta um direcionamento voltado para prescrições, orientações, legislações, listas de conteúdos a serem apreendidos pelos sujeitos da escola.

Determinações com a pretensa ideia de formar um tipo de aluno, genérico, inibindo outras formas várias de possibilidades de ser dos alunos. Causando no campo curricular uma dicotomização: um currículo formal, externo as vivências da escola e um currículo vivido, interno as vivências da escola. Separação entre contexto de produção e implementação, mascarando a dinamicidade do processo político do currículo.

Distinção que cria relações hierárquicas de poder e antagonismos, “induzindo a uma compreensão de poder verticalizada, estruturada — seja o poder dos poderosos, seja o poder dos subalternos” (MACEDO, 2006, p. 104). Diante dessa propensão, como pensar o que ensinar, um conhecimento que componha uma noção de currículo, para além das prescrições e de dicotomias?

Desse âmbito, quais as respostas que as teorias curriculares têm provisionado sobre o que ensinar ao longo da historiografia do campo do currículo no Brasil? A professora e pesquisadora Macedo (2012, p. 720), destaca na construção de suas pesquisas sobre o campo do currículo que:

No campo das teorias curriculares, é razoável generalizar que, de alguma forma, as questões em torno do que ensinar se tornaram centrais e se vinculam à preocupação do campo do currículo com o conhecimento. A pergunta que Spencer fazia já em 1859 ressoa ainda hoje, com formatos diversos, em diferentes autores: qual conhecimento é o mais válido? Se as respostas não são as mesmas, não deixa de ser interessante observar a permanência da questão quando se trata de escola, de currículo e de educação. Essa permanência da preocupação com o conhecimento “mais válido”, com aquele que deve ser objeto do currículo, aproxima perspectivas muito diversas.

No entanto, Macedo explicita possíveis diferenças dessas perspectivas tomando para análise, aquelas cuja relevância para a constituição do campo no Brasil é indiscutível, ou seja, são discursos que conforme a estudiosa, significam o currículo de forma fragmentária e são reiterados nas acepções que sustentam debates acadêmicos e políticas públicas.

A primeira perspectiva abordada pela professora é a que denomina tradição técnica, a qual remete desde as propostas eficientistas da década de 1920 até abordagens piagetianas como as de Cesar Coll ou as recentes pedagogias da competência, passando necessariamente por Ralph Tyler e toda uma racionalidade para a qual o currículo é uma listagem de objetivos e competências operacionais ou conteúdos objetificados.

A autora argumenta que a maioria dos estudiosos nesse campo, não teria dificuldade em assentir que nessa tradição, educação e ensino são quase sinônimos no espaço da escola. Se nos autores que consolidam o tecnicismo: (COLL, 1997), (TYLER, 1977) e (BLOOM, 1972) é

nítida a preocupação com valores, estes são tomados como conteúdos de ensino ou objetivos de aprendizagem, como algo a ser ensinado.

Para Macedo, pode-se alegar que em toda a tradição técnica há um projeto educacional. Inclusive o próprio desenvolvimento do campo nos Estados Unidos, associado ao efficientismo, pode ser creditado à necessidade de preparar as pessoas para uma migração do espaço rural para o espaço urbano e industrial. Constando nesse projeto efficientista lugar para a educação no contexto social e econômico de então.

A tradição tyleriana que se segue, cuja influência no Brasil foi e ainda é substantiva segundo (MOREIRA, 1990; LOPES, MACEDO, 2011), destaca a importância da vida contemporânea fora da escola como uma das fontes para a definição dos objetivos que os programas educacionais devem buscar alcançar. Com o deslocamento da ênfase da tradição técnica para a construção de objetivos, o ensino ganha ainda mais relevo, dos “efficientistas aos desdobramentos da racionalidade tyleriana, as tradições técnicas do campo do currículo enfatizaram as relações entre os programas educacionais e a vida social e econômica (MACEDO, 2012, p. 721).

Há autores como Franklin (1986), de acordo com a autora, que sustentam que há, nessa tradição, um forte vínculo entre educação e controle social, o que definiria um projeto educacional para além do ensino. Mas, ainda sim, Macedo vê esse controle como um forte deslizamento entre educação e ensino e, portanto, a subsunção da educação ao ensino foi um elemento importante na ação da educação como controle social.

Ainda segundo a estudiosa, os projetos educacionais dos modelos técnicos foram colocados em xeque por deixarem de lado questões importantes, ganhando relevância nos Estados Unidos e na Inglaterra a partir da década de 1970, e no Brasil desde o fim da ditadura militar, nos anos 1980, com o foco direcionado a teoria crítica de natureza marxista. “Tais textualidades questionam o modo como as relações de poder no interior da sociedade influenciam as decisões curriculares e são por elas influenciadas” (MACEDO, 2012, p. 722).

Estas põem em questão o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais e propõem um projeto de currículo ligado a tornar o sujeito emancipado das relações de opressão da sociedade capitalista. São teorias curriculares que visam estabelecer vínculos entre a escola e a sociedade e sentidos para a escolarização que vão além do ensino. Contudo para a pesquisadora, esse projeto crítico, ainda sim, reduz-se a um projeto de ensino.

Pois “na medida em que dá centralidade ao conhecimento como ferramenta dessa emancipação, um conhecimento que é, portanto, externo ao sujeito e, muitas vezes, apenas estratégico” (*ibidem*). Com o objetivo de desmontar engrenagens que estabeleçam

correspondência direta entre a estrutura social e a de produção, a escola e o currículo são tidos como o espaço de reprodução dessas estruturas. Assim, nessa perspectiva é só substituir um conhecimento pelo outro, de forma bem determinista.

Nas críticas que se seguem ao papel reprodutivo da escola, a sociologia britânica dos anos 1970 demonstra problemáticas que se direcionam mais diretamente ao campo do currículo. Em 1971, Michel Young lança o livro “Conhecimento e controle: novas direções para a Sociologia da Educação”, basilar no movimento Nova sociologia da Educação (NSE).

Para compreender questões referentes à diferenciação social produzida por intermédio do currículo os autores da NSE propõem a seleção e a organização do conhecimento escolar. Distanciando-se das teorias técnicas, tal perspectiva se predispõe a entender os interesses envolvidos nesses movimentos e como a escola ratifica determinados conhecimentos em detrimento de outros e os grupos que os defendem.

A produção curricular passa a ser analisada como um processo social de diferença, hierarquizada em classes e o currículo como reprodutor dessas diferenciações. O foco distancia-se da metodologia e se move no sentido de pensar o currículo como reprodução simbólica ou material.

Surtem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos, quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem (LOPES e MACEDO, 2011, p. 29).

O campo curricular inicia uma nova tradição, a qual faz referência à compreensão de currículo não somente como formadores de alunos, mas também de conhecimento quando seleciona intencionalmente qual conhecimento é mais válido para os processos formativos da escolarização. A centralidade do conhecimento ganha mais destaque correlacionando professores, alunos e um projeto educacional sustentado na noção do melhor conhecimento selecionado e organizado.

Outra dimensão se ajusta a essa perspectiva, quando Michel Apple publica *Ideologia e Currículo*, em 1979, ganha popularidade análises mais específicas de currículo. (LOPES & MACEDO, 2011) relatam que no Brasil essas discussões chegam em 1980, num processo de reabertura política depois de 15 anos de ditadura militar, que no campo da educação refletiram um retorno às ideias tecnicistas de abordagens tyleriana.

O que Apple propõe para educação está menos vinculado ao ensino do que propõe Young e NSE. Ele procura destacar estratégias para além da escola e dos currículos, relacionando questões sociais e políticas. Na sua visão, “o currículo não pode ser compreendido

– e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com relações de poder” (SILVA, 2019, p. 49).

O autor estabelece questões que giram em torno do conhecimento, como por exemplo o currículo processa o conhecimento e as pessoas contribuem espelhando-se na divisão da sociedade para a construção desse conhecimento. E quais grupos se beneficiam pela forma como o currículo está organizado e como se formam resistências e oposições ao currículo oficial. Questionamentos que contribuem para politizar a politização do currículo (SILVA, 2019).

Entretanto, como salienta (MACEDO, 2012), nessas perspectivas, o conhecimento permanece sendo estruturante nos currículos, tanto para colocar em xeque como ele se articula no currículo oficial, quanto ao que diz respeito ao repertório de saberes que os alunos necessitariam dominar para uma ação política. “Se a educação não é somente ensino, este é parte importante na discussão do currículo (*ibidem*, p. 723).

Após abordar e relacionar as diferenças entre as teorias técnicas e as que denomina de políticas, a pesquisadora faz um movimento de aproximação entre ambas, explicitando que tanto em uma quanto na outra o papel da escola é a transmissão ou recriação do conhecimento, como aquisição para um projeto social mais amplo. Nesse espaço circulam conhecimentos sociais que precisam ser selecionados, distribuídos, ensinados e aprendidos.

O que torna o projeto de educação um projeto voltado para instrumentalização de um conteúdo crítico e de um conhecimento socialmente produzido, externo ao sujeito e que apreendido pode fazer dele um sujeito crítico. Tais projetos permearam a produção do campo do currículo no Brasil, na década de 1980, fragmentos da teorização crítica da NSE e da tradição americana passaram a dividir espaço com as abordagens técnicas até então estabelecidas.

Já nos anos 1990, relata (MACEDO, 2012), as questões em torno do conhecimento praticamente definiam o campo do currículo em termos de objeto. As questões envolviam a relação entre conhecimento científico, escolar, popular e senso comum; a preocupação com aspectos relacionados à seleção e distribuição de conteúdo; e a superação de dicotomias entre teoria e prática e entre conteúdos e métodos.

A teoria curricular se direciona ao estudo da construção social do conhecimento, as perspectivas técnicas surgiam, no plano teórico, apenas como algo a se contrapor, mas continuavam a influenciar fortemente as políticas educacionais. A entrada das tradições pós-estruturais e pós-críticas no Brasil, a partir da segunda metade dos anos 1990, desloca ligeiramente o foco do conhecimento para a cultura, isso não se faz de forma rápida.

Mesmo com o surgimento de estudos de base claramente pós-estrutural, a partir de meados dos anos 1990, o conhecimento ainda se mantém como tema de destaque. “Interdisciplinaridade, diferentes conteúdos escolares, planejamento e outros dispositivos pedagógicos estão entre as temáticas privilegiadas nos estudos de matriz pós-estrutural, especialmente até o início dos anos 2000” (MACEDO, 2012, p. 725).

Nos estudos de perspectiva pós-estrutural, o conhecimento é compreendido como prática de significação e, portanto, não cabe a análise direta do ensino como foco do currículo. Embora alguns autores desse período que produziram ideias fundamentais para o campo do currículo, defendam em suas obras ou em documentos que instituíram políticas curriculares e educacionais no Estado, o conhecimento como via estruturante do currículo e as discussões sobre cultura insuficientes por deixarem de lado o compromisso da teoria curricular na seleção e distribuição do conhecimento.

Moreira, (2013, p. 554), ainda que considere não ser possível reduzir a escola ao ensino, defende que a essa instituição:

Cabe, como tarefa básica, organizar e promover o ensino, desenvolvendo a aprendizagem, a construção e a reconstrução de conhecimentos, habilidades e visões de mundo, assim como promover a formação de cidadãos autônomos e responsáveis e contribuir para construção de identidades que se coloquem na contramão dos modelos hegemônicos.

Ainda de acordo com (BORGES e LOPES, 2017, p. 556):

Apoiado fortemente em Moreira, Young e Gimeno Sacristán, no que concerne à teoria curricular, Silva (2016) talvez seja ainda mais enfático ao defender não apenas a produtividade da noção de conhecimento no currículo, mas a problemática de uma “transmissão cultural.

Tais proposições acerca do conhecimento que têm fomentado as discussões no campo do currículo contemporaneamente não são unívocas, mas de certa forma embasam perspectivas que antagonizam com a ideia de conhecimento como produção discursiva. À medida que reclamam uma especificidade desse conhecimento na produção curricular e um sentido mais unísono dos conteúdos retirados como parte de um conjunto de valores válidos.

Essas reivindicações facultam a inteligibilidade de discursos que transformam conhecimento em culturas distintas, e vão constituindo equivalências: diversidade, pluralidade, diferença reduzida a uma marca específica, entre outros. De forma que as teorias curriculares produzem hierarquias em meio a essa diversidade cultural reificada. Uma cultura é tida como referência em detrimento de outras consideradas como apêndices.

Dessa perspectiva, a cultura referenciada desde o Brasil colônia é a Europeia, assim o racismo estrutural é diluído nas discussões para elaboração das políticas curriculares, sob a capa da diversidade de culturas, como a discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, quando não foi aceito que se desse nenhum tratamento específico à questão racial.

As propostas da então Senadora Benedita da Silva, voltadas à reformulação do ensino de História do Brasil, incluindo a obrigatoriedade do estudo da História das populações negras, foram negadas sob a justificativa de que, com a criação de uma Base Nacional Comum para a Educação, não seria necessária a instituição de um espaço exclusivo para a temática (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

A exclusividade do estudo proposto pela Senadora não elimina a ideia de conhecimento como coisa, partindo da noção de uma cultura partilhada, uma mesma cultura “uma espécie de fotografia que paralisa e nomeia o que é puro movimento” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 186). E que pensado dessa forma não desaparta as classificações hierárquicas e nem a ideia de conteúdo – muitas vezes racistas - selecionado para entrar no currículo, definindo educação como ensino.

Portanto, tanto a teorias curriculares técnicas quanto as críticas e algumas perspectivas que se colocam como discursivas, vinculam os projetos de educação, como destaca (MACEDO, 2012), “ao ensino – de conteúdos, de habilidades, de competências – deixando de fora tudo o que não é passível de ser previamente determinado, e transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada” (p. 728).

Dessa forma, o comprometimento das teorias Curriculares está em ensinar, mas igualmente “questionar as formas diferenciadas como as normas precarizam nossa existência, constituindo-se comprometida com a alteridade”, isto é, pondo em questão os seus próprios fundamentos. Performando processos e projetos educacionais enunciativos, alicerçados num conhecimento conhecível em tradução com conhecimentos que estão por vir.

2.5 Currículo como enunciação cultural

“Foi aí no Ciep 201, talvez pela primeira vez que eu me recorde, eu me deparei com debates, com reflexões acerca de temas um tanto quanto espinhosos pra uma grande parcela da sociedade, sobre homofobia, transfobia, racismo, negritude, assuntos políticos ou sociais, [...]”

(Moisés, terceiro ano do Ensino Médio)

Pode-se pensar que nas últimas décadas, as discussões sobre cultura e multiculturalismo tem reposicionado perspectivas que envolvem as noções de nação e povo, questiona-se a perenidade desses termos, suas capacidades de desmaterialização e refuncionamento no circuito de novas paisagens mundiais. A matéria a qual os estatutos de nação e povo se empenhavam em manter uniforme, por vias de religião, língua, raça e outros atributos tidos como peremptórios, perdem suas propriedades lidas como essenciais e trazem à tona fragmentos que exigem novas formas de entendimento e unidade.

Os discursos de nacionalidade ocidentais, ainda que de forma não acolhedoras, têm se debruçado sob o que se pode chamar de *mise en abyme*, da cultura. Narrativas de povo e nação enfeixam-se como um jogo, se encaixam, reduplicam e numa série sucessiva de reflexos, uma narrativa leva a outra sem que se possa precisar um fim.

Toda narrativa deve tornar explícito seu processo de enunciação; mas para tanto é necessário que uma nova narrativa apareça, na qual esse processo de enunciação é apenas uma parte do enunciado. Assim a história contante torna-se também uma história contada na qual a nova história se reflete e encontra sua própria imagem (TODOROV, 1970, p. 132)

Por esses processos reduplicadores e enunciativos a cultura passa de uma história fixada e pronta para um ininterrupto estado de movimento a se narrar continuamente, rompendo com uma linearidade entre passado e presente, tradição e modernidade, termos como - comunidade, país, ideologia, sujeito – tornam-se mais híbridos ao articular diferenças e identidades culturais.

A localidade da cultura compreendida dessa forma, embaralha estruturas hierárquicas ou binárias de antagonismo social, deslizando categorias de sexualidade, classe, etnia, produzindo narrativas sociais e literárias dissonantes e disruptivas, em um esboço de nação ou cultura nacional que se pretendia produção sociológica empírica e holística.

Diante dessas novas histórias que se reconfiguram no panorama das comunidades mundiais, outras leituras de mundo são necessárias para inteligibilidade das formas de imaginação política e social contemporâneas. De maneira que estruturas conceituais e representações convencionais que serviram para estabelecer consistências históricas e antíteses, entre o ocidente e todo o resto, esgotaram-se nas suas formulações.

O filósofo camaronês, Achille Mbembe, destaca que “houve primeiramente o esfacelamento do universo das ciências naturais e o recuo do modelo newtoniano” (2015, p. 382). Para ele, as ciências naturais serviam de referencialidade às ciências sociais e o segundo se constituiu como modelo único de racionalidade científica, assim uma das consequências

desse esboroamento coloca em xeque raciocínios deterministas tanto na elaboração das teorias da sociedade quanto na definição das teorias da ação individual e social.

Mbembe destaca que tal ação ocorreu em conjunto com três processos: A recusa das teorias totalizantes da história e o reconhecimento da contingência do social e do histórico; A afirmação da multiplicidade dos mundos e das formas de vida e o reconhecimento da existência de formas de saber distintas do saber dito científico. Desenvolvimentos que conduziram a uma redefinição das formas de pensar objetividade e representação, sujeito e objeto, explicação e narração.

Conjuntamente com essas transformações dos campos do conhecimento, desenham-se dinâmicas sociais mais globais. A maioria inscreve na consciência – característica do fim do século XX e do início do XXI – “uma entrada em um novo tempo do mundo que, pela força das coisas, abalam as clivagens antigas e impõem referências comuns ao conjunto da humanidade” (MBEMBE, 2015, p. 383). Tempo que segundo o autor, obedecem a lógicas tanto internacionais quanto locais, afetando os modos de vivências das pessoas indistintamente.

Tempo, defende Mbembe, de renunciar as visões clássicas de “tempo de mundo”, em que este é concebido como uma corrente que transporta indivíduos e sociedades de trás para frente, onde o futuro surge necessariamente do passado e dá sequência a esse passado irreversível. Linearidade que apaga, anula e substitui anterioridades, ao ponto que somente uma época existiria na sociedade.

Mas de concebê-lo como feito de bruscas rupturas, de repentinos e brutais empurrões, de volatilidade, ele escapa a qualquer modelação simplista e desafia a hipótese de estabilidade e de equilíbrio único que sustenta a teoria social, sobretudo lá onde sua única preocupação é de dar conta seja da modernidade ocidental, seja das falhas dos mundos não europeus ao reproduzir esta. (*ibidem*).

Nesse sentido, há temporalidades distintas e descentradas para pensar as sociedades contemporâneas multiculturais, em uma lógica que não há exclusão. Uma temporalidade continuísta que anula as diferenças e torna as culturas homogêneas, atuando com a noção reificada de cultura. “Uma reificação que fixa os sentidos da cultura nas tradições de um passado e implica na submissão da diferença à diversidade” (MACEDO, 2006, p. 349). E uma outra temporalidade que altera as representações que se pretendem hegemônicas e autoritárias, fragmentando a arbitrariedade de nação e povo com contranarrativas daqueles que margeiam a autoridade cultural da nação.

A partir destas temporalidades que Macedo (2006a, 2006b, 2012) em diálogo com Bhabha (2013, 2014) compreende que deva ser o projeto de educar. O autor busca entender a

representação da nação cindida e dupla, a pesquisadora propõe que se pense a produção curricular como narração cindida e dupla, cuja ambivalência permita variadas escrituras.

A autora segue defendendo que a educação, assim como o povo e a nação, emerge de um movimento cultural narrativo duplo: de um lado uma temporalidade pedagógica e de outro uma temporalidade performática. “Associa a primeira à tradição e aos sentidos partilhados e define a segunda como um projeto de sentido, o que a primeira vista reedita a dicotomia reprodução | produção” (LOPES e MACEDO, 2011, p.211). Pois dessa perspectiva, no processo educativo não há nenhuma unicidade primordial, apenas produção de sentidos.

Por temporalidade pedagógica, (MACEDO, 2006a), define todo um conjunto de saberes culturais legitimados, ou seja, uma cultura selecionada que é função do currículo transmitir. Nesse aspecto, a produção curricular se apresenta como continuísta, num tempo de repetição. E por temporalidade performática um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, deslizando para um presente enunciativo.

Da cisão entre as duas temporalidades cria-se uma zona de ambivalência, uma liminaridade que possibilita que o currículo se estabeleça como lugar de enunciação “onde a diferença cultural se constitui” (MACEDO, 2006b, p. 349). Um entrelugar que permite que a produção curricular seja sempre inacabada e movediça, por mais que as narrativas tradicionais da escola, o racismo estrutural, a herança iluminista e as diversas formas de colonialidade constituam o currículo, esse processo não existe na forma de fixações absolutas, constitui-se como híbrido e ambivalente.

E, portanto, como híbridos culturais, ou seja, como práticas ambivalentes que incluem o mesmo e o outro num jogo em que nem a vitória nem a derrota jamais serão completas. Entendo-os como um espaço-tempo em que estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, os “saberes comuns”, as religiosidades e tantos outros, todos também híbridos em suas próprias constituições (MACEDO, 2006a, p. 289).

Corroborando à noção de hibridismo, o pesquisador (CANCLINI, 1998), quando propõe que a Europa moderna e mais tarde a América Latina equacionaram a formação de coleções especializadas de arte culta e folclore, como dispositivo para organizar bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Porém em um mundo globalizado, segundo o autor, as culturas são de fronteira, o que significa que os fluxos de sujeitos e bens simbólicos vão sendo desagregados exponencialmente, possibilitando acentuação dos processos híbridos.

Também destaca que esses movimentos transitam por três mecanismos: descoleção dos sistemas culturais organizados, a desterritorialização dos processos simbólicos e a consequente expansão de gêneros impuros. Práticas ambivalentes que se mesclam, sem excluir nem um e nem o outro, na perspectiva curricular, o híbrido redimensiona a totalidade da dimensão

pedagógica em interseção à performática. Descolecionando conhecimentos referendados, reterritorializando produções simbólicas e gerando novos signos “impuros”, na produção curricular.

Nesse sentido, o hibridismo quebra as noções de currículo eurocêntrico versus quaisquer outros currículos que se apropriem de qualquer natureza primordial, tentando fechar um conjunto de valores para arquitetar determinada cultura, para fins de uma ação política contra hegemônica. Essa articulação perde o sentido, à medida que independente do movimento que se faça, assim como as culturas são fluxos, os currículos também o são.

E é exatamente essa fluidez que permite a noção de currículo como enunciação cultural, prática de sentidos que destitui o pensamento de currículo como apenas transmissão de conhecimentos ou conteúdos previamente selecionados. E mais do que isso, arguir a legitimidade de determinados conhecimentos, ainda que dispostos de forma bem sutis, nas falas e ações dos atores sociais nas comunidades escolares e textualidades que compõe o currículo prescritivo.

Como prática de significação, o texto curricular faculta o deslocamento de uma leitura específica de ordenação de mundo, enfraquecendo as tentativas de bloquear outras significações possíveis. “Não se trata de educar para a reverência ao conhecimento e tampouco para a rejeição de um conhecimento herdado” (BORGES e LOPES, 2017, p.1). Trata-se de questionar qualquer discurso que se pretenda estável e absoluto.

Como parte desse pensamento, currículo como produção cultural, envolve destacar “os rastros de todos os discursos disciplinadores e instituições de saber que constituem a condição e os contextos da cultura” (MACEDO, 2006). Assim todos os discursos, os vários discursos, teorias curriculares, aportes teóricos metodológicos, perspectivas tecnicistas ou críticas, visões iluministas de sujeito, projetos educacionais externos ao cotidiano das escolas, entre outros que compõem a produção curricular, não definem o currículo.

O currículo lido como enunciação cultural, contingente e singular, faculta operar não somente em uma temporalidade pedagógica, com previdade, como conhecimento dado, mas operar com rastros de um fundamento que nunca se manteve coeso tal como se apresenta. Em *O outro cabo*, falando sobre a identidade cultural, Derrida afirma que “o próprio de uma cultura é não ser idêntica a si mesma” (BOGÉA, 2014). Ou seja, o próprio do currículo é não ser idêntico a si mesmo é assumir uma identificação na diferença consigo mesmo.

E de acordo com (*ibidem*) é justamente porque todos os traços constitutivos de um ente são necessariamente outros a ele, são rastros entrecruzados, entrecortados, que constituem e, por isso mesmo, desconstituem um ente que não pode jamais se apresentar em si mesmo, pleno,

mas somente como outro rastro, como outro e como rastro, rastro de outros rastros, e assim por diante.

O rastro, onde se imprime a relação ao outro, articula sua possibilidade sobre todo o campo do ente, que a metafísica determinou como campo de presença, estrutura-se conforme as diversas possibilidades – genéticas estruturais – do rastro. A apresentação do outro como tal, isto é, a dissimulação de seu “como tal”, começou desde sempre e nenhuma estrutura do ente dela escapa. (Bogéa, 2014, p. 167).

Assim, o rastro não é uma presença, não é algo, nem um ente qualquer e nem ausência pura, ele é a própria condição de toda diferença, sentido ou significação.

Se é possível distinguir, classificar, conceituar, diferenciar, não é porque se parte de presenças, de entes presentes, completos, fechados em si mesmos, diferentes entre si, mas justamente porque não há qualquer ente presente real e existente em si e sim rastros, rastros de rastros (BOGÉA, 2014, p.170)

Parte-se já da diferença, do diferente, do diferente de si e do diferente a si, o que há é *différance*. Cada vez que se afirma um traço que especifique algo, afirma-se o rastro, esses traços afirmados acrescentam-se como suplemento a um suposto ente verdadeiro, sempre presente, capaz de se manter na relação a si, um ente real que se dá como fundamento aos traços a ele acrescentados, seus traços específicos.

No entanto, os suplementos não são apenas algo que se acrescenta realmente eles substituem e representam a presença de um ente, assim “[...] essa estrutura do suplemento é que é original ou originária, e não a presença nua e crua de alguma coisa, anterior à sua suplementação” (Duque Estrada, 2007, p. 54). Então, ao mesmo tempo que o suplemento cumula e acumula presença, pela falta anterior de uma presença também denuncia uma ausência.

Em alguma parte, alguma coisa não pode ser preenchida de si mesma... somente ao se deixar colmar por signo e procuração (DERRIDA, 2004, p. 178). E é nesse espaço suplementar de significação de impossibilidade de presença plena ou de ausência absoluta, que o performático reatualiza o pedagógico no currículo, com as narrativas contra hegemônicas.

Nesse sentido, “é a ambivalência discursiva que torna o “político” possível” (BHABHA, 2014, p. 55). A partir dessa perspectiva de significação cultural, que revela e une o performático e o pedagógico que o discurso das minorias emerge. De forma que as contra hegemônias desestabilizam o pedagógico, sem a problemática de representação de um currículo como problema epistemológico entre teoria e prática, ensino e educação ou de vencedores e vencidos.

Um discurso crítico vindo das minorias não produz um novo objeto, um novo saber político, não é uma produção curricular dissociada da tradição, sua importância vai além da

desestabilização de um conhecimento pré-dado e classificatório. Atua mais que um reflexo mimético da realidade ou um comprometimento político *a priori* – a-histórico e somente.

Assim, a linguagem da crítica é eficiente não porque mantém perspectivas curriculares opostas ou separadas, “mas na medida que ultrapassa as bases de oposições dadas e abre um espaço de tradução: um lugar de hibridismo, onde a construção de um objeto político que é novo, nem um e nem outro” (BHABHA, 2014, p. 56). É um entre-lugar, um espaço de negociação.

Tal desafio reside na construção de uma temporalidade em que o momento de intervenção não é um passado a ser reparado ou um futuro pleno de certezas, mas uma temporalidade discursiva onde a história está acontecendo. De forma que o currículo é melhor compreendido “como inevitavelmente, sempre político – que não há, com efeito, nada fora do currículo-como-texto político” (GREEN, 2017). Isso significa que, entre outras coisas, questões sobre o conhecimento são sempre, inevitavelmente ligadas com questões de poder.

O que implica pensar currículo em uma perspectiva dialógica, uma negociação de termos no presente da enunciação da afirmativa política (BHABHA, 2014). Currículo e conhecimento são questões políticas, à medida que tensionam repertórios partilhados de significados, estáticos e homogêneos, de onde são selecionados conteúdos para serem trabalhados nas escolas, centralizando o conhecimento tornando o projeto de educar um projeto de ensinar, inserindo o aluno em uma cultura pré-estabelecida.

Da perspectiva pós-colonial defendida nesta tese, currículo como enunciação cultural, abrange um repertório de sentidos partilhados e um repertório de sentidos socialmente criados, permitindo aos sujeitos se identificarem uns com os outros, constituindo-se no hibridismo das linguagens e nas suas ambivalências, entremeios que possibilitam outras narrativas e múltiplas leituras no currículo. Que não se configuram num enquadramento relativista da diversidade ou do pluralismo das propostas dos projetos multiculturais, onde a diferença é subsumida.

Muito pelo contrário, pensar currículo como enunciação é alargar a noção de um currículo prescritivo, como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, vislumbrando nas suas constituições, além da transmissão de saberes, do racismo estrutural, também espaço de articulação onde a diferença cultural se constitui. Não a diferença proposta pelo estruturalismo, alicerçada na concepção binária que o outro só é pela negação do que não é, por exemplo, é negro porque não é branco. A *différance* como diferir, apostando na singularidade e não na mesmidade, facultando o afastamento das noções de identidades que o racismo estrutural tenta fixar para reduzir ou inibir a produção da diferença.

Dessa forma, a intervenção da pesquisadora Elizabeth Macedo de pensar currículo como cultura, o cultural à moda de Bhabha, na contingência e na fluidez, abre possibilidades de pensar as relações de poder de maneira mais difusa, deslocando a proposição do conceito de hegemonia; na exposição de conteúdos como partes de culturas estáticas e fechadas e na possibilidade de pensar sujeito não como algo dado, centrado e único, mas assim como o currículo, instituinte e em construção.

Então, como empreender uma educação para as relações étnico-raciais, nessa “zona de instabilidade oculta” (Fanon), nessa zona de ambivalência em que uma agência descentrada e heterogênea é o que permeia uma produção curricular híbrida e contingente? Qual o compromisso do currículo como enunciação diante de temas “um tanto quanto espinhosos”? “Negociação política um pouco menos piegas em termos de princípio de unidade política” (BHABHA, 2014), ou “negociar na prática” (HALL, 2003).

Sabendo que o híbrido é constitutivo da linguagem, toda e qualquer representação é cindida, seja de currículo ou de sujeito. Assim, “negro não é uma categoria de essência” (P.346), há outras diferenças que localizam, situam e posicionam o povo negro, como especifica Hall. “Diferenças raciais não nos constituem inteiramente, estamos sempre negociando diferenças de – gênero, sexualidade, classe” (idem).

O autor segue destacando que estamos constantemente negociando não com um único conjunto de oposições em relação aos outros, mas com posições diferentes que se deslocam entre si. Não é possível negociar com uma categoria específica, porque ela não existe como fundamento prévio e nem coeso. O discurso de uma categoria só faz sentido nos jogos discursivos com outras categorias.

De forma que negociar na prática é negociar com a *différance*, com os diversos pertencimentos dos sujeitos atores sociais da escola e seus atravessamentos espinhosos. Ao mesmo tempo que se está na categoria de negro, também está na de mulher, mãe adolescente, religiosa, as identidades são descentradas, portanto, presenças parciais. É lidar com a contingência de uma agência intersubjetiva.

O compromisso do currículo como enunciação é de negociação ativa e subjetiva, em que epítetos de qualquer natureza não preenchem o significado de uma identidade, mas “requer a iteração e a alteridade para ser efetiva, para produzir populações politizadas: o bloco simbólico-social (não homogêneo) precisa representar-se em uma vontade coletiva solidária (BHABHA, 2014, p.62).

Solidariedade construída no entrelugar, num processo que se constrói de forma agonística, contestando um comprometimento com certa materialidade primordial ou uma

definição de um sujeito *a priori*. E sim com um lócus enunciatório que perfaz temporariamente as práticas significatórias de ser solidário, espaço deslizante, onde emergem sujeitos negros cindidos e híbridos.

Assim, a partir de análises pós-coloniais para compreender a diferença na produção curricular, ampliando para a História da Educação, pensa-se nesta tese que ao longo da historiografia brasileira houve várias formas de ser negro: representações fixadas e como parte dessas fixações, uma agência negra. Agência que performa a constituição em ser negro na produção curricular e na história da Educação, um panorama heterogêneo, o qual é analisado neste texto, no contexto escravocrata e colonialista como luta para se alfabetizar.

Demonstrar essa agência negra ao longo da história, põe em xeque diversos estereótipos em relação aos alunos negros na atualidade, construídos pelo colonialismo. Esta ambivalência permite analisar a negritude contemporânea, na produção curricular, sob o viés da não homogeneidade, o significante negro nunca foi uma totalização. E auxilia a pensar como os mecanismos de atualização e reatualização do racismo estrutural, tentam enclausurar o negro em representações estáticas e coisificadas.

3 O NEGRO NA PRODUÇÃO CURRÍCULAR: AMBIVALÊNCIA E AGÊNCIA

Olha, o que hoje é um projeto na verdade nasceu quando eu chego no Ciep, eu estava vindo de uma escola estadual, Nova América, eu estava sendo transferido, e eu chego na escola, no Ciep, saí do carro, uma roda de quatro alunos negros, eles numa brincadeira, se é que pode chamar isso de brincadeira, brincadeira pra eles, macaco pra lá, negão pra cá, gorila, só dirigiam entre eles de forma animalesca, todos eles negros. Aquilo já me causou um certo desconforto, mas veja eu ainda não tinha essa consciência de fazer um projeto que mexesse com isso, mas o que mais me causou incômodo foi quando eu estava passando, um deles falou assim: “Por mim pegava esse macaco colocava num pau de arara e dava um pau nele, quebrava ele no pau”. Olha a força dessas palavras? Olha bem... Pegava esse macaco, negro assumindo a sua animalização, colocava ele num pau de arara, instrumento de tortura muito utilizado na ditadura militar, um fato que ele não conhecia, objetivamente ele não conhecia, mas a realidade da baixada fluminense é uma realidade de violência, de violência, de violência, então ele incorporou aquilo na sua linguagem, na sua vivência, pau de arara. Tudo ali naquele ambiente escolar, de educação, a gente acredita que aquele ambiente vai mudar o sujeito, pelo contrário, o reforço do racismo pela instituição a ideia da violência estatal, o pau de arara e a continuidade de um modelo que se deu lá trás, a herança do escravismo continuava, a perpetuação do castigo, aquilo me deu um nó no estômago, eu pensei tenho que mudar isso...Aí vem outra coisa pior, aquilo estava naturalizado na instituição escolar, do discente ao docente, agora você imagina, mudar isso dentro de uma instituição que naturalizou o discurso do racismo e o discurso da violência, aí você tem a dimensão da dificuldade que eu encontrei pela frente.

Júlio, professor de História (agosto de 2020)

Para pensar quem é o negro na produção curricular, na contemporaneidade, não se pode prescindir da construção que se fez do negro na historiografia da educação brasileira, do Brasil colônia a atualidade. Porque esta construção reverbera nas produções curriculares ainda, diante da projeção de uma nação brasileira que tentou se autodefinir sem a presença negra, desvinculando o negro como elemento constitutivo de uma brasilidade e o performando através de diversos estereótipos, possíveis de verificar desde os discursos que circulam pelas comunidades escolares até os reflexos nas pesquisas referentes à educação.

Conforme as pesquisas da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizadas pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), negros e pardos são 54% da população e apesar disso estão subtraídos em diversos índices no cenário brasileiro. A PNAD Contínua de 2019 mostra que o analfabetismo entre negros é três vezes maior do que entre brancos, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p. p.).

Nesse sentido, todas as vezes que se sonda a escravidão e sua tentativa de fechamento, dá-se um passo à frente ao movimento ambivalente que se fez dessa empresa cultural. “A escravidão nunca foi homogênea em suas práticas e concepções, nem unitária nas faces que

produziu” (BHABHA, 2014, p. 285). Ambivalência que rasura a ideia de “apatia da população negra em relação à educação continuam sendo repetidas à exaustão” (SURYA, 2018, p. 16). E demonstra os processos híbridos que tentaram brocar um sistema de exclusão e silenciamento dos negros na história da educação.

Processos que não relativizam a crueldade da escravidão, a condição do escravizados, do negro nesse período e muito menos as relações assimétricas de poder. Contudo procura-se neste capítulo pensar como se constituiu ser negro nos processos educativos através de uma agência negra, não totalizada e nem única, dentre tantas outras, na historiografia da educação brasileira.

Busca-se ressaltar que lutar por educação, também foi uma forma de resistência esparsa e descontínua, mas compreender essas ações como luta antirracista traz a esperança que dessas frestas operou alguma forma de agência que hoje mobiliza e influencia forças para continuar desconfiando e questionando colonialismos. Inclusive os que na atualidade, ainda operam excluindo, tentando silenciar e sobredeterminar o negro externamente.

Assim, a posição enunciativa dos estudos multiculturais, no campo do currículo contemporaneamente, traz à tona problematizações e questionamentos referentes à monoculturalidade nos currículos, como no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro e a Base Nacional Comum Curricular que institucionalizam como opção a representação das culturas de forma plural e diversa.

Tal espelhamento tem repercutido em estratégias, cujas produções curriculares possuem como horizonte, o resgate de uma cultura negra, a busca por uma essencialidade que ao ser afirmada promova o encontro do negro consigo próprio. Esse direcionamento normalmente tem sido norteado por trabalhos embasados na Lei 10.639/2003 e nas suas Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais.

São atividades retiradas de conteúdos em que a cultura “como objeto epistemológico está presa dentro do círculo hermenêutico, na descrição de elementos culturais em sua tendência a uma totalidade” (BHABHA, 2014, p. 285). Movimento já feito pelo colonialismo ao enclausurar o negro em uma essência corpórea – músculos, emoções e instintos – e uma ludicidade – ritmos, cores e sabores.

Reiterada nas produções curriculares normalmente no mês de novembro, quando os signos da escravidão são interpretados posicionando identidades e histórias não equivalentes aos dos brancos. Reencenando a importância dos escravizados na alimentação, no manejo com a terra, nas danças, conduzindo ao que Senghor em 1939 destaca: “a emoção é negra e a razão é helênica”. Conduzindo sistemas de significação a uma subjetividade social única.

A busca por uma identidade negra idealizada e desintegrada pelas situações diaspóricas é traçada a partir do historicismo e do realismo. Para Fanon:

O intelectual colonizado que decide combater as mentiras colonialistas, procederá à escala continental. O passado é valorizado. A cultura, que é arrancada do passado para ser mostrada em todo o seu esplendor, não é a do seu país. O colonialismo, que não variou os seus esforços, não deixou de afirmar que o negro é um selvagem e o negro não era para ele nem o angolano nem o nigeriano. Falava do Negro. A condenação do colonialismo é continental. A afirmação do colonialismo de que a noite humana caracterizou o período pré-colonial refere-se a todo o continente africano. Os esforços do colonizado para se reabilitar e escapar à mordedura colonial inscrevem-se, logicamente, na mesma perspectiva que os do colonialismo. O intelectual colonizado que partiu da cultura ocidental e decide proclamar a existência de uma cultura, não o faz nunca em nome de Angola ou do Daomé. A cultura que se afirma é a cultura africana. O negro, que nunca foi tão negro como desde que está dominado pelo branco, quando decide provar a sua cultura, fazer cultura, compreende que a história lhe impõe um terreno preciso, que a história lhe indica uma perspectiva exacta e tem de manifestar uma cultura negra (1968, p. 176).

Essa articulação de uma essência negra cristalizada, para Fanon é uma falácia, à medida que se pretende dar mais valor à cultura como objeto reificado preso à um passado inerte, em detrimento dos produtores dessa cultura, sujeitos sempre em trânsito. Também alerta para a subsunção das diferenças a uma identidade cultural africana, homogeneizando os negros de diferentes países.

O autor também ressalta a concentração em um passado glorioso e a dispersão do foco em um presente alienante e impregnado de desigualdades. Segue orientando que a supervalorização da cultura africana e o rechaçamento da cultura ocidental reforça uma classificação. Fanon ainda destaca que totalizar a cultura negra é anuir a ideia colonizatória que a cultura negra é estática e fechada, que não se reatualiza.

Nessa perspectiva, os “Currículos Mínimos” continuam fortalecendo uma dimensão pedagógica, naturalizando discursos racistas como a afirmativa de que escravizado é sinônimo de negro e como tal, na sua inferioridade proclamada pelo branco não é capaz de produzir conhecimento válido, pois fechado na sua cultura, específica somente para si, encerra-se nessa articulação toda a sua significação.

Nesse sentido, as contribuições do pós-colonialismo nos ajudam a perceber que as culturas globais, ainda que busquem esconder seus hibridismos e seus limites, o fazem explicitando sua incompletude e abrindo espaço para outras temporalidades cotidianas (MACEDO, 2006, p. 109). Eficazes em deslocar o presente, para torná-lo enunciativo, no qual as diferenças não podem ser negadas ou totalizadas porque se inscrevem no mesmo espaço.

Dessa forma, ao longo da história da educação no Brasil e na formação do campo curricular, o elemento negro foi uma construção ampla e passível de formas bem distintas de

leituras, dadas a partir da possibilidade de análise das produções discursivas e práticas sociais em diferentes contextos, do período colonial a atualidade. Ser negro significou, significa e significará sempre uma variada gama de posições, mediações e intercessões.

Perpassa por essa construção de negritude uma ambivalência, modos de leitura que fixaram um ser do negro e concomitantemente uma agência negra, em face dos mais de três séculos de imersão no sistema escravista até a contemporaneidade, a possibilidade de ler, escrever e fazer contas, ou seja, sua relação com a educação como estratégia de resistência.

Dentre as principais formas de resistência dos escravizados, segundo (MUNANGA, 2006), destaca-se a insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalhavam – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravizados, assassinados de senhores e famílias, abortos, quilombos, organizações religiosas, entre outras, põe-se em relevo nesta tese a educação formal e informal.

Quaisquer análises que se faça sobre o império colonial e o processo escravocrata não podem prescindir da “compreensão que o seu advento coincide com o princípio da definição de raça e da lenta transformação deste princípio em matriz privilegiada de dominação ontem como hoje” (LIMA, 2016, p. 28). O violento sistema escravocrata e o processo colonizatório concederam alicerçados na complexidade do racismo, o tónus de quaisquer relações que existiram no Brasil a partir da invasão portuguesa.

O processo que começou a se delinear desde então, esboça o quadro sociorracial de desigualdades educacionais, econômicas, sociais e políticas, em várias matizes, as quais negros e não negros convivem atualmente. Colonizar significou espoliar, extirpar corpo e alma, como descreve Mbembe:

homens e mulheres originários da África foram transformados em homens-objeto, homens-mercadoria e homens-moeda. Aprisionados no calabouço das aparências, passaram a pertencer a outros, hostilmente predispostos contra eles, deixando assim de ter nome ou língua própria. Apesar de a sua vida e o seu trabalho serem a partir de então a vida e o trabalho dos outros, com quem estavam condenados a viver, porém proibidos de manter relações como co-humanos, nem por isso deixariam de ser sujeitos ativos (2014, p. 12).

Existir nessas configurações exigiu do negro versatilidade e estratégias, modos de vivência que operassem em conflitos ou não, de forma direta ou transversal, aproveitando-se das oportunidades, imiscuindo-se em contextos que facultassem algum tipo de mobilidade e negociação. A compreensão da instrução dos negros, diante da imposição da condição de escravizado, não pode prescindir que essa posição já definia sua exclusão social e logo educacional.

Agindo num âmbito de possibilidades e incertezas, o negro foi caracterizando sua experiência histórica desestabilizando a ideia de nação como autogeradora e autoridade cultural. Nos entremeios, das margens da nação e nas confluências interculturais, foi reeditando tradições, legados e conjuntos de valores, construindo-se cindido nas diversas sobreposições entre colonizador e colonizado.

Nesses entrelugares, encontrar brechas para se alfabetizar, ainda que de forma bem rudimentar, foi uma luta contra o sistema escravista. Isto não significa olvidar que conforme Bhabha (2014, p. 296):

Produz uma estratégia subversiva de agência subalterna que negocia sua própria autoridade através de um processo de descosedura iterativa, religação insurgente, incomensurável. A agência requer uma fundamentação, mas não requer que a base dessa fundamentação seja totalizada; requer movimento e manobra, mas não requer uma temporalidade de continuidade e acumulação; requer direção e fechamento contingente, mas nenhuma teleologia e holismo.

A agência negra ao longo da história da educação e da emergência e constituição do campo curricular apresentou-se fragmentada e esparsa, movimento próprio das imbricações dos contextos coloniais hibridizados. Assim, a individuação desse processo ocorre em momentos de deslocamentos, tornando-se provisória e costurada à contingência histórica. Para pensar o negro nesse contexto, é necessário despir-se de composições essencialistas das identidades negras.

Composições que prodigalizaram “o mito do senhor benevolente”, quando “Portugal encobrendo sua natureza racista e espoliadora através de estratégias como a designação de “Províncias de Ultramar” para designar as colônias e as leis do chamado Indigenato” (NASCIMENTO, 2017, p. 59). Dissimulações para disfarçar a violência e a crueldade da escravização e relegando ao negro posições falseadas de imobilismo e omissão.

Posto isso, a crueldade e a violência sem precedentes da escravidão, aprender a ler, escrever e fazer contas foi deliberadamente uma ação, um ato de rebeldia e diferença nesse contexto. Pesquisas situadas no final do século XX e na primeira metade do século XXI: ALMEIDA e SANCHEZ, 2016; BARROS, 2018; BASTOS, 2016; BERGAMINI, 2017; demonstram que a história da educação e especificamente o campo curricular no Brasil, não esboçam uma homogeneidade e nem universalidade referente às ações que delinearão e delinham estes campos até então, como a precária e reduzida explanação sobre o processo de escolarização dos negros.

3.1 O paradoxo da autoridade colonial

Já no período colonial, aproveitando-se de brechas no cotidiano escravista, facultadas por pequenas possibilidades de mobilidade física e social, acordos entre escravizados e senhores, escravizados e escravizados, escravizados e libertos, possibilitaram e abriram oportunidades para os negros de alguma forma, às vezes ainda bem rudimentar ou inaparente, aprenderem a ler, escrever e contar.

Dessa maneira, a igreja e o estado não foram os únicos agentes centrais nos processos educativos. Houve um forte intento dos negros em relação a aprender a ler e escrever. Comunicar-se na língua do colonizador, dominar os códigos dessa língua com base para interpretação e estabelecer relações de significação, além de possibilitar modos de sobrevivência facultava mobilidade na sociedade escravocrata.

Mesmo a abrangência do período colonial em relação a educação dos negros sendo pouca e esparsa, nesse momento está condicionada à educação jesuítica, na figura da Companhia de Jesus. Fundada por Ignácio de Loyola em 1534, chegou ao Brasil em 1550, os jesuítas detiveram o monopólio educacional por 200 anos (1549-1759), quando foram expulsos pela reforma pombalina.

A ação educadora realizava-se nos colégios de rudimentos (primeiras letras), construídos em cada uma das fazendas de propriedade da Companhia de Jesus, nos quais as crianças negras preparavam-se para a catequese. O princípio educativo que embasava as atividades pedagógicas desses colégios do bê-á-bá estava consubstanciado no famoso *Ratio studiorum*. A sua característica fundamental era a organização de um processo de ensino-aprendizagem fundado na concepção mnemônica do ensino. Bittar e Júnior (1999, p. 478).

Em princípio, o processo educativo dos jesuítas era destinado aos índios, com o objetivo de converter “almas perdidas”, porém com a lucratividade do comércio de escravizados, a Companhia de Jesus foi adquirindo fazendas e escravizados estendendo também a conjugação de catequese e alfabetização às crianças negras, filhos de escravizados das suas fazendas. Em perfeita sintonia com os interesses coloniais defendidos pela burguesia mercantil, o objetivo da educação jesuítica era solapar qualquer vestígio de cultura que não fosse europeia.

A prescrição consistia além da educação religiosa, a língua dos africanos – neste caso denominada “língua de Angola” e as aulas eram através de representações de autos, teatro, cânticos e danças. Tal metodologia de ensino-aprendizagem foi efetivada no sadismo pedagógico engendrado contra os alunos, e que consistia principalmente nos castigos corporais.

No momento em que a Companhia de Jesus teve que encerrar suas atividades no Brasil, havia acumulado 359 fazendas de cana-de-açúcar e criação de gado, situadas em São Paulo,

Rio de Janeiro, Salvador e Olinda (LEITE, 1950, p. 88-93). E suas atividades compreenderam também a dedicação na formação de padres e a educação secundária para as classes mais abastadas da sociedade colonial. Para Bittar e Júnior (1999, p. 475).

O projeto educacional da Companhia de Jesus, implantado no Brasil Colonial, estava a serviço de uma ordem social violenta. O processo de aculturação e conversão ao cristianismo imposto pela Igreja Católica tanto ao índio quanto ao negro visava apenas construir o império colonial jesuítico-lusitano.

Não se pode falar em um campo curricular nesse período, contudo como salienta Zooti, para os objetivos pedagógicos citados acima, a educação era pautada nos princípios da *Ratio Studiorum*, “uma coleção de regras e prescrições milimetricamente pensadas, vistas como um tratado universal que poderia ser aplicado para qualquer povo, em qualquer lugar, visando a formação do homem perfeito e do bom cristão (2002, p. 67).

Tal premissa imbuída em uma pedagogia fincada no *panis, disciplina et opus* – “pão, para garantir-lhes o sustento, ensino, para disciplinar - lhes a alma e não errar em seus atos e, por fim, trabalho, para se tornarem humildes” Cressoni (2011, p. 17). O discurso colonial em conluio com a igreja erigiu uma loucura com base na raça, o prazer da dor e a fantasia agonística do poder político.

Fixando o estereótipo do nativo nas fronteiras entre a barbárie e a civilidade, na ambivalência que Fanon tão elucidamente preconizou: o medo e o desejo insaciáveis pelo negro. Signos que tornam possível a construção da autoridade colonial e ao mesmo tempo seu deslocamento de poder absoluto, à medida que se sente ameaçado pelo colonizado e precisa subjugar-lo. Como destacam Lopes e Macedo:

O paradoxo do poder colonial é que, ainda que se apresente como absoluto e ilimitado, ele só pode ser garantido pelo reconhecimento do outro como aquele que se quer dominar. O massacre puro e simples do outro impede a ação do poder colonial, ele precisa do outro, que, dessa forma, funciona como uma lembrança de que a dominação não é completa (absoluta e ilimitada) (2011, p. 213).

É certo que o projeto educacional pensado pelos jesuítas tinha como horizonte, em conluio com os interesses coloniais da Coroa portuguesa, absolutamente nada de missão evangelizadora. As fazendas – escolas assentadas no tripé: terra, escravidão e agropecuária constatarem com exatidão esses interesses; ambições políticas, econômicas e sociais perfaziam estas relações que por conseguinte davam contornos híbridos a essas relações.

O compêndio *Ratio studiorum*, não foi aplicado de forma uniforme em todos os países em que a Companhia de Jesus atuou. Tal projeto educacional precisou fazer acordos e

negociações no que tange a língua, hábitos e costumes com as diversas origens dos escravizados. O que não torna inócua sua capacidade reguladora e sua influência na tentativa de inibir a diferença, através da violência física e simbólica, fixando noções de currículo, aluno e professor que ainda perduraram nos planos de ensino posteriores. Vide a cláusula 40, do *Ratio Studiorum* referente a punições e castigos, incluindo pelourinhos.

Ainda assim, cabe a seguinte análise, se foi necessário aprender a língua de Angola, elaborar uma gramática, como descreve (LEITE, 1950, p. 144) “foi um jesuíta o P. Pero Dias, Apóstolo dos Negros do Brasil, que escreveu a Arte da Língua de Angola”, a língua do outro, que não era o colonizador tinha certa importância, ainda que fosse para colonizá-lo. Então, em alguma medida o conhecimento desse currículo, entendendo as prescrições do *Ratio Studiorum* como um currículo, foi sendo produzido ao tempo que foi implantado.

Esses pressupostos demonstram que ainda que essas negociações se façam em condições claras de assimetria de poder, “ela expõe a insuficiência dos sistemas de significação e representação da cultura global, mostra que ela não é capaz da fixação absoluta que busca” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 213). E que sempre há um movimento híbrido e irrupção de sentidos que não podem ser fixados pela autoridade colonial.

O negro ou como escreve Fanon, o sujeito colonial, está sempre sendo sobredeterminado de fora, por isso é necessário problematizar os modelos de educação escolar sem generalizações e considerar as experiências históricas singulares numa sociedade mestiça, em contextos plurais e híbridos. Como ressaltam Gondra e Schueler (2008, p. 19):

A educação, como prática social e histórica, é constituída por processos educativos formais ou informais, intencionais ou não, diversificados e difusos entre os grupos sociais, como a educação familiar, as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, as associações religiosas e leigas, entre outros. Nesses processos educativos, participaram indivíduos oriundos das classes populares, brancos, livres, indígenas, escravizados, forros e a população mestiça, não obstante a exclusão e os preconceitos sofridos por tais grupos sociais nas instituições formais de educação.

Como os escravizados de ganho, aqueles que praticavam atividades extras feitas nos domingos e dias santos, ou cotidianamente com fins de conceder rendas extras aos seus senhores. Estes trabalhavam nas cidades exercendo diversas ocupações e estabelecendo diversas relações, facultando o aprendizado da leitura, da escrita e de fazer contas. Inclusive alguns escravizados nestas condições, trabalhavam ensinando ler, escrever, escrevendo cartas, entre outros (WISSENBACH, 2002).

Cabe destacar a história da escrava Esperança Garcia, que possivelmente aprendeu a ler e escrever em português com os padres jesuítas catequizadores. Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, pelo marquês de Pombal e a passagem da fazenda para outros senhores de escravizado, ela foi transferida para terras do capitão Antônio Vieira de Couto. Longe do marido e dos filhos maiores, usou a escrita como forma de luta para reivindicar uma vida com dignidade. (Instituto Esperança Garcia).

A carta foi encontrada em 1979 no arquivo público do Piauí, pelo pesquisador e historiador Luiz Mott. A narrativa de Esperança é marcada pela indignação e a coragem de resistir. Além de denunciar os maus tratos, a forma opressora como ela e outros escravizados eram tratados, requer o direito de viver livre de violência para si e para os outros.

A reforma Pombalina tira a educação da gerência dos jesuítas e a delega ao Estado, as escolas régias são criadas oficializando o ensino. Os professores régios conviveram “com uma multiplicidade de práticas e formas educativas coexistentes, inclusive com os mestres leigos e religiosos, padres e capelães de engenhos, que nas áreas rurais e urbanas ensinavam as primeiras letras ou lecionavam disciplinas isoladas (Gondra e Schueler, 2008, p. 21).

Uma grande parcela da população fica afastada da escolarização formal, brancos pobres livres, indígenas, negros escravizados e livres e a população mestiça, mas não de outras formas de escolarização informais. As políticas educacionais que desde o período dos jesuítas priorizavam uma elite, neste momento ficam mais centralizadas e a formação é direcionada à corte portuguesa, para exercer a articulação entre colônia e metrópole. As aulas régias contemplavam disciplinas isoladas ainda dos colégios jesuíticos, estas serviam à formação mínima daqueles que seriam educados especificamente na Universidade de Coimbra.

Tais políticas pretendiam uma formação humanista, clássica e europeizante, cuja prescrição curricular planejava atender aos interesses econômicos e a formação de um determinado grupo. Essa grade estava vinculada à concepção de mundo do colonizador, qual seja, formar dirigentes em consonância com essa perspectiva para manter os interesses de Portugal, assim estender o ensino à maioria da população não interessava a essa elite (ZOOTI, 2002).

Com a chegada da corte portuguesa (1808) diversas medidas educacionais foram implementadas, mas o foco ainda residia na aristocracia. Cursos superiores profissionalizantes foram criados e a educação primária e secundária é ignorada, “O currículo aplicado se resumia as aulas de leitura, escrita e cálculo para aqueles que tinham condições econômicas para pagar preceptores e o ensino secundário era um preparatório para o ingresso no ensino superior” (ZOOTI, 2002, p. 69).

Ainda assim, no Rio de Janeiro, entre 1808 a 1850, Karasch (2000) encontrou significativo número de escravizados em sistemas de aprendizagem de ofícios variados, o que muitas vezes incluía o ler, escrever e contar. Em Minas Gerais, os trabalhos de Veiga (2004a e 2004b) e Fonseca (2005), para o período de 1800 a 1835, registraram a presença de escravizados matriculados em escolas particulares pelos seus senhores, juntamente com outros alunos classificados como livres, pretos, crioulos e pardos.

Dados que não caracterizam benevolência dos senhores e nem propriamente das Escolas de Ofícios, pois segundo (BERGAMINI, 2017, p. 124): “diversas pesquisas às quais a nossa agora procura se somar verificam a hipótese de que as oficinas – apesar de “matadouros” – teriam sido um lugar de disseminação da leitura e da escrita entre pessoas escravizadas, ex-escravizados e homens livres pobres”.

Com a promulgação da primeira constituição brasileira (1824) que trazia no seu projeto de construção da nação, o desejo de igualar-se as nações mais ricas e cultas, a instrução recebe primazia para que as camadas populares alavanquem o progresso material do país. No entanto, determinava: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), exceto escravizados, pois não eram considerados cidadãos.

Para o direito civil vigente durante todo o século XIX, conforme (GONDRA, 2008), as Ordenações Filipinas (1603-1916) herdadas do Império português, o escravizados era definido no âmbito do Direito das Coisas, ou seja, dos direitos que regulavam os institutos da posse e da propriedade de bens. Qualificado com um bem semovente, tratado como animal, o escravizados era uma res (coisa): “escravizado era escravizado, propriedade de alguém, obrigado a trabalhar sem receber nada em troca” (GRINBERG, 2001, p. 48).

Mesmo a primeira constituição optando por ser uma monarquia constitucional de base liberal, teoricamente legislando que todos os cidadãos são livres e iguais, a escravidão como base econômica e sustentáculo das classes senhoriais estava arraigada a sociedade e presente em todos os espaços e relações. De modo que ser proprietário de escravizados, como destaca (SILVA, 2002), representava status e distinções sociais. Desde grandes proprietários de terras, camponeses, clérigos, ex-escravizados e libertos possuíam escravizados.

Nesse sentido, os processos educativos oficiais não excluíam negros livres e forros, pois a letra da lei não fazia menção a elementos da aparência e sim a condição de cidadania. Mas a exclusão acontecia de outras formas: a pobreza, o preconceito e o racismo são dispositivos que ainda hoje excluem os negros de espaços educativos formais.

No entanto, naquele período isto não significava o aprendizado de outras formas, como as escolas de ofício ou oficinas, que segundo (BERGAMINI, 2017), ensinavam alfaiataria,

cozinha, marcenaria, calafataria e carpintaria, entre outras atividades para os escravizados; como também a ler e escrever.

Dessa forma, a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. “As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional” (HALL, 2001, p. 49). Nesse sentido, as culturas nacionais são subsumidas ao que (GELNER, 1983), chama de “teto político” do estado-nação, onde diferenças regionais, étnicas são gradualmente subordinadas, criando identidades culturais modernas.

Tais formações contribuem para criar conforme (HALL, 2001), padrões de alfabetização universais, generalizando uma única língua, como meio dominante de comunicação em toda nação, também fixando uma cultura homogênea e instituições culturais nacionais como os sistemas educacionais. Assim, uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza nossas ações e como pensamos.

Ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades (HALL, 2001). Categorias como classe, gênero, raça são unificadas em uma identidade cultural, mas mais que lealdade de pertencimento único, união ou identificação simbólica, tal autoridade nacional é uma estrutura de poder cultural.

E o exercício desse poder se configura nas unificações violentas e opressoras como os processos colonizatórios das Américas, as construções de identidades nacionais generificadas, as hegemonias culturais das nações ocidentais sobre as culturas dos colonizados. Transformam-se em histórias que são contadas sobre a nação, “memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2001, p. 51).

Narrativas que esboçam as culturas nacionais e pretendem através de estratégias representacionais, construir um senso comum sobre pertencimentos ou a identidade nacional. Mas que entra em conflito com os signos e símbolos contingentes e arbitrários que esboçam a cultura nacional “o povo emerge dentro de uma série de discursos como um movimento narrativo duplo” (BHABHA, 2014, p. 237).

Duplicidade caracterizada pela tensão entre o pedagógico e o performático, criando uma liminaridade, espaço disjuntivo que se faz possível a escrita da nação e a referência a um povo. O pedagógico de acordo com Bhabha, funda a tradição de um povo e o performático intervém na soberania da autoridade nacional, desestabilizando o significado de povo como homogêneo. A importância dessa cisão narrativa é tornar evidente o paradoxo do poder colonial, seus hibridismos e a incompletude da dominação.

3.2 O hibridismo como resistência

Muitos projetos políticos disputavam a invenção do Brasil naquele momento, as intenções da educação pública estavam concentradas em homogeneizar, civilizar e adaptar características morais e culturais da população a determinados padrões. Em 1827 uma lei mais específica normatiza sobre a instrução: “em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). A Lei Geral de educação, assim foi chamada, prescrevia no seu Artigo 6º o conteúdo a ser ensinado pelos professores:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827).

As disciplinas não eram selecionadas aleatoriamente, consistiam em formular uma grade curricular que tinha um projeto educativo como horizonte, a nação brasileira. Além disso, cuidava de projetar um papel social para os meninos, as meninas e os negros. As meninas não aprendiam geometria, por exemplo, mas cursavam algumas disciplinas em comum com os meninos e outras que as preparavam para serem esposas, como a disciplina de prendas domésticas.

Essa legislação não vigia nada em relação a educação dos negros especificamente, mas dois pontos merecem atenção: a imposição de uma língua nacional e a religião católica, ambos como normas estruturantes de comportamentos e repertórios válidos. Esses tópicos, dentre outros, elencavam a proposição firme de tornar o Brasil uma nação, para além de delimitações territoriais.

O comprometimento do Estado com a religião católica foi a base das grades curriculares oficiais que seguiram no século XIX, a moral cristã regulamentava desde a escolha dos professores, conteúdos, comportamentos até perspectivas de mundo. No Brasil, a Constituição de 1824 não proibia outras formas de culto, no entanto não autorizava a construção de templos de outros credos.

Com isso, a religiosidade dos escravizados, oriundos de diversos países do continente africano e de variadas matizes foi se desenvolvendo e sobrevivendo como estratégia de resistência, dentre as quais podemos considerar o próprio sincretismo religioso, como o que pode ser verificado na associação de seu sistema de crenças ao sistema dos deuses/santos dos brancos.

Às expensas de associações e irmandades, as autoridades portuguesas não puderam evitar que os negros continuassem a vivenciar sua religiosidade, apesar da escravidão, “o sincretismo foi o resultado decorrente deste processo que fez com que nem os valores estritamente portugueses vigorassem nem os mitos africanos se mantivessem na íntegra” (FRIDMAN e MACEDO, 2006, p. 13). Um arcabouço intercultural de fluxos culturais brasileiros começava a se evidenciar naquele momento.

Neste sentido, a Igreja se organizou por dentro do aparelho do Estado, marcando uma relação de cumplicidade que, há muito vem sendo mantida, mas não pode impedir ou conter as criações e recriações das religiões de matriz africana, hibridizadas nos mais variados contextos das relações sociais, tanto de portuguesas, quanto de africanas.

Essas trocas de alguma forma, direta ou indiretamente permeavam as produções curriculares quer sejam as institucionais ou não. Afinal, uma lei não se impõe ao acaso, se tal legislação é necessária é porque determinadas circunstâncias agem com abundância e aleatoriamente, para tentar conter esse fluxo, a oficialização de uma norma, qual seja, a religião católica.

Para se ter uma ideia da distribuição das crenças no século XIX, (GONDRA e SCHUELER, 2008) destacam que mesmo com os limites do saber estatístico da época, cerca de 16 mil homens e 11 mil mulheres foram identificados como praticantes de outra religião diferente da católica, em uma população estimada em 10 milhões de habitantes. Ainda segundo os autores isto fornece uma medida da força do catolicismo e das dificuldades provavelmente enfrentadas por outros grupos religiosos no sentido de preservar sua fé.

Numa sociedade em que as trocas culturais eram intensas, ocorrendo nas práticas religiosas, musicais, nas relações familiares etc., defende a pesquisadora (STOLZE, 2006), a comunicação verbal não ficava de fora destes entrecruzamentos e sincretismos culturais. A primeira classificação entre os escravizados era baseada nas habilidades linguísticas, assim boçais eram denominados escravizados que acabavam de chegar da África e não sabiam falar o português; ladinos, os escravizados que eram proficientes no português e crioulos os que nasciam no Brasil.

A língua nesse contexto é naturalmente híbrida pela própria necessidade de comunicação, seja pelas diversas formas de contato, trocas linguísticas, quer pela colonização. Ao mesmo tempo que a língua era utilizada pelos escravizados como modo de sobrevivência e mobilidade na sociedade colonial, também era instrumento utilizado pelo colonizador na tentativa de uniformizar os diversos grupos linguísticos de africanos que aqui foram trazidos,

com a intenção de eliminar as diferenças e homogeneizar os escravizados, prática do sistema escravocrata e colonizatório – reduzindo as diferenças a uma.

“A diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional” (BHABHA, 2014, p. 261). Sua emergência está condicionada aos espaços liminares, como forma de intervenção com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de negado.

Diante disso, a historiadora Stolze, segue dizendo que o Rio de Janeiro do século XIX era povoado por uma gama variada de populações, oriundas de diferentes regiões do Império e de outros continentes, variedade que se expressava principalmente pela quantidade de línguas faladas no dia a dia. A variedade de línguas africanas corrente nesse período acompanhou o tráfico, e este vigorou até meados de 1850. Conforme o recenseamento de 1849, centrado na parte urbana da Corte, um terço dos habitantes era africano.

Esses africanos além das próprias línguas maternas, usavam para se comunicar línguas francas (línguas comuns) para trocar ideias, reclamar dos maus tratos do senhor ou lembrar-se de África. Essa comunicação, independente e às vezes escondida do domínio senhorial, guardava um grande potencial para a autonomia dos escravizados, incluindo formas de solidariedade e resistência ao regime escravista. Assim, de acordo (STOLZE, 2006, p. 7) despertava nas autoridades alertas, pois tais línguas, eram vistas como “bárbaras, dissonantes, primitivas, inspiravam medo, e às vezes eram reprimidas mesmo nos ambientes rurais, o que podemos ver pelos depoimentos de descendentes de escravizados”.

Afinal, para uma sociedade escravocrata, o medo das possíveis revoltas escravas foi muito intenso e os homens de política e proprietários de terra e de escravizados jamais esqueceram a vultosa Revolta dos Malês, que sacudiu a cidade de Salvador em 1835. A historiadora ainda ressalta que os dirigentes imperiais (políticos, escritores, jornalistas, autoridades policiais) tinham receio de que a nação há pouco independente se tornasse africanizada em demasia, o que geraria um retrato dos brasileiros inconveniente à classe senhorial.

Dessa forma, apesar de bastante usuais as línguas africanas não foram incorporadas às novas propostas curriculares, ainda sim, influenciaram intensamente a língua falada e escrita no Brasil, não só no vocabulário e pronúncia, mas também em termos de sintaxe. E óbvio como qualquer aquisição de uma língua estrangeira, ao aprender o português, o africano não abandonava suas línguas maternas e nem excluía as línguas de contato.

Por mais que repertórios oriundos do iluminismo ou da Europa, segregassem racial ou socialmente o Brasil oitocentista, segmentando as relações sociais, econômicas e políticas, entre – escravizados e senhor, muitas nuances trespassaram esses estatutos, a religiosidade e a língua são alguns deles. Que pela *différance* foram estabelecendo novos tipos de relações que escapam a qualquer norma e ressignificam as produções curriculares. Como ressalta Petter (2018, p. 204):

Porque estiveram presentes desde o início da colonização, as línguas africanas e as indígenas participaram da emergência do PB. Nos séculos XIX e XX, o léxico foi considerado o elemento identificador do contato; hoje os estudos linguísticos debruçam-se sobre outros níveis da organização linguística, a morfossintaxe e a sintaxe.

Nem a religião e tampouco o idioma são códigos fechados, inseridos em jogos de linguagens e sistemas de classificação são passíveis de espelhar diversos sentidos e realidades. Assim, nessa linguagem iluminista que se pretendia inventar a nação brasileira solapando as diferenças linguísticas e religiosas, em detrimento de uma universalização forçada de país, uma variedade de outras linguagens disputavam essa conceituação de Brasil.

Os escravizados vislumbravam a alforria, os libertos a possibilidade de cidadania. A instrução figurava nesse entremeio, como perspectiva diferente para cada grupo – alterado por vários modos de sobrevivência – mobilidade que a língua e a religião interferiram. Tão logo o Ato Adicional de 1834 criou as Assembleias Provinciais, concedendo autonomia para legislarem a instrução elementar, o que regulamentava desde a criação das escolas, formação dos professores, conteúdos até quem podia ou não se matricular ou frequentar a escola pública.

Legisladores puderam determinar a clientela da escola pública, sob os critérios de gênero, idade, condição de saúde (ausência de doenças contagiosas) e condição jurídica e racial (forro, liberto, ingênuo, escravizado, africano etc.). Descentramento que promoveu uma oscilação na legislação, ora a população negra podia frequentar às instituições públicas escolares, ora não podia.

As províncias agiram de formas díspares e cada qual atuando com reservas ou avanços, conforme suas realidades. No Rio de Janeiro, desde 1835, o governo procurou regulamentar a instrução pública, criou a Escola Normal para a formação de professores primários, na cidade de Niterói, então capital da Província. Dois anos depois, a reforma da instrução estabeleceu os princípios fundamentais da instrução primária e secundária, “delimitando os currículos para as escolas de meninos e meninas, o recrutamento do magistério, os livros e compêndios a serem utilizados, entre outros aspectos” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 36).

Também proibia a frequência à escola daqueles que sofressem de moléstias contagiosas, dos escravizados e dos pretos africanos, ainda que livres e libertos. As crianças negras que conseguiam frequentar às escolas sofriam em função da pobreza e da discriminação social e racial. De acordo com (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016) a falta de recursos para merenda, roupas e materiais escolares aliado as dificuldades de transporte e locomoção, mais a solicitação constante da presença das famílias na escola, que nem sempre podiam comparecer por questões de trabalho e até mesmo a necessidade de trabalho das próprias crianças para ajudar a família, comprometiam seus rendimentos e constância nos estudos.

Essas dificuldades e o fato de os alunos não conseguirem realizar na maioria das vezes, em seus lares, as tarefas escolares solicitadas pelos professores, inclusive o tipo de roupa usada pelas crianças, eram frequentemente interpretados por professores e inspetores como um desinteresse de pais e responsáveis pela escolarização de seus filhos. Notadamente foi sendo construído um perfil para os alunos negros nas escolas públicas e delineando as produções curriculares.

Esse preconceito aparece, por exemplo, nos relatórios de professores das escolas primárias da época do Império, em que são rejeitados os hábitos e comportamentos do alunado pobre e de origem africana. Tais hábitos e comportamentos são classificados conforme (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016), vadiação, vícios, falta de asseio, devassidões, entre outros termos, e vistos como potencial de influenciar as “boas famílias”.

Não obstante, é preciso considerar o crescente número de sociedades, academias, associações e grêmios que se organizaram em iniciativas para educar a população no Brasil Imperial. O que conduz a três instâncias educadoras nesse período: o Estado, a igreja e a sociedade civil, que tiveram momentos de consonância e divergência conforme suas intenções.

Assim, tanto a igreja quanto a sociedade civil produziram instruções particulares para o ensino primário e secundário, cujas prescrições curriculares precisam ser analisadas nas suas individualidades. Apresentaram ações fomentadoras de outras possibilidades na formação de professores, conteúdos e clientelas. No entanto, tais instruções, segundo Gondra e Schueler (2008, p. 250):

Não é possível esquecer que a maioria das propostas de instrução e educação escolares (escolas primárias, institutos de formação profissional, escolas técnicas, asilos e colônias agrícolas etc.), fomentadas, inclusive, por frações das classes senhoriais, pretendiam, em regra, instaurar práticas pedagógicas com caráter fortemente disciplinar, que visava infundir comportamentos tidos como “civilizados” e desqualificar os sujeitos e culturas diferenciadas do modelo difundido pela escola.

Modelo que pretendia tornar a escola uma máquina universalista, uma tecnologia assimilacionista, ignorando os hibridismos culturais construídos e desconstruídos nas interações

entre africanos, indígenas e portugueses, dadas suas condições fronteiriças. Circunstâncias que esboçam uma produção curricular pautada em negociações que enfraquecem as tentativas de totalizações, que apesar de condições assimétricas de poder, facultam nesses entremeios algumas formas de resistências, como a língua e a religião.

Nesse sentido, estes estatutos apresentam um presente enunciativo da modernidade “em que um espaço político articula e negocia identidades sociais culturalmente híbridas” (BHABHA, 2014, p. 395). Reverberando na desconstrução da noção de culturas puras, dicotômicas e hierárquicas. Trazendo para as produções curriculares questionamentos de conteúdos reificados do realismo e dos estereótipos.

Processos que não se dão ao acaso e tampouco de forma totalmente consciente, que na perspectiva da *différance*, traz nesse contexto não somente a lógica da discriminação política, mas altera a posição de enunciação e as relações de interpelação; do que é falado, de onde é falado e o tema da enunciação. Demonstrando que todas essas posições não são unívocas e nem conseguem ser simplesmente opositivas, são relacionais e tradutórias, como as ações dos professores negros nesse período.

3.3 Professores negros: transmutações e traduções

Das inúmeras iniciativas particulares de instrução que não prescindiram das prescrições oficiais do Estado, mas tiveram contornos bem definidos, cita-se nessa tese com brevidade a escola de Pretextato (1856), Preto Cosme (1839) e Cesarino (1860). Essas experiências demonstram iniciativas da população negra em atribuir outros sentidos a produção curricular, daqueles os quais a legislação, o sistema escravocrata, os preconceitos conferiam aos negros.

Iniciativas que se constituem como contranarrativas, envolvendo mais que discriminações políticas e oposições simplórias, “tradução que se dá através de contínua transformação, não de ideias abstratas de identidade e semelhança” (BHABHA, 2014, p. 335). Transmutações inerentes aos processos intersticiais dos contextos pós-coloniais, exigindo diálogos constantes com fragmentos culturais e incompletudes dos sujeitos nesses contextos.

Pretextato dos Passos e Silva possuía uma escola particular na Rua da Alfândega, nº 313, atual centro do Rio de Janeiro, desvinculada do aprendizado de ofícios, destinada a meninos pretos e pardos, urbana e cujo foco era o ensino de Primeiras Letras. Em 1856, precisou

requerer ao inspetor geral algumas concessões para a continuidade do funcionamento da escola, em função da assim chamada Reforma Couto Ferraz (1854).

Tal Reforma aprovou medidas de regulamentação do ensino primário e secundário, tornando-os gratuitos, na Corte, sendo o primário obrigatório aos maiores de sete anos. E continuou com a normativa que escravizados não seriam admitidos nas escolas públicas do país, em nenhum dos níveis de ensino. Assim como solicitou novos critérios para que os docentes continuassem lecionando, um exame oral e escrito, o qual Pretextato solicitou dispensa alegando timidez.

No documento de solicitação empreendido pelo professor, de acordo com a pesquisadora Silva (2002, p. 151):

Pretextato fez uma crítica contundente ao racismo das escolas da Corte, nas quais os meninos “pretos e pardos”, ou eram impedidos de frequentar ou, em frequentando, não recebiam “uma ampla instrução” porque eram pessoal e emocionalmente coagidos. E em razão de ele também ser “preto”, os pais daqueles meninos imploram-lhe para que desse aulas aos seus filhos e ele o fez.

Juntamente com essa documentação foram anexados uns abaixo-assinados dos pais dos alunos, os quais reclamavam que com outros professores e em outras escolas seus filhos não recebiam adiantamento ou era insuficiente “para com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática” (*ibidem*).

O documento foi deferido pelo então inspetor, Eusébio de Queirós, a escola de Pretextato funcionou legalmente até 1873, quando (SILVA, 2002), relata que consta no Relatório da Inspeção Geral, que a escola foi fechada por falta de pagamento do aluguel à Santa Casa de Misericórdia. Também nesse documento constavam 15 alunos, sendo um estrangeiro.

Considerando alguns aspectos da vivência de Pretextato, o envolvimento dos pais e as possíveis vivências dos alunos é possível inferir que a solicitação por manter a escola não se abria para o pleito da criação de um novo currículo, como salienta (FERREIRA, 2014, p. 26), “um esforço em favor da formação e manutenção de um determinado currículo escolar, ou seja, de uma certa forma específica de organização e transmissão de conhecimento e valores”. Mas o investimento em formas de negociar com as diversas formas de ser desses alunos, quer sejam escravizados, africanos, crioulos, pardos, não-brancos e as formas de ser negro no Brasil Imperial.

Estendendo esse investimento para o conhecimento prescrito pelas legislações e intercambiado com as línguas dos alunos, o discurso do professor, a localidade da escola e

outros elementos que podem compor uma produção curricular; por essa dimensão, a solicitação por um currículo prévio, focado na transmissão de conhecimento e valores, não suportaria toda a gama de relações que entrecruzariam a educação daquela escola. Então, a Escola de Pretextato trabalhava com o currículo construído a seu tempo e com ampliação de sentidos desse currículo.

Por mais que os pais dos alunos reivindicassem um professor negro, alegando uma empatia maior para com seus filhos em decorrência dessa particularidade, tal autoridade discursiva, ainda que quisesse, não poderia estar subsidiada em diferenças culturais como efeito de alguma identidade totalizante, transcendente, a ser encontrada no passado ou no futuro. Na leitura pós-colonial de Bhabha, a qual assentimos nessa tese:

As hifenções híbridas enfatizam os elementos incomensuráveis, como a base das identidades culturais. O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença (2014, p. 345).

Os movimentos híbridos que caracterizam as relações coloniais põem em desconcerto qualquer reivindicação de uma autoridade discursiva originária e única, as relações solidárias, antagônicas e ao mesmo tempo contributivas desses espaços, apresentam a instabilidade de solicitações como essas. O painel de Brasil oitocentista era composto por africanos oriundos de diversos países, indígenas de diversos conjuntos de valores e portugueses hibridizados por diversos conjuntos de valores.

Nessa pluralidade colonial que Preto Cosme, como foi sendo chamado, Cosme Bento das Chagas nascido escravizados, em Sobral, Ceará, depois alforriado foi viver no Maranhão, onde liderou uma das principais insurreições escravas do período regencial, a Balaiada. Líder quilombola e envolvido com diversos movimentos sociais como tantos outros ex. escravizados que a historiografia vem descortinando. No entanto, sua singularidade está no fato conforme Gondra e Schueler:

[...] que era um ex-escravizado alfabetizado, condição rara no início do século XIX mesmo para aqueles grupos sociais economicamente mais favorecidos. Sabendo ler e escrever, proclamando-se “Tutor e Imperador da Liberdade”, Preto Cosme abriu uma escola de primeiras letras, localizada na fazenda Lagoa Amarela, para alfabetizar cerca de 3.000 negros fugidos das fazendas ou aquilombados na região do Codó (2008, p. 221).

Essa escola foi construída no Quilombo da Fazenda Lagoa Amarela, atualmente pertencente ao município de Chapadinha. Nesse contexto, Cosme arregimentou escravizados, libertos, africanos, crioulos, índios, vaqueiros, entre outros com o objetivo de formar um exército contra o sistema escravocrata. Levando em consideração que Quilombos não eram

somente refúgio de escravizados fugidos, constituíam-se em sociedades organizadas e neste caso com escola.

A revolta do Balaios foi rechaçada e Cosme preso e posteriormente enforcado em 1842, não se tem ainda informações precisas se houve continuidade no projeto de escolarização empreendido por ele, desdobramentos, possível currículo etc. Mas tratando-se de escola de Primeiras Letras o foco era aprender a ler, escrever e fazer contas, considerando a diversidade de sujeitos e as possibilidades de organização dos quilombos em termos de aprendizado de ofícios e as lutas por condições de vida melhores, bem possível que a produção curricular abrigava diversos sentidos.

Sentidos que se caracterizaram como diferença, e esta não é nem o Um nem o Outro, “mas algo além, intervalar – encontram sua agência em uma forma de um futuro em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório” (BHABHA, 2014, p. 346). Os sentidos se constituem em uma temporalidade disjuntiva, em que para o autor emerge como um entremeio, nas exigências do passado e as necessidades do presente.

Liminaridade que Antônio Cesarino, filho de um escravizado alforriado, juntamente com sua esposa Balbina, entreveem quando fundam um colégio para moças em Campinas, de nome Perseverança, que funcionou entre 1860 e 1876. À tarde este recebia alunas brancas que pagavam mensalidade, com esse valor o professor e duas irmãs lecionavam no período da noite para mulheres escravas e libertas.

De acordo com a pesquisadora Kabelenge (2012, p. 88):

Os educandos levantam-se às 6 horas, lavam-se, e depois de uma breve oração, tomam uma breve refeição. Às 6 e meia entram para a escola, até as 9. Até as 10 almoço e recreio. Até as 12 e meia oficina (para os que frequentam). Até a uma e meia jantar e recreio. Até as quatro escola. Até as 6 oficina. Até as 8 (de inverno) e até as 8 e meia (de verão) recreio, oração à Ave-Maria, e cêa, lavam-se e deitam-se.

Em regime de internato a rotina do Perseverança era comum à de outros colégios da região, a pesquisadora menciona em sua tese que além das alunas pagantes, o colégio recebia subvenção da Intendência Municipal para que alunas pobres e órfãs pudessem estudar, já que com a Reforma Couto Ferraz obrigava maiores de sete anos serem matriculados no ensino primário. E informa também que essas alunas eram negras.

O colégio ensinava as primeiras letras, contas, gramática portuguesa e francesa, história, geografia, música, prendas domésticas (costurar, bordar, cozinhar), desenho, canto e dança. Além disso as alunas tinham aula de piano, pois tocar esse instrumento fazia parte da etiqueta de preparação para a formação da aquisição de um bom casamento. Cesarino aliava na sua

produção curricular o que se esperava de uma mulher na sociedade oitocentista e o que considerava fundamental para uma boa instrução.

Apesar das diversas iniciativas e esforços dos negros em aprender a ler e a escrever, apenas em 1878, um decreto permitiu a matrícula de negros libertos maiores de quatorze anos nos cursos noturnos de acordo com Domingues (2007). E somente com a nova reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio Carvalho, “instituiu-se a obrigatoriedade de matricular crianças dos sete aos quatorze anos e caiu o veto que proibia a frequência dos escravizados nas escolas públicas” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 238).

Com esse último decreto, conforme os autores, escravizados passaram a frequentar escolas profissionais e puderam promover com maior amplitude o letramento de outros negros em espaços informais, antes da extinção legal da escravidão. Dessa forma, os três séculos de escravidão no Brasil legaram marcas ainda inextinguíveis aos modos de vida, a história da educação e a produção curricular no Brasil.

No entanto, o sistema de relações do escravismo não corresponde a uma homogeneidade, negro nem sempre foi sinônimo de escravizado e entre senhor e escravizado existiram diversas maneiras de articulação e inclusive entre escravizado e escravizado. Houve negros não escravizados, negros alforriados, escravizados que depois de alforriados tiveram escravizados e diversas classificações de escravizados – de ganho, crioulo, ladino, boçal – que demonstram a pulverização das relações de poder nesse período. Apesar das relações de colonialismo, ser negro não estava restrito a uma única representação de pertencimento.

E mesmo não emergindo um campo curricular especializado ou de pesquisas aprofundadas, nos processos iniciais de escolarização no Brasil, professores e professoras estiveram envolvidos com o que poderia vir a ser currículo e os diversos pertencimentos da população brasileira. E desse envolvimento vieram teorias pedagógicas e educacionais preocupadas com o currículo, sem ainda a ratificação do termo, é certo que especulações foram feitas em torno do que seria um currículo.

Os jesuítas através do “*Ratio Studiorum*” visavam a formação do homem perfeito e do bom cristão, no ensino direcionado a espoliar indígenas e escravizados africanos. Já a educação Imperial, com as diversas legislações, esteve voltada para o ideário de tornar o Brasil uma nação, o que significava universalizar as diferenças e torná-las uma: ou se é escravizado ou livre, branco ou negro. O objetivo estava relacionado a adequar modos, costumes e conjuntos de valores a um determinado padrão.

Essas perspectivas refletiam na centralidade de um conhecimento vindo da Europa, prescritivo e pronto para ser ensinado/aprendido e moldar o tipo de sujeito que se esperava para

a representação do país que se construía. Residia a ideia de que, se bem aplicadas, as legislações seriam capazes de alterar a prática, moldar comportamentos, “trata-se, de um modelo centrado na ação vertical do Estado ou da igreja sobre as escolas, depositário de uma concepção linear de poder. Concepção que leva os estudos a negligenciar os espaços de resistência abertos por ações não previstas” (MACEDO, 2006, p. 103).

São esses espaços de resistência que descontroem o conluio do “historicismo e do realismo”, volvendo a história “não como destino, mas luta, conflito e mudança” (SCHWARCZ, 2017, p. 118). Apresentar esses dissensos no Campo do Currículo, mas que disrupturas históricas, singulariza os rostos da educação e compõe o negro como sujeito de uma história social.

Nesse sentido, a dinamicidade do processo educacional é mascarada, induzindo a uma compreensão de poder estruturada binariamente — seja a escola ou currículo dos brancos, seja a escola ou currículo dos negros. Estabelecendo um sentido exclusivo e intrínseco para o que poderia ser currículo, a partir da relacionalidade estrutural entre um e outro, inibindo a possibilidade de outros discursos.

Contudo, há a impossibilidade de um sentido essencial para o currículo, ao mesmo tempo que este pode ter muitos significados, pode não estar atrelado a nenhum significado específico, vai depender dos acordos, sempre parciais e localizados historicamente. Portanto, todo currículo é híbrido de significados, ou seja, é um misto de vários discursos, não há um discurso puro, todo discurso é uma profusão de outros discursos, compostos de intertextualidades, reminiscências e temporalidades distintas de sentidos.

Por toda produção curricular ser híbrida, assim como o currículo exposto pelo professor Júlio, que trazia vestígios de discursos racistas e opressores, ao mesmo tempo que chegando à escola, o professor fez parceria com outros professores já engajados na luta-antirracista e iniciaram o Projeto Africanidades.

Tal como as diversas propostas educacionais do Brasil oitocentista quer de professores brancos e negros, da Igreja ou do Estado, que precisaram lidar com as legislações, a diversidade de pertencimentos da população, os projetos políticos em disputa e o entrecruzamento dos discursos desses elementos, denota os múltiplos sentidos que um currículo pode ter. Neste panorama, a abolição (1888) e a proclamação da república (1889), não provisionaram ou planejaram a inserção dos negros como cidadãos, os Movimentos Negros precisaram se organizar de outras formas.

3.4 Movimento negro: um educador

Para a professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes “O Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre o racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas sobre as desigualdades raciais” (2017, p. 21). Assim, em 1889, inicia uma militância mais organizativa pelos direitos da população negra “em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 238), conhecidos à época como movimento associativo dos homens de cor.

Reuniam-se em associações como clubes esportivos, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais, organizações políticas que mesclavam iniciativas educacionais com assistência social, publicação de jornais entre outros. Buscavam focar no campo educativo, no ensino básico, entretanto essas instituições escolares ficavam abertas por pouco tempo por falta de recursos.

A partir dos anos 1920, o entusiasmo pela educação dos negros desejando tirá-los de sua inferioridade, coincidi com a industrialização americana, a diminuição da migração europeia para o Brasil, a inserção de trabalhadores negros na indústria e o movimento da Escola Nova, “a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 21).

O pensamento educacional brasileiro direcionava sua atenção em como a educação podia alavancar o progresso e superar o atraso econômico (SISS, 2003). A ABE (Associação Brasileira de Educação), promove três Conferências Nacionais de Educação e nenhuma delas aborda a questão da população negra, recém-saída do processo escravocrata.

O sociólogo Clóvis Moura destaca o que nomeia de “escravismo tardio”, período após a extinção do tráfico, “o capitalismo monopolista internacional estrangulando a possibilidade de um desenvolvimento capitalista autônomo no Brasil” (2019, p. 286). O autor cita inúmeros fatores, como a Guerra do Paraguai, a intervenção inglesa na economia brasileira e o escravizado ainda como capital fixo e com preços ainda maiores. Degringolando o sistema econômico brasileiro e colocando a educação como alternativa desse atraso.

Moura salienta que a “abolição, apesar de ter sido uma medida revolucionária, não democratizou o acesso à propriedade da terra, não provocou modificações substanciais nas estruturas existentes” (p. 294). Logo o pensamento educacional brasileiro que se constituía de forma mais direcionada, incorporou as noções produzidas pelo escravismo, de inferioridade do

negro e superioridade do branco. Colocando essa dicotomia com base na sinonímia ficcionalizada negro/escravizado e branco.

Dessa perspectiva, a educação pensada nesse período seria um paralelo do pensamento racista que enaltecia o europeu por ter tirado o africano da “selvageria”, o acesso educacional retiraria o negro da sua ignorância e inferioridade. Para o pesquisador (JÚNIOR, 2012, p. 1):

O escravizado nos livros didáticos de história do Brasil é tratado como o ser sem cultura, incivilizado, ser bruto do trabalho braçal. O escravizado não é tratado na história do Brasil como um ser pensante, com características humanas, como sujeito de uma história social. Além do mais, devido ao racismo, os alunos negros são motivos de chacotas e insultos racistas pelos colegas. As piadinhas e chacotas com os negros não são simples brincadeiras. Elas são responsáveis pela desqualificação social da população negra. Com estas piadas se aprende a desfazer da imagem do negro.

Tal objetificação do negro é reiterada, à medida que o escravismo é estudado a partir da ideia de escravidão na África, antes dos europeus⁵. Sem problematizar que a escravidão que existia nos continentes africanos, europeu e asiático constituía-se como doméstica e em nada se compara ao processo escravocrata português como máquina de lucro e morte. Abster-se de tal explicação é assentir que o negro estava fadado a ser escravizado.

Constituição imagética tecida sob o que Fanon denomina de “delírio maniqueísta”, segundo o psicanalista, a vida cotidiana na colônia é mediada por relações sociais em que o “preto escravizado por sua inferioridade, o branco escravizado por sua superioridade, ambos se comportam de acordo com uma orientação neurótica”. O que para (BHABHA, 2014), indica um binarismo identitário, delineado por um processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade.

Uma neurose que enclausura os sujeitos coloniais em imagens universais, confrontando-os com o processo psicanalítico da identificação, “cuja identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado” (FANON, 2008). Mas que nesses contextos, reivindica-se como unidade para ações políticas, como totalidade para dominação ou como totalidade para sublevação.

A imagem de acordo com (BHABHA, 2014, p. 94), “é apenas e sempre um acessório da autoridade e da identidade; ela não deve nunca ser lida mimeticamente como a aparência de uma realidade. Assim, essa construção que se apresenta do negro, marca o lugar de uma ambivalência, relacionar todos os negros, por exemplo, a escravizados é uma tentativa de subtração de totalidades inexistentes, inferiorizar é tirar de um todo, pelas condições liminares de deslocamento e diferenciação das situações pós-coloniais, esse todo é discursivamente impossível.

⁵ Como no Livro “História, Sociedade e Cidadania”, de Alfredo Boulos Júnior, publicado em 2015.

Dar ao negro essa posição arbitrariamente é subterfúgio para justificar sua dominação, “sua representação é sempre espacialmente fendida – ela torna presente algo que está ausente – e temporalmente adiada: é a representação de um tempo que está sempre em outro lugar, uma repetição” (BHABHA, 2014, p. 94).

Dessa temporalidade disjuntiva, que em 1930 surgiram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas (DOMINGUES, 2007). Destaca-se a Frente Negra Brasileira, “essa entidade tinha por objetivo promover uma educação política, compreendendo-a como formação cultural e moral, e englobando também a instrução, ou seja, a alfabetização ou escolarização, com vistas a superar o atraso socioeconômico do negro (RODRIGUES, 2003).

Segue a constituição de 1934, o Estado Novo, a escola era vista novamente como espaço para a construção de uma nova nação segundo Almeida e Sanchez (2016, p. 240) “onde se faria a modelagem de um cidadão padronizado, ordeiro, disciplinado, que colaboraria para a regeneração e higienização das famílias e de seus hábitos, considerados inadequados à coesão social, à obediência a um órgão central, à segurança nacional, e ao fortalecimento da pátria”. Ainda de acordo com os autores:

Foi somente no final do Estado Novo que os movimentos sociais negros começaram a retomar sua atuação. Mantendo a educação como prioridade de suas reivindicações, voltaram a oferecer escolas de Educação Básica, que continuaram sendo o principal foco de atuação, mas também passaram a preocupar-se, embora de forma embrionária, com a cobrança de provisão de educação escolar gratuita pelo Estado, bem como com o acesso de negros ao Ensino Superior e com a permanência destes nos estabelecimentos de ensino, em todos os níveis educacionais. Foram pensadas, no âmbito desses movimentos sociais, as primeiras Universidades Afro-Brasileiras. Almeida e Sanchez (2016, p. 241).

Nos anos subsequentes, nas décadas de 40 e 50 os Movimentos Negros organizaram o I Congresso do Negro Brasileiro e desse momento um pequeno avanço, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na década de 60, menciona o preconceito racial, condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”.

Destaca-se nesse período, o coletivo Teatro Experimental do Negro, criado no Rio de Janeiro em 1944 pelo militante e intelectual Abdias do Nascimento. Mantinha um grupo teatral, um centro de pesquisa e um museu, e realizava publicações, conferências e congressos (DOMINGUES, 2007). Propondo uma legislação antidiscriminatória para o país, denunciou instituições escolares que não aceitavam alunos negros, inaugurou as denúncias aos preconceitos raciais em livros infantis e didáticos, e enfatizou a crítica ao currículo de orientação eurocêntrica (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016).

A partir de uma organização cada vez mais articulada, os Movimentos Negros passaram a reivindicar, junto ao Poder Público, a inclusão da História da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil e da sua participação na formação da sociedade e da cultura brasileiras nos programas escolares. Com o processo de redemocratização do país, momento de ascensão de lutas populares e identitárias essa pauta se acentuou.

A década de 90 intensificou a luta por “acesso do negro ao Ensino Superior, através dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, da criação de Universidades negras e do estabelecimento das cotas raciais nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior” (ALMEIDA e SANCHEZ, 2016, p. 243). Ações como revisão dos livros didáticos por meio do Programa Nacional do Livro Didático, para que não reproduzissem ideias discriminatórias a respeito da população negra (SANTOS, 2005).

Com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, também na década de 90, as questões referentes ao racismo são diluídas em um Tema Transversal – não integrado aos conteúdos obrigatórios das áreas do saber - a Pluralidade Cultural. A professora e pesquisadora, Nilma Gomes, ressalta que a partir dos anos 2000, os Movimentos Negros intensificaram ainda mais os processos de ressignificação e a politização da raça:

A criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. No plano acadêmico, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e no Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), (2017, p. 34).

A autora segue dizendo, que também no início do terceiro milênio, uma demanda educacional dos Movimentos Negros desde os anos 80 foi contemplada, a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos Fundamental e Médio.

Gomes analisa que se não fosse “a luta dos Movimentos Negros, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido” (*ibidem*). A importância dessas ações políticas, que não se restringem a educação, mas é a dimensão de destaque nesta tese, retratam o impacto e a relevância dos Movimentos Negros para a História da Educação no Brasil.

Dessa forma, pensar o significante negro na produção curricular da perspectiva pós-colonial, é entender que a luta antirracista ou uma Educação para as relações étnico-raciais, fazem parte da autoridade colonial, da História da Educação e do Campo do Currículo. E que

esse movimento, essa agência não é totalizada e nem fechada, construída nas demandas necessárias.

Ambivalência que explicita formas variadas de ser negro, através de várias formas de agência que desconstroem estereótipos e construções caricaturais sobre o negro, elaboradas no período da escravidão e na historiografia da educação brasileira. Espaço que o negro foi concebido como significante dado e a-histórico de singularidade, com uma identidade subsumida a um.

Desse âmbito, conceber o currículo como texto político propõe entender os mecanismos que inibem outras possibilidades de ser negro – um movimento necropolítico – que tenta inibir e fixar as diferenças. Assim como, compreender a ambivalência dessa política de “morte”, na produção curricular do Projeto Africanidades e o seu lócus enunciativo ou terceiro espaço.

4 CURRÍCULO, NECROPOLÍTICA E POLÍTICA DE AFETOS: DESLIZAMENTOS

O filósofo e professor Achille Mbembe, em um dos seus mais polêmicos artigos⁶ que antecedeu a publicação do livro, *Políticas de Inimizade*, faz abordagens sobre a hostilidade e a inimizade nas políticas contemporâneas. O autor defende que a primeira metade do século XXI será de “uma paisagem formada menos pela regra da razão do que pela liberação geral de paixões, emoções e afetos” (MBEMBE, 2017).

Argumenta que o conhecimento nesta nova paisagem será definido como conhecimento para o mercado e como os mercados estão se transformando cada vez mais em estruturas e tecnologias algorítmicas, o único conhecimento útil será algorítmico. Em vez de pessoas com corpo, história e carne, inferências estatísticas serão tudo o que conta. Diante desse panorama, Fanon nos alerta que mudanças na estrutura política e econômica exigem formas mais sofisticadas de dominação, dentre as quais o racismo:

[...] a evolução das técnicas de produção, a industrialização, aliás limitada, dos países escravizados, a existência cada vez mais necessária de colaboradores impõem ao ocupante uma nova atitude. A complexidade dos meios de produção, a evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo (FANON, 1980, p. 39).

Em uma sociedade multicultural em que racionalidades e modos de apreensão de mundo deslizam, o racismo se reinventa e se reitera. Após criar culturas como atos de força e fixar diferenças de cariz fenotípicas e simbólicas, para inferiorizá-las e tentar extingui-las, domesticar a diferença é o próximo passo. Nessa lógica, uma violência não exclui a outra, pode atuar como política de extermínio de jovens negros, por exemplo, e/ou embranquecer escritores e escritoras negras, ou ainda alijá-los de um cânone literário⁷.

Assim, se num determinado momento a tônica foi o extermínio de populações em prol de uma expansão econômica, uma outra dinâmica do racismo se reatualiza “enquadramento do grupo discriminado em uma versão de humanidade que possa ser controlada, na forma do que podemos denominar de um sujeito colonial” (ALMEIDA, 2019, p. 73). Em vez de tentar destruir a cultura, é mais inteligente determinar qual o seu valor e seu significado.

⁶ A Era do Humanismo está terminando (MBEMBE, 2016).

⁷ Como o escritor Machado de Assis e a escritora Auta de Souza.

Significado dado, que no jogo do discurso colonial “é aquela alteridade que é ao mesmo tempo um objeto de desejo e escárnio, uma articulação da diferença contida dentro de uma fantasia da origem e da identidade” (BHABHA, 2014, p. 119). Ambivalência que sobredetermina o negro externamente, como diferente passa a ser definido a partir dessa diferença. Uma diferença em oposição ao outro, que classifica, inferioriza e caricatura.

Nessa perspectiva, mesmo oferecendo ameaças, contra - hegemonias as “culturas” tidas como negra e indígena, por exemplo, não precisam ser eliminadas desde que seja possível tratá-las como exóticas. Tal exotismo confere valor à cultura, cujos conjuntos de valores serão integrados ao sistema como mercadoria.

Assim, “o cinema, a literatura, a música e as artes plásticas não precisam negar a existência do racismo; pelo contrário, produções artísticas de grande repercussão tratam do racismo e do sofrimento por ele provocado de modo direto” (ALMEIDA, 2019, p. 73). A proposta nessas circunstâncias não é eliminar a “cultura”, é tratá-la como coisa e inseri-la de forma estilizada a vida social. O racismo atua nesse diagrama como algo natural e que não precisa ser problematizado.

É o que acontece com o *Blackfishing*, prática quando alguém finge ser negro, geralmente realizada por alguém branco, para buscar algum benefício financeiro, afetivo, social ou político. A questão que se coloca nesse contexto não é de apropriação cultural, pois em contextos pós-coloniais como o Brasil não há culturas como códigos fechados, somente fluxos culturais, híbridos e ambivalentes. Todavia como destaca (GOMES, 2019, p. 130):

Como modo de produção, o escravismo, que deixou marcas profundas na nossa constituição histórica e econômica e está arraigado na estrutura das relações de poder, na cultura, no imaginário e nas relações de trabalho brasileiras. Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processos de regulação e emancipação.

Foi impresso ao corpo negro uma coisidade degradante, continua (GOMES, 2011), pela cor da pele e um conjunto de sinais diacríticos objetivando a colonização. De forma que os sinais do corpo negro (nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) foram comparados com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de argumento para a formulação de um padrão de beleza e de fealdade que nos persegue até os dias atuais.

Nesse sentido, o que está em jogo quando pessoas brancas (cantoras, influenciadores digitais) fazem cirurgias para aumentarem os lábios, as nádegas, usam tranças e se bronzeiam, é como o sistema neoliberal se apropria de tais símbolos e os vende normatizando e

naturalizando a discriminação e o racismo nas pessoas negras que possuem esses traços. Para (HALL, 2003, p. 341):

[...] como a cultura popular tem se tornado historicamente a forma dominante da cultura global, ela é, então, simultaneamente, a cena, por excelência, da mercantilização, das indústrias onde a cultura penetra diretamente nos circuitos de uma tecnologia dominante – os circuitos do poder e do capital. Ela é o espaço de homogeneização em que os estereótipos e as fórmulas processam sem compaixão o material e as experiências que ela traz para dentro de sua rede, espaço em que o controle sobre narrativas e representações passa para as mãos das burocracias culturais estabelecidas às vezes até sem resistência. Ela está enraizada na experiência popular e, ao mesmo tempo, disponível para expropriação.

Apesar dessa exposição de Hall, a cultura popular negra ou o que se popularize como cultura negra, é um espaço contraditório, local de contestações e antagonismos sociais. Requer mobilizações de entendimento numa outra temporalidade que não sejam oposições binárias simplistas. Uma análise genérica desarticulada de contextualizações também não seria possível, “o corpo está sempre inscrito nos discursos coloniais na economia do prazer e do desejo, da dominação e do poder” (BHABHA, 2014, p. 119).

Dessa forma, o panorama socioeconômico desliza as noções de sujeito e incita o campo do currículo a problematizar o fato de que tais noções se inserem em um contexto de questionamento de fixações identitárias. Em tal contexto, as identidades não podem mais ser vistas como plenamente unificadas. De acordo com (HALL, 2001, p. 13), “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis”. Como nos contextos dos sistemas pós-coloniais.

Questões como a abordagem do corpo negro como “coisa” chegam às escolas a partir de olhares que confrontam perspectivas midiáticas e sociais.

“Comigo já aconteceu por causa dos meus lábios, a menina tirou sarro da minha boca e eu não dei muita importância, aí ela falou: boca grande, igual de preto, confesso que aceitação foi mais difícil de lidar, mas tive ajuda do projeto e consegui aceitar e entender que tudo que está em mim é lindo.” (Karla, aluna do segundo ano do Ensino Médio).

Nesses entremeios, os temas estão interconectados, de forma que abordando a temática corporal, feminismo negro também vem à tona assim como masculinidades negras.

“Eu tinha problema com a minha pele, com meu cabelo, com a minha religião, eu me odiava, não gostava de tirar de foto, tinha receio de falar em público e aceitava várias piadas racistas por medo” (Wanderson, segundo ano do ensino médio).

“Eu mesma achava que a Faculdade era algo impossível pra mim, porque eu não conhecia ninguém do meu meio com a minha cor que tivesse tido êxito, no máximo tinham o ensino fundamental, então quando eu cheguei no Aarão eu não pensava nem ir pra faculdade, isso me foi desconstruído

também, sabe? O racismo nos impede de ser e fazer muita coisa, por causa das coisas que a gente cresce vendo e ouvindo a gente acaba aceitando que o raso é o suficiente pra nós”. (Ana, segundo ano do ensino médio)

Todas essas vozes que borbulham nas escolas ensejando novas medidas de sujeitos em um mundo centrado na objetivação do lucro é também uma questão educacional, à medida que a educação é sempre uma intervenção na vida de alguém, “uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo, melhor e mais completa, mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez até mais humana” (Biesta, p. 9, 2013).

Dentro dessa “boa” intencionalidade está a ideia “de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro” (Macedo, p. 28, 2018). Logo muitas práticas educacionais são caracterizadas como práticas de socialização, que têm como propósito inserir os seres humanos numa ordem sociopolítica e cultural existente. Preparando-os para um futuro.

Essas orientações acabam por instrumentalizar culturalmente os estudantes para um tipo específico de vida e ao mesmo tempo assegurar a continuidade cultural e social. Estabelecendo “processos que também contribuem para a reprodução de desigualdades existentes – involuntariamente ou não, naqueles casos em que a educação é utilizada para conservar determinadas práticas e tradições também voluntariamente” (Biesta, p. 9, 2017).

4. 1 Currículo como texto político

O currículo como texto político de acordo com (LOPES e MACEDO, 2011), mudou de foco na reprodução do status quo para uma resistência a ele, depois passou a abordar a resistência e a reprodução como uma relação dialética, para no meio dos anos 1980 focar na prática cotidiana educacional. Isso nos Estados Unidos, no Brasil esse processo se deu num espaço de dez anos.

As autoras seguem dizendo que se as teorias da reprodução são criticadas por apresentarem uma realidade sem contradições, que acaba sendo conformista por não permitir possibilidade para ações políticas na escola, já as teorias de resistência mesmo na defesa para uma emancipação, recebem críticas por desconsiderarem os efeitos da estrutura social e política no cotidiano dos sujeitos.

Então, diante dessas alternativas pouco produtivas que remetem a problemática entre estrutura e agência:

como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem determinismos e sem desesperanças que nos levem ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança (agência)? Como teorizar, por sua vez, a possibilidade de o sujeito atuar imaginando e produzindo uma transformação social, sem voluntarismos, visões românticas e dependentes de conceitos também fixos e estruturados como consciência de si e do mundo? (LOPES e MACEDO, 2011, p. 181).

Aportes teóricos pós-coloniais no campo do currículo, (BHABHA, 2014), (HALL, 2003), (SPIVAK, 1994) têm apontado alguns caminhos possíveis para pensar o político no currículo. Dessa perspectiva, regulação e emancipação, reprodução e resistência, opressão e emancipação, não são possibilidades de trânsito para uma agência política na produção curricular.

Isso porque o projeto emancipatório pressupõe a fixidez das identidades a serem emancipadas e pressupõe um sujeito uno e centrado. Na perspectiva pós-colonial aqui mencionada, “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação. Portanto, a emancipação e o projeto emancipatório não existem fora da ação política, são construídos a medida que atuamos politicamente” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182).

Essa atuação, essa agência fazem parte da autoridade colonial como denomina Bhabha ou Global como denomina Hall, como diferença. Resistência que impede nos currículos sejam eles com discursos racistas ou de mercado, por exemplo, uma voz uníssona. Constituindo-se não como um par binário, mas elemento constitutivo da autoridade colonial.

E sendo assim, todo currículo é híbrido por causa da ambivalência desse discurso colonial. E uma das implicações políticas mais importantes de se pensar o currículo como híbrido cultural, nessa leitura, é a abordagem da temática da diferença. Da possibilidade de questionar as estratégias colonialistas de estereotipar a diferença e reduzi-las ao mesmo essencializado.

Com base nessas discussões pós-coloniais, um currículo prescritivo que prevê adição de conteúdos ou a substituição de conteúdos faz emergir propostas curriculares que contemplem as culturas concebidas como repertórios partilhados de significados, fixos e homogêneos. Desses repertórios, acaba-se, então, por selecionar um conjunto de práticas culturais a ser trabalhadas pela escola.

O que, por conseguinte reflete em um trabalho com um conhecimento pré-dado, selecionado de um repertório para constituir um conjunto de conteúdos a ser ensinado/aprendido. Conformando a educação a uma cultura pré-estabelecida, em que relações assimétricas de poder reproduzem com espelhamento os preconceitos e as desigualdades a que

as culturas tidas como “subalternas” são alvo. Como o racismo, as discriminações e os diversos preconceitos que nomeiam o diferente.

Os processos que inibem a diferença, na leitura pós-colonial, “a diferença não é uma diferença entre iguais, mas o que Burbules nomeia de diferença contra, na medida em que põe em questão as normas em que a diferença (ou diversidade) é construída” (MACEDO, 2014, p. 93). Diante dessa problemática, a perspectiva de currículo como enunciação cultural é o que faculta a produção da diferença, logo de pensar uma agência.

A ação política proposta e empreendida pelo Projeto Africanidades, como luta antirracista compondo a produção curricular é um conjunto de demandas particulares que se hegemonizou como tal, em determinadas lutas contingenciais e provisórias, e que, assim, se colocou como uma representatividade solidária. Na busca por desestabilizar e desconstruir mecanismos que tentam fixar a diferença - uma necropolítica.

O Africanidades atua como diferença a partir de uma dimensão performática e nessa temporalidade, empreende contranarrativas negociando sentidos socialmente construídos em que categorias como currículo e negro são construídas no seu presente enunciativo. Atuando dessa forma, cria uma liminaridade, uma temporalidade disjuntiva, em que sentidos são produzidos, reiterados e negados, simultânea e ambivalente, a partir de fragmentos de sentidos partilhados, em tensionamento com uma dimensão pedagógica.

Nesta dimensão pedagógica negro e currículo trazem sentidos fixados aprioristicamente, o projeto negocia com essas fixações de forma contingente e agonística, criando um entrelugar, lugar de enunciação, fluxos, articulação e rearticulação. Um terceiro – espaço, onde o sujeito negro se constitui nessa ação, nesse processo enunciativo, ele não existe em uma identidade *a priori* e nem de forma única, como modelo representacional, porque o terceiro – espaço, é um local de ininterrupto estado de movimento.

E sendo assim, o Projeto Africanidades aposta na singularidade de ser negro, na *différance*. O projeto enseja uma produção curricular instituinte, a cada ano a temática muda e é escolhida por votação entre a comunidade escolar. Um processo tradutório, em que traduzir não é superar e nem homogeneizar experiências negras, é apostar na negritude como devir.

O jogo necropolítico de fixar a diferença e estereotipá-la é bem alicerçado e forte. O que faz que esses sujeitos cindidos e parciais, híbridos deslizem de uma temporalidade a outra, sem a possibilidade de totalizações identitárias e nem superações. Nesse sentido, a aposta é em uma agência intersubjetiva e ativa em que não é possível capturar uma essência negra que defina universalmente o negro na produção curricular.

Ser negro está entrecortado com diversos pertencimentos, eles mesmos antagônicos entre si. O que não induz a pensar em uma celebração de identidades fragmentadas em diversas outras identidades postas, prontas. O que está em questão é que o sujeito negro é construído na ação política e não fora dela; assim como o currículo também é construído. Tal ação política não é estática é movimento tradutório e de negociação incessante, logo não é possível fixar uma ideia de negro, anterior à ação.

Para entender a representação do negro na produção curricular na contemporaneidade, é necessário entender o lócus enunciativo ou terceiro espaço que é um espaço atravessado por diversos discursos que constituem os sujeitos (como as construções da modernidade e a agência negra). Discursos que não são hegemônicos, são híbridos e ambivalentes, mas compreender as estratégias que tentam fixar a diferença é imprescindível para a quebra de representação que advém dessas fixações.

4.2 Necropolítica

Se colocamos a questão nesses termos,
 não nos furtamos à constatação
 de que o negro e a raça nunca
 foram elementos fixos. Pelo contrário,
 sempre fizeram parte de um
 encadeamento
 de coisas elas mesmas inacabadas
MBEMBE, 2018

A necropolítica como discorre (MBEMBE, 2014) é a possibilidade de desenvolver uma leitura política, da soberania e do sujeito, diferente daquela que herdamos do discurso filosófico da modernidade, em que a razão é tida como verdade do sujeito. Propõe o autor que se olhe para outras categorias fundantes menos abstratas e mais palpáveis, a vida e a morte. Sem prescindir da racionalidade iluminista, sua argumentação relaciona:

A noção de biopoder de Foucault a dois outros conceitos: o estado de exceção e o estado de sítio. Examino essas trajetórias pelas quais o estado de exceção e a relação de inimizade tornaram-se a base normativa do direito de matar. Em tais instâncias, o poder (e não necessariamente o poder estatal) continuamente se refere e apela a exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo (MBEMBE, 2019, p. 17).

Nesse diálogo primeiro com Foucault e posterior e nos entremeios da construção do conceito com outros autores, como Fanon e Arendt, que o filósofo concede os deslocamentos

no termo necropolítica. Sua interlocução se dá primordialmente com o curso “Em Defesa da Sociedade⁸” em que Foucault centraliza a questão racial intermediada com a guerra “abrindo um campo de reflexões que vai tornar cada vez mais visível e dizível que as guerras a partir dos séculos XVIII e XIX são, antes de tudo, movidas pelas raças e sua ficção calcada num racismo biológico-social” (LIMA, 2018).

Se o biopoder é aquele domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle e para Foucault o maior exemplo disso é o Estado nazista, para Mbembe este controle não se ampara somente em deliberar quem vive ou quem morre, distingue-se notadamente nos contextos coloniais como a extinção da vida ou de colocá-la à iminência da morte. O poder de matar se configura na “exceção” e no apelo ao inimigo, que são reiterados constantemente pela prática política.

As práticas políticas, no presente não podem mais ser encaradas simplesmente como uma ruptura ou “um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa auto presença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias” (BHABHA, 2019, p. 24).

Assim corrobora (KONDER, 2000), o próprio acervo de conhecimentos laboriosamente “acumulados pelos seres humanos, ao longo dos séculos, precisa ser constantemente reexaminado: não podemos deixar de nos apoiar nele, é claro, mas devemos olhá-lo com desconfiança e questioná-lo implacavelmente” (p. 14).

Tanto Bhabha quanto Konder expõe possibilidades da importância da noção de necropolítica para análise de relações sociorraciais contemporâneas. Pensar a estratégia de uma política de morte a partir do processo colonizatório, ao mesmo tempo que traz entendimento do que a escravidão e a ideia de negro, que se constituiu nesse período ainda impacta em desigualdades educacionais, sociais e econômicas atuais, traz a esperança que dessas frestas operou alguma forma de agência que hoje mobiliza e influencia forças para continuar desconfiando e questionando colonialidades.

Na perspectiva pós-colonial aberta por Bhabha, a necropolítica como categoria de análise expande possibilidades referente à modernidade, mais que com a ideia de sequencialidade e polaridade. Ao voltar o olhar para a escravidão, além de fragmentar narrativas, residi a análise de que “os limites epistemológicos daquelas ideias etnocêntricas são

⁸ Curso ministrado no Collège de France, em 1976.

também as fronteiras enunciativas de uma gama de outras vozes e histórias dissonantes, até dissidentes” (BHABHA, 2014, p. 24).

Mulheres, colonizados, negros, portadores de sexualidades policiadas, entre outros. Inseridos e articulados num movimento ambivalente nas histórias das migrações forçadas dos contextos coloniais e pós-coloniais. No mesmo contexto, as colônias são semelhantes às fronteiras. São de acordo com (MBEMBE, 2019) para o colonizador:

Habitadas por “selvagens”. As colônias não são organizadas de forma estatal e não criaram um mundo humano. Seus exércitos não formam uma entidade distinta, e suas guerras não são guerras entre exércitos regulares. Não implicam a mobilização de sujeitos soberanos (cidadãos) que se respeitam mutuamente, mesmo que inimigos. Não estabelecem distinção entre combatentes e não combatentes ou, novamente, “inimigo” e “criminoso”. [...] Em suma, as colônias são zonas em que guerra e desordem, figuras internas e externas da política, ficam lado a lado ou se alternam. Como tal, as colônias são o local por excelência em que os controles e as garantias de ordem judicial podem ser suspensos – a zona em que a violência do estado de exceção supostamente opera a serviço da “civilização” (p. 35).

A questão territorial é de suma importância para o necropoder porque é nesse espaço que a soberania opera de diversas formas. Nas colônias não existe uma lei equânime, a suspensão da lei é a normativa, em detrimento de relações microcapilares de poder. A ‘paz’ tende a assumir o rosto de uma ‘guerra sem fim’” (Mbembe, 2019, p. 32). As colônias tornam-se terras de ninguém, onde o caos e a desordem exigem “civilidade”.

É nesse sentido que a fronteira também se torna o lugar a partir do qual algo começa se fazer presente e destoa e mergulha no passado emoldurado embaixo de uma máscara que sugere harmonia e linearidade (Konder, 2000). O necropoder tira essa máscara não para inserir outra, mas para compreender que universalizações a articularam, como a noção de raça, por exemplo, que se constitui em vetor de escolha de quem deve morrer e de quem deve viver ou ainda de quem deve ser relegado a morte.

Nesse sentido, o Brasil nasceu de uma necropolítica:

Ou seja, nós nos constituímos desde o princípio e no seu fim numa zona de exceção. A exceção nos marca e os seus efeitos modelam as práticas discursivas reatualizando os traços de colonialidade, colocando em suspensão o que realmente almejamos ou queremos dizer quando falamos em democracia, principalmente em contextos que se constituíram sob o mito da democracia racial (LIMA, 2018, p. 27).

O extermínio das populações indígenas, o sequestro, os tumbeiros e a escravização dos povos de Áfricas, todo o sistema colonizatório e sua pedagogia colonial consistem em insidiosos movimentos de necropoder. Discursos que atualizam e reatualizam estados de exceção e políticas de inimizade, o inimigo será criado não apenas nas políticas estatais de

segurança pública, mas pelos meios de comunicação de massa e os programas de televisão (ALMEIDA, 2019).

Configurando discursos embasados no mito da democracia racial, nas teorias de embranquecimento e do racismo à brasileira. O que configura em contextos brasileiros a necropolítica nos sistemas carcerários, nas populações em situação de rua, nos apartheids urbanos, no genocídio da população negra que em sua maioria é jovem e masculina, na violência obstétrica em relação a mulheres negras e na vida das mulheres negras em geral que mais morrem por diversos motivos nesse país.

Tais análises tornam-se pertinentes porque ainda há elementos fortes de colonialismo no Brasil o que amplia a necropolítica como análise para pensar a morte por vias simbólicas. A imposição da língua dos colonizadores, dos conceitos de ciência e conhecimento europeus universalizados, de uma nova história – que, grosso modo assemelha-se ao que experimentamos hoje como globalização (LOPES e MACEDO, 2011). O colonialismo opera, simbolicamente, ainda conforme as autoras, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente.

É o que se busca fazer quando substitui as línguas nativas pela do colonizador, é o que está em jogo quando a ciência iluminista é apresentada como aquela que tem as respostas para controlar os fenômenos naturais. Também isso que se quer conseguir quando nomeia os sujeitos como “outros”, criando estereótipos. São formas de colonialidade que estão presentes nas nossas práticas cotidianas. Ressaltam as autoras:

O colonialismo não opera por mentiras: é possível se comunicar na língua do colonizador, a ciência tem resposta para uma série de questões, as características usadas para nomear podem existir. O que ele faz é reduzir todas as possibilidades a uma, inviabilizando outras significações e representações (*ibidem*).

Operando por vias simbólicas, a necropolítica cria culturas por atos de força, para depois hierarquizar-las e extingui-las – o que consegue fazer apenas de forma parcial. A despeito da língua portuguesa no Brasil, as religiões de matriz africana e seus hibridismos como formas de resistências. O que (HALL, 2003), nomeia de “modernidades vernáculas”, culturalmente, elas não podem conter a maré da tecno-modernidade ocidentalizante, entretanto, continuam a modular, desviar e traduzir seus imperativos da base.

4.3 A fantasia colonial: a invenção do negro

No campo do currículo a noção de necropolítica pode ser pensada a partir da tentativa de fixação de sentidos, por inibir a produção da diferença delineando um currículo *a priori*, precipitando identidades. Direcionando sujeitos, criando efeitos de poder – que da perspectiva da necropolítica é difuso e se situa no nível da vida. No entanto, o necropoder não pode estar dissociado da ambivalência e do hibridismo. Contudo como salienta (MACEDO, 2006, p. 106):

Embora a diferença seja a marca do sistema simbólico a que denominamos cultura — e as classificações binárias sejam parte fundamental desse sistema — elementos que podem perturbar os sistemas classificatórios, ocupando regiões ambivalentes, ambíguas, são frequentemente banidos ou pressionados para se manter dentro das fronteiras simbólicas estabelecidas pelas culturas.

E Bhabha (2014):

não podem ser desprezadas as tentativas do poder colonial de aniquilação das culturas subalternas, com seus procedimentos para marcar as diferenças, fechando classes de coisas e expelindo os elementos não classificáveis. Uma das principais estratégias discursivas do poder colonial para fixar sentidos e inviabilizar a diferença — o estereótipo.

Na produção curricular do Projeto Africanidades as falas dos professores Júlio e Hélio demonstram como no início do que viria a ser o Africanidades houve tentativas de inibir o trabalho, pressionando a diferença para se manter dentro das fronteiras estabelecidas.

“Os alunos se recusavam a discutir, porque a naturalização do racismo, dos nossos alunos da baixada fluminense é algo dado, é fato. A ideia de subalternidade na cabeça dos nossos alunos é fato. As narrativas que eles são fracassados é fato. Eles não precisavam se dedicar muito, havia um projeto no final do ano de aprovação. Essa era a ideia de educação para os nossos alunos. Em 2004 pioram os incômodos porque peço para que eles apresentem temas por turma sobre o racismo, para a turma 2002 foi sobre religiosidade. Muitos alunos se sentiram estimulados a se posicionar e muitos professores passaram a ser questionados por não trabalharem ou não abordarem o racismo. Eu tive um choque com alguns colegas, que me disseram que eu não deveria trabalhar “esses temas”, pois precisavam de alunos para lavar o carro deles, professoras que diziam se alunas estudassem demais como elas teriam empregadas. Mas a coisa foi ganhando corpo e outros professores vieram conversar comigo para trabalhar temas em comum, a diretora dava apoio, mas de forma discreta, pois não queria se expor, ficar mal com o restante dos docentes. E jogaram o peso pra mim, esse é um projeto do Júlio, o nome Africanidades só vem em 2006. O primeiro ano do Projeto mesmo, em parceria com outros professores, durou quatro dias. Os alunos foram intimidados por alguns professores para não participarem e quando acabou o projeto foi o tempo deles chegarem em casa e o telefone começar a tocar de ameaças, ameaças, mas a gente conseguiu” (Júlio, professor de história).

“O começo do projeto ninguém deu muita atenção, pensaram que era fogo de palha. Mas quando o professor Júlio apresentou o projeto numa reunião pedagógica, quando viram que a coisa era séria começaram os entraves, principalmente daqueles que deveriam ser seus pares, os educadores. Principalmente entraves religiosos, muitos

professores protestantes que identificaram aquele projeto como se fosse uma questão religiosa de matriz africana. Porém apoiado numa lei federal que não tem uma questão propriamente religiosa, que era uma solicitação da coordenadoria para que as escolas desenvolvessem atividades sobre a lei 10.639”. (Hélio, professor de sociologia).

A produção curricular como prática de significação envolve posições ambivalentes de controle e resistência e nessa liminaridade se constitui a diferença. E esta como marca da cultura, logo do currículo, não se trata da forma binária de diferença entre o que é absolutamente o mesmo e o que é absolutamente outro. Entre o “mesmo” e o “outro” há uma onda de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binárias fixas (HALL, 2003).

O que para (DERRIDA, 1991), *différance* “um sistema em que cada conceito ou significado está inscrito em uma cadeia ou em um sistema, dentro do qual ele se refere ao outro e aos outros conceitos e significados, através de um jogo sistemático de diferenças”. Processo que tenta ser fixado a partir de uma ideia de negro elaborada e reelaborada na historiografia brasileira, na história da educação e nos currículos.

As grandes descobertas do século XV suscitaram dúvidas em relação a origem comum da humanidade, os povos recém-descobertos, (ameríndios e diversos grupos de negros africanos), provocaram extensos debates sobre a sua natureza. Buscava-se saber se eram seres humanos iguais aos europeus.

Debates embasados em pesquisas, cujas hipóteses e teorias inicialmente “circunscritas às Sagradas Escrituras e ao pensamento teológico-político” (SANTOS, 2002, p. 9.), perduraram até o século XVII, quando os iluministas questionaram os poderes ilimitados dos príncipes e da igreja em nome da liberdade do pensamento.

Sob esse argumento, inauguraram uma nova era de racionalidade e defenderam que bastava dominar a razão, que é universal e da qual todos os homens compartilhavam, para compreender todas as coisas e todos os povos. Com essa justificativa, diversos pesquisadores e teóricos se lançaram na exploração científica de povos não europeus.

Envoltos pela atmosfera da racionalidade e da ciência alicerçada na biologia, engendrou-se uma ciência das raças, a raciologia que tinha como objetivo explicar a diversidade humana. Entretanto impregnada por argumentos que se pretendiam neutros e empíricos, mas eram falaciosos (para não dizer ideológicos), desembocou em uma absurda hierarquização da humanidade em raças desiguais. O determinismo biológico que pavimentou o caminho do racismo ou racismo científico que até hoje pesa negativamente no futuro coletivo dos povos não-europeus, principalmente negros (SANTOS, 2002, p. 11).

Os europeus reconheciam as diferenças entre os homens, mas eles mesmos constituíam o modelo racional, o parâmetro para explicar o outro. Através da lente da classificação, da análise e do experimentalismo surge um paradigma do que é fisicamente e culturalmente

inferior. Ciência e ideologia se fundem num projeto que vai além do conhecimento filosófico, elabora-se um *modus operandi* de submissão e destruição das populações sob o viés da raça, o colonialismo.

Configura-se assim uma estrutura que integra a organização econômica e política da sociedade, o racismo. “Fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019, p. 16). Sendo os processos e projetos educacionais grandes responsáveis por confabularem com essa prática discursiva, criando e ratificando regimes de verdades.

Imbuídos por esses pensamentos, que no Brasil, antecedentes da pesquisa voltada para a compreensão da educação “podem ser encontrados ainda no século XIX, principalmente nas teses que eram submetidas às faculdades de Medicina que, por vezes, tinham como objeto temas relacionados a processos educativos” (GALVÃO, 2019, p. 2.).

As pesquisas em educação no Brasil foram o suporte para a institucionalização de uma nova vertente do racismo, o racismo à brasileira. É certo que o período do escravismo nutriu em relação aos não-brancos preconceitos e discriminações disseminados pela cultura popular. Mas a legitimação do racismo veio com a teoria científica produzida nas Faculdades.

O negro foi forjado sob a perspectiva da raça para justificar o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão. A classificação dos seres humanos serviria a princípio, para conhecimento de cunho filosófico, mas a possibilidade de articular a categoria raça a uma hierarquia, foi tão perfeita, que surgiu a tecnologia do colonialismo europeu, para a submissão das populações das Américas, da África, Ásia e Oceania.

De acordo com (ALMEIDA, 2019, p. 67), “a criação do ser do negro obedece a uma anterioridade ao seu nascimento, ou seja, um conjunto de normas”, de prescrições performa seres humanos a um determinado padrão de referenciação. Perfila-se uma outridade tendo como base um modelo e a consequência dessa comparação é outrificar o que não é igual como abjeto.

O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do “inabitável” é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito (BUTLER, 2000).

E sob esse signo tanto seu corpo como sua mente estarão disponíveis para subjugação, dessa perspectiva o ser negro foi inventado, reapropriado e reiterado por sequências de leituras preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas. As pesquisas em educação no Brasil concederam fortes pilares para construção e ratificação de um ser do negro, inferiorizado e a-humano. “A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas

têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida” (ALMEIDA, 2019, p. 70,).

No período pós-abolição foram somando um mito após o outro em relação ao negro, inferioridade, vagabundagem, incompetência, foi-se esboçando um perfil do homem negro como anticidadão, como marginal. Essa visão racista operava nas seguintes esferas: “provar de forma sutil a inferioridade dos negros em relação aos brancos, atestar que no Brasil nunca houve barreiras sociais, gerar um sentimento de repulsa do branco em relação ao negro e de resignação do negro diante de sua própria inferioridade” (SANTOS, 2002, p. 119).

Tanto Almeida quanto Santos expõem o que foi se configurando como um projeto de nação, em que o sistema racista une narrativas populares que envolvem desde folclore até piadas a teorias científicas e filosóficas, criando uma fantasmagoria do negro e de tudo que está relacionado com a sua história, modos de viver e atitudes.

Conjuntamente a partir do século XIX métodos mais sistemáticos e rigorosos começaram a ser utilizados para investigar os fenômenos da natureza e as diferenças humanas. O positivismo de Comte começa a relacionar ciências naturais as ciências humanas e sociais. “É nesse contexto de construção das ciências humanas que perguntas passaram a ser dirigidas ao fenômeno educativo” (GALVÃO, 2019, p. 2,).

A biologia e a física foram modelo para explicar a diversidade humana. De forma que características biológicas ou condições climáticas e ambientais seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Dessa forma a pele negra e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, violentos, além de indicarem pouca inteligência.

Esse pensamento recebeu o nome de racismo científico, disseminado no Brasil como discurso de autoridade durante a república velha “pelas faculdades de Direito do Recife e São Paulo; as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro; o Museu de História Natural do Pará” (ALMEIDA, 2019, p. 107,).

O pensamento dos expoentes do racismo científico no Brasil está vinculado a ascensão do campo de pesquisa em educação. Assim Nina Rodrigues, médico, professor e antropólogo em 1890, publicava o livro, “Os africanos no Brasil” explicando que os negros eram mais propensos a criminalidade. Silvio Romero, professor, advogado, filósofo defendia a tese que os negros deveriam ser eliminados para o progresso do país.

De acordo com (GALVÃO, 2019, p. 3,), “em 1890, logo após a Proclamação da República, foi instituído, no Rio de Janeiro, então capital do país, o Pedagogium, que funcionou até 1919”. Essa instituição tinha como principal objetivo ser um “centro impulsor das reformas

e melhoramentos de que carece a instrução nacional”, oferecendo aos professores “meios de instrução profissional”.

Ainda segundo a pesquisadora, além da organização de um museu pedagógico, da direção de uma escola modelo e da publicação de uma revista pedagógica, entre outras ações, seriam oferecidos “conferências e cursos científicos”. No interior dessa instituição, em 1906, foi criado o “Laboratório de Psicologia Experimental: processos de inteligência, motivação, atividades sensoriais”.

Afirma Galvão (*idem*),

Vê-se nisso uma das primeiras tentativas oficiais de conferir um cunho científico ao conhecimento e à ação educacionais. Nas primeiras décadas republicanas, podemos encontrar iniciativas semelhantes em diversos estados, por exemplo, as experiências realizadas por Helena Antipoff, em Minas Gerais, ou por Gilberto Freyre, em Pernambuco, quando era professor da cadeira de Sociologia da Escola Normal. A criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, também fomentou a realização de estudos sobre as múltiplas dimensões sobre processos educativos.

A estudiosa apresenta um incipiente mapa das pesquisas em educação no Brasil, são iniciativas que demarcaram em vários pontos do país iniciativas para o progresso desse campo. Decerto que junto com o desenvolvimento das pesquisas, as teorias racistas moldavam um panorama de um Brasil que a pauta principal entre intelectuais e políticos era o destino da nação brasileira.

Entretanto o processo de institucionalização da pesquisa em educação no Brasil ocorreu realmente com a criação (1937) e o funcionamento (a partir de 1938) do INEP (o então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), no início do Estado Novo. É também nesse período “que se constitui a dinâmica do discurso da democracia racial, em que a desigualdade racial – que se reflete no plano econômico – é transformada em diversidade cultural e, portanto, tornada parte da paisagem nacional” (ALMEIDA, 2019, p. 107.).

Gilberto Freyre é o grande expoente do “mito da democracia racial”, em seu magistral livro, “Casa Grande e Senzala”, ele defende na contramão do racismo científico que defendia a pureza racial e o branqueamento, que a miscigenação havia gerado um povo forte, capaz de maior desenvolvimento. E que essa mistura de raças advinha de uma relação cordial entre escravizados e senhores no período colonial.

Esse pensamento inaugurou nas pesquisas em educação o “que pode ser designado como “racismo à moda brasileira” caracterizado fundamentalmente pela ambiguidade” (MUNANGA, 2007). Porque procurou-se esconder as desigualdades várias que foram sendo criadas no Brasil por causa do racismo. A educação prestou-se a encobrir o abismo entre negros e brancos, a

miscigenação nunca foi resultado de relações cordiais e sim de violências físicas, assim como estupros.

Com o mito da democracia racial, o chamado pensamento social brasileiro promove um silenciamento da ideia de possíveis conflitos raciais no país. Por conseguinte, uma educação que não questiona o racismo, simplesmente reproduz com caráter de naturalização a discriminação racial.

Dessa forma marcadores corporais, como cor da pele, traços físicos, homogeneizaram o negro naturalizando uma identidade. Constitui-se uma diferença entre preexistentes e impede significações além das já existentes. “A palavra “entre”, é ela própria relacional, a diferença é vista como uma relação, não como uma distinção. Cria o significado de um entre” (BURBULES, p. 174). Nessa relação, o branco identidade modelo, padrão, superior, cria o negro sob uma identidade subalterna, inferior, degradante.

Essa relação binária é reforçada e atualizada pelo estereótipo, que na defesa de Bhabha é completamente ambivalente, ambivalência que se apresenta “curiosamente misturada e dividida, polimorfa e perversa, uma articulação da crença múltipla” (BHABHA, 2014, p. 141). O negro é ao mesmo tempo selvagem (canibal) e ainda o mais obediente e digno dos servos (o que serve a comida); ele é a encarnação da sexualidade desenfreada e, todavia, inocente como uma criança, ele é místico, primitivo, simplório e, todavia, o mais escolado e acabado dos mentirosos e manipulador de forças sociais.

Oscilações de representação que ao vacilar nas tentativas de fixação e obsessivamente serem reiteradas indicam a impossibilidade de nomeação definitiva e o escape de sentidos que se busca encapsular. Ambiguidades que revelam a necessidade de construção de saberes sobre o corpo negro, pois o que sabe do negro é arma para dominá-lo. Saber vacilante, exaustivamente repetido para simular uma verdade aceitável.

Contudo, esses marcadores corporais não podem sobredeterminar o negro, o discurso racista sobre o corpo que essencializa o negro não é o mesmo no Brasil, nos Estados Unidos e nem na África do Sul⁹. Cada lócus enunciativo é revelador de diversos conflitos, antagonismos e consonâncias. Ainda assim, o corpo nesses discursos racistas é uma identidade pronta, acabada e única.

E nessa condição, o elemento negro é colocado em uma determinada posição pelo colonialismo, definida no contexto inicial do projeto africanidades, de subalternidade. Colonialismo nesse âmbito por uma hegemonia branca que entende conforme (MBEMBE,

⁹ Segato (2005).

2019, p. 19). “à percepção da existência do Outro como um atentado contra minha vida, uma ameaça mortal ou perigo absoluto, cuja eliminação biofísica reforçaria meu potencial de vida e segurança”. Pela fala do professor Júlio, as discussões sobre racismo se perfaziam como ameaças a essa dada hegemonia.

Na análise de (BENTO, 2014), o racismo funciona como uma espécie de “pacto narcísico” entre brancos em que as condições de privilégio racial não são colocadas em questão: O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vêm acompanhados de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana. Assim, o medo de perder privilégios e a autopreservação é o que está explícito na fala dos professores ao se mostrarem contrários ao projeto antirracista.

4.4 Identidade negra: metáfora da linguagem

Uma das formas de ver a presença da identidade no campo do currículo está ligada ao que se denominam políticas de identidade. Ou seja, políticas que denunciam a monoculturalidade dos currículos baseados numa cultura geral e oferecem alternativas baseadas no pertencimento dos sujeitos a um determinado grupo cultural. Muitos são os movimentos sociais produzidos pelas políticas identitárias, alguns definiram políticas curriculares, como a Lei 10.639/2003 que deu origem ao Projeto Africanidades, tal como ele é hoje, criada no bojo dos Movimentos Sociais Negros.

Desde a primeira metade do século XVI, o Brasil recebeu negros africanos em condição de escravizados. Essa prática perpetuou-se diuturnamente durante três séculos, até a segunda metade do século XIX, em 1850, quando o tráfico de escravizados foi extinto. Os escravizados, em torno de quatro milhões, provinham de diversos países africanos, como por exemplo, (Angola, Moçambique, Golfo do Benin) para diversas cidades brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia).

Durante esse período os negros empreenderam variadas formas de resistência a estrutura sociopolítica e econômica a que estavam introjetados. Utilizaram de resistências cotidianas, fugas e depois foram se organizando em quilombos. Na segunda metade do século XIX, consolida-se uma importante liderança negra: Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio, que lutavam nos tribunais e nos jornais pela causa abolicionista.

Inicia-se nesse cenário exposto um encadeamento do que considero seja possível pensar em torno de uma ideia de movimento negro. Para Domingues (2007, p. 101)

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Vou designar essa concepção de Domingues atribuída ao movimento negro de literal. Já SANTOS (1994, p. 157) o define de forma mais ampla:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...]. Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo], assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como “clubes de negros”], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos “centros de pesquisa”] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e ‘folclóricos’ – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro.

Mobilizo tanto a noção literal quanto a ampla para refletir sobre o gérmen do movimento negro, remetendo-o aos movimentos quilombolas, pensando estes como movimento social.

A partir das reflexões de (WARREN, 1987, p. 13), pode-se caracterizar movimento social como um “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social”. Dessa perspectiva os quilombos se delinearam como entidades em luta em torno de diversos significantes de reivindicação a sua época. Contrapunham-se ao sistema político-social vigente, possuíam objetivos e planos em comum, como viver em comunidade, ajudar na fuga de outros escravizados, entre outros.

Não menos importante o movimento abolicionista, que durante muito tempo foi apresentado nos livros didáticos como doação da princesa Isabel, porém nas últimas décadas estudiosos têm se debruçado sobre a dinâmica desse movimento compreendendo-o como um processo, envolvendo uma multiplicidade de fatores. “Onde houve escravidão, houve resistência” REIS (1996). De acordo com (ALONSO, 2015) a base da sua organização eram as associações abolicionistas, que se multiplicavam pelo país em torno de 296, em todos os

Estados. Entre elas, havia sociedades formadas apenas por mulheres. Para a socióloga, o abolicionismo foi o primeiro movimento social brasileiro mais articulado.

Com o advento da República e o pós-abolição os ex-escravizados e seus descendentes foram relegados a condições indignas de sobrevivência, sem oportunidades de inserção no mercado de trabalho, moradia, educação. O que exigiu uma organização mais sistematizada em termos de movimento social, mas diversificada nas suas pautas. Como salienta Santos, (2019):

Plural nas formas de se estruturar e com práticas específicas de atuação, o movimento negro, [...] a depender da leitura que se faça de sua história, originou organizações formadas na década de 1930, como a Frente Negra Brasileira, que são completamente diferentes daquelas criadas em fins dos anos 1970 ou meados das décadas de 1980 e 1990, entre elas, Movimento Negro Unificado, Geledés – Instituto da Mulher Negra, Ilê Ayê, Criola e Centro de Articulação de Populações Marginalizadas.

Esse movimento vem se transformando continuamente, influenciado por mudanças políticas, sociais, econômicas e culturais no Brasil. No entanto, o combate ao racismo e a discriminação racial em todas as suas formas é o que caracteriza suas ações políticas. Ainda de acordo com Santos (2019):

A luta contra o racismo, para algumas organizações, pode significar denunciar o assassinato sistemático de jovens negros/as pelas forças policiais, enquanto, para outras, pode significar influenciar a construção de políticas públicas de saúde e educação, como aumentar a população negra nas universidades. Ou, ainda, pode significar revalorizar a estética negra por meio de práticas culturais ou educativas. Enfim, as formas de atuação das organizações negras caracterizam-se por diversidade e criatividade.

A variedade de atores sociais, eventos ou mudanças políticas, econômicas e culturais que se entrelaçam com uma pluralidade de formas de organização e de pautas no movimento social negro, são combustíveis para de acordo com (FLEURI, p. 119, 2003): “Enfatizar o caráter relacional e contextual (*inter*) dos processos sociais permitindo reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação.”

O movimento negro é um educador (GOMES, 2017, p. 13). Essa afirmativa implica considerar que não há uma essência fixa, imutável, que não se associa e nem se reorienta no frequente de um movimento social e tampouco na educação. Como destaca (MACEDO, 2018), “O processo educativo é, a meu ver, um processo de constituir-se sujeito na relação com o outro, um processo sem fim, posto que o outro seguirá nos constituindo sempre”. Nessas imbricações relacionais esse movimento social trouxe para a “roda” discussões, como salienta Gomes:

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

Saberes e conhecimentos transformados em reivindicações, “das quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI” (GOMES, p. 14, 2017). Apesar de o movimento negro ter como objetivo a luta antirracista esta foi se constituindo na emergência microcapilar das relações sociorraciais. O que o tornou educador a partir das múltiplas demandas que foram surgindo e se articulando ao longo da sua história. “Nesse sentido conhecimento e devir se excluem, na medida que o conhecimento evoca a ideia de processo, algo que avança ou responde segundo fins, o devir é um tornar-se apesar dos fins” (LEMOS, 2018, p. 189).

Por ser devir penso o movimento social negro como espaço marcado por “interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável (GOMES, 2017, p. 47), cuja “verdade” está onde ele está mudando e não na sua suposta tradição (LEMOS, 2018, p. 197). Pensando com Bhabha e Lemos a tradição passa sempre por tradução.”

A tradução é fruto do deslizamento da tradição (LEMOS, 2018, p. 197) que pode ser entendida nesse contexto, como a dimensão literal do movimento social negro operando com o significante raça, na tentativa de fixação de sentidos de forma atemporal. E do outro lado, uma dimensão ampla resignificando o vocábulo raça. O que não se configura um embate, menos ainda um antagonismo. Uma mescla que vai produzindo novos fazeres e novas possibilidades de lutas antirracistas. É um trabalho de negociação.

Assim, é possível pensar a constituição da Lei 10.639/2003 como uma produção traduzida e híbrida, conquista do movimento social negro, sancionada incluindo os artigos 26-A e 79-B da LDB, tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e Médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/04 e pela Resolução CNE/CP 01/04, novamente alterada pela Lei 11.645, com a inclusão da temática indígena. Consubstanciada de anseios, práticas, projetos, objetivos planejados em torno do racismo e da discriminação racial.

Necessária para um debate à diferença, a 10.639/2003 acaba fixando onde o conhecimento deve ser primordialmente trabalhado, delineando um currículo *a priori*, precipitando identidades. O que pode constranger o trabalho com a legislação de questões que

emergem na contemporaneidade entre a legislação referida e a produção da diferença. No campo de estudos curricular: (PEREIRA, 2017, p. 601):

As disputas em torno da definição do que é, como deve ser e se organiza o conhecimento escolar tem marcado as reflexões no campo da teoria curricular e expressam tensões entre diferentes projetos culturais de mundo. São disputas pelo poder de significar o mundo e o conhecimento produzido sobre esse mundo e, conseqüentemente, definir o lugar desse conhecimento no currículo.

Problemáticas que envolvem a necessidade de abordagens antirracistas no contexto escolar, alijadas de concepções universalistas de negro, cultura e currículos. Considerando “que o pensamento educacional se organizou tomando como referência princípios fundamentais da modernidade” (PEREIRA, 2017, p. 606).

O “moderno” postulou uma racionalidade e uma autorreferenciação para enquadramento e classificação do outro e de um, desconsiderando que entre um e outro muitas formas de relações e fluxos culturais podem emergir. Com foco nessas emergências, tratando a diferença conforme (MACEDO, 2012, p. 736) “Não uma diferença específica que se estabelece entre dois ou mais idênticos, mas a diferença em si, o diferir que é próprio dos movimentos instituintes, das enunciações e da cultura” que o trabalho com a Lei 10.639/03 pode ser produção curricular como no Projeto Africanidades, devir.

Nesse sentido, o trabalho com a legislação, ao incluir conteúdos ou substituir conteúdos, torna a produção curricular diversa, plural. Porém como destacam (LOPES e MACEDO, 2011, p. 226), “uma política curricular mais plural não significa uma política em que a diferença esteja mais presente. Diversidade não é o mesmo que diferença, é outra manifestação do mesmo”.

A pesquisadora e professora Lélia Gonzalez, ao definir o Movimento Social Negro parte da complexidade e da multiplicidade e dado a isso, a impossibilidade de uma visão unitária. Destaca que quando se fala em movimento negro, tal designação, segundo a autora:

Está apontando para aquilo que os diferencia de todos os outros movimentos; ou seja, a sua especificidade. Só que nesse movimento, cuja especificidade é o significante negro, existem divergências, mais ou menos fundas, quando ao modo de articulação dessa especificidade (2019, p. 148).

Divergências referente ao significante “negro” que são subsumidas a uma temporalidade da metáfora da linguagem, cujas descrições partem para uma unidade, suturando elementos que não têm correspondência necessária ou eterna. “Organizada em torno de fechamentos arbitrários e não naturais” (HALL, 2003). Como o Currículo Mínimo do Estado faz ao inserir conteúdos sobre o negro no currículo, significando o presente sob a aparência de um passado

que não é um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade. (BHABHA, 2014).

Nessa representação, muitos discursos fazem morada, um deles é o da democracia racial, em uma aula de geografia, os alunos da rede estadual do Rio de Janeiro escutaram de um professor que não existe racismo no Brasil. O conteúdo foi veiculado por áudio em uma gravação disponibilizada no aplicativo de ensino remoto, o Applique-se¹⁰. Disse o professor:

“Quando muita gente fala para mim sobre racismo, eu fico me perguntando: como (existe) racismo se a gente é tão misturado assim? Nosso processo é diferente da grande maioria dos países. Não temos uma definição étnica bem formada. Somos um país miscigenado”

Ou disposto, listado como está no Currículo Mínimo encerra uma ideia de negro com uma cultura específica em detrimento de ser brasileiro. Com base nessa construção do negro como figura estática e oblíqua, o que seria fechamento natural? Seria em uma leitura pós-colonial, alinhavado na diferença e na incomensurabilidade. Fluidez capaz de ser visível e elaborada em um currículo em que a produção de sentidos nunca cessa e que, “portanto é incapaz de produzir identidades” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 227).

Como também não é capaz de impedir a diferença emergindo como tentativa de criar um sujeito da cultura, dessa cultura plural em que a “diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados” (BHABHA, 2014, p. 69). Mas cria liminaridade, uma temporalidade disjuntiva em que também a diferença não pode ser negada.

“Uma colega me convidou para falar sobre o coletivo que faço parte no Africanidades, daí resolvi estudar lá, comecei a fazer parte do Grêmio que se chama Dandara dos Palmares. O Grêmio atualmente promove mais lazer e informações aos alunos, não visam somente aquilo que está nos livros didáticos. Como saraus, filmes com debates, semana da mulher” (Thayna, terceiro ano do ensino médio).

Disjunção que no Projeto Africanidades articula outras racionalidades como atividade de articulação personificada na metáfora da linguagem, alterando o sujeito da cultura, transformando-o de uma função epistemológica em uma prática enunciativa. Nesse sentido, o Africanidades trabalha a metáfora da linguagem explorando seus paradoxos.

Trabalha-se a ancestralidade africana, o período escravocrata no Brasil, ressignificando a ideia, por exemplo, de negro como sinônimo de escravizado. Este como tal, expressaria uma inferioridade inerente a essa condição, limitando-o a produção de saberes válidos ou pelo fato de ser negro, dado ao racismo científico tão defendido pelas Faculdades, teria menos inteligência em detrimento do homem branco.

¹⁰ Revista Cláudia de abril de 2021.

A capoeira, o maculelê, a dança do coco, as apresentações teatrais, as declamações são encenadas e articuladas na extremidade liminar da identidade, está como fechamento arbitrário do período escravocrata. E tais expressões no Africanidades tornam-se identificações culturais emergentes, pensando da perspectiva pós-colonial:

[...] a referência à identidade ou mesmo identidades dos sujeitos é impossível. O que existe são identificações contingentes estabilizadas em formações discursivas históricas e sociais muito específicas. É esse tipo de estabilização que está em jogo quando se diz que os significados são construídos dentro dos sistemas de significação e que é no contato com as representações que os sujeitos constroem suas identidades. (LOPES e MACEDO, 2011, p. 225).

As identificações são *différance*, “não há significado que escape, mais cedo ou mais tarde, ao jogo das remessas significantes, que constitui a linguagem” (DERRIDA, 2004, p. 8). Esse movimento põe em xeque a ideia de uma estrutura estável e fechada, em que significante e significado se ligam firmemente.

Nesse sentido, o neologismo de Derrida propõe um retardamento, um adiamento, um constante processo de diferenciação e de deslocamento, presumindo a fragilidade de significados fixos e absolutos. A *différance* põe em desconcerto a noção de escravidão como signo autônomo e universal, o que o projeto faz é reencenar esse signo esboçando um novo imaginário social. Entretanto em alguns momentos dos processos tradutórios esbarra-se com:

[...] a identidade autoatribuída (identidade negra), não se configura em uma essência, mas um posicionamento. Porém, não se pode negar que em seu percurso histórico de construção e reconstrução recorre a um certo “essencialismo estratégico”, entendendo por isso uma relação com as diferenças que permita aos grupos estabelecerem referências de pertencimento e reconhecimento (FERNANDES e SOUZA, 2016 p. 109).

Ao politizar a raça, os Movimentos Sociais Negros ressignificam a sua construção no contexto das relações de poder, a autoatribuição como posicionamento rompe com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros e interpreta a raça como construção social “coloca em xeque o mito da democracia racial” (GOMES, 2017, p. 22). Assim, a autoafirmação de uma identidade negra foi uma estratégia para ação política visando a construção de um espaço político frente as demandas do racismo estrutural.

A proposta do Projeto Africanidades de 2020, esboça essa pretensão no texto de apresentação:

O *PROJETO AFRICANIDADES* existe desde 2007 com a proposta de reconfigurar o currículo extremamente eurocêntrico. E a partir da lei 10.639/03 potencializar saberes universais em que negros

e os povos originários sejam contemplados. Nesse contexto, o projeto visa resgatar a identidade, autoestima e experiências dos povos diásporos. Assim, desde o seu início, o *PROJETO AFRICANIDADES*, buscou revalorizar a identidade dos discentes, fazendo-os perceber que os territórios em que vivem e estudam se combina com um contexto maior da nossa história, pertencendo à diáspora dos povos africanos. Faz parte dessa construção identitária a desconstrução da imagem negativa da África que se transmitiu/transmite na escola e na sociedade. *Visando alcançar esse objetivo, essas ações foram inclusas no Projeto Político Pedagógico da escola*, garantindo assim a sua realização até os dias de hoje, o que tem permitido levantar discussões e questionamentos acerca da situação da negra e do negro no ambiente escolar, e por extensão, na sociedade brasileira.

Durante o ano de 2020 debateremos assuntos como: a intolerância religiosa, a equidade, os saberes impostos pela lógica eurocêntrica, valores culturais estéticos, o “ser” branco, a história do movimento negro, o extermínio da juventude negra, o sistema penitenciário brasileiro, a situação da mulher negra, o racismo, o preconceito, dentre outros, partindo do Tema Central: *VIDAS NEGRAS IMPORTAM*.

Apesar dessa tentativa de construção de uma identidade negra com base em uma diáspora africana, ao longo do ano no desenvolvimento das atividades os organizadores do projeto – professores e outros profissionais da escola – vão percebendo diversos modos de ser negro e lidar com suas negritudes e como diferenças vão saltando e demarcando lugares variados nas relações sociais.

E é evidente ao observar os trabalhos, as rodas de conversa, as entrevistas com os alunos que não há uma tentativa de formar um sujeito negro que expresse uma angústia de origem, uma autoimagem única ou uma afiliação necessária e eterna. “O contingente e o liminar tornam-se os tempos e os espaços para a representação dos sujeitos da diferença” (BHABHA, 2014, p.287). Sendo ambivalente e escorregadia essa tentativa de fixar um elemento negro, dado os processos tradutórios e de deslizamentos da alteridade.

Figura 3 - Tabela com a programação

PROGRAMAÇÃO - TARDE			
RODA DE CONVERSA	17/09/2019	1º HORÁRIO: 13h às 15h / 2º HORÁRIO: 15:30h às 17:30h	
1. CRESPOWER (O PODER DOS CRESPOS): CABELO COMO DESCOBERTA E REAFIRMAÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA			SALA 1
2. "MAIS AMOR, POR FAVOR": UMA CONVERSA SOBRE INTOLERÂNCIA RELIGIOSA.			SALA 2
3. "COM QUEM EU ME PAREÇO?": CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA.			SALA 3
4. "THIS IS BRAZIL!": REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE DO NEGRO.			SALA 4
RODA DE CONVERSA	18/09/2019	1º HORÁRIO: 13h às 15h / 2º HORÁRIO: 15:30h às 17:30h	
5. "COTA NÃO É ESMOLA!": COTAS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS.			SALA 1
6. AFROGENOCÍDIO: EXISTE GENOCÍDIO NEGRO NO BRASIL?			SALA 3
7. CAROLINA ECOA EM NÓS: O LEGADO DE CAROLINA MARIA DE JESUS.			SALA 4
8. "DONA DE MIM": EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO.			SALA 2
TEATRO RAUL CORTES	19/09/2019	HORÁRIO: 13h às 18h	AULA NO TEATRO
MESTRA DE CERIMÔNIA: MALÊ / POETAS DO VAGÃO / DANÇA / MÚSICA / FILME / POESIA / TEATRO			
OFICINAS	20/09/2019	HORÁRIO: 13h às 15h	SALAS 1º PAV
CINEMA / ABAYOMI / TURBANTE / TRANÇAS E PENTEADO AFRO / BONECA GARRAFA / ARTESANATO / STENCIL / GRAFITE			
EVENTO	20/09/2019	HORÁRIO: 15:30h às 18h	QUADRA

4.5 Lócus de enunciação como lugar de afetos no currículo

Para compreender o Projeto Africanidades como representação é preciso imergir no seu lócus enunciativo, na sua potência de afetos. Para o filósofo europeu do século XVII, Baruch Spinoza, “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (2009, p.163). Nessa leitura:

Afetar-se é, pois, coexistir, compartilhar, com outros, uma realidade comum. O afeto é energia, humores, emoções, inflexões, desejos, paixões, sensações que produzem as experiências tais como são vivenciadas. O afeto produz “presença”, reunindo movimentos vários, de tempos múltiplos, em lugares físicos e corpos diferentes de maneira a se dar o “encontro concreto” no mundo (RIBEIRO, 2020, p. 87).

O racismo estrutural é um modo de afetação que pode diminuir a potência de atuação dos alunos negros, construindo por processos necropolíticos simbólicos, tentativas de inibir a diferença, sobredeterminando externamente corpos negros, fixando a diferença “entre”. O professor Bruno de história relata um episódio de um conselho de classe “falávamos de duas alunas, uma negra e outra branca, ambas pararam de frequentar as aulas, sobre a aluna branca: Letícia não tem vindo às aulas precisamos ligar para casa dela para saber o que houve, alguém sabe de algo? Sobre a aluna negra: Luana desapareceu da escola, alguém tem notícia? Também Luana não quer nada com a hora do Brasil.

Na ambivalência desses discursos, a produção curricular construída pelo Africanidades, nos seus processos tradutórios e enunciatórios afeta distintamente corpos negros produzindo

diferença. Um processo dialógico, híbrido e constante de contranarrativas como destaca a professora Lussandra de biologia: “O projeto acontece o ano todo, a todo momento na escola, sempre estamos conversando sobre racismo, a questão é não se conformar, não aceitar piadas, agressões, se posicionar, teve um aluno que persistiu em piadas racistas, a turma veio falar comigo para conversar com ele de novo e com a turma.”

Constituindo-se como é hoje, o Projeto trabalhado a partir da Lei 10.639/2003, que ao longo dos 18 anos de implementação foi sendo adequada pelas escolas produzindo currículos com afetações variadas. E especificamente na regional V, localizada na cidade de Duque de Caxias que abriga em torno de 60 escolas, diversas práticas e trabalhos foram e estão sendo desenvolvidos com base em uma política antirracista, promovendo reflexões, discussões e práticas exitosas no que concerne a aplicabilidade da lei. Alguns inclusive, incorporados ao Projeto Político Pedagógico da Escola. Muitos desses, alvo de pesquisas, dissertações e teses.

Mesmo antes de a lei ser promulgada, o trabalho por uma educação para as relações étnico - raciais já pautava iniciativas em diversas cidades e regiões brasileiras. Como salienta (Silva, 2017¹¹):

Mas a lei foi construída durante anos por demanda do movimento social negro e do movimento indígena. Ao longo do século XX, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso.

Apesar disso, a relatora da comissão que fez o parecer para a aplicação prática da Lei, ressalta que:

Aumentou consideravelmente o número de professores, negros e não-negros preocupados com a educação das relações étnico - raciais. Entretanto, ainda continua dependendo de uma iniciativa individual do professor ou de um grupo de professores. É raro, difícil que essa seja uma política das escolas, e que esta [disciplina] conste no plano político-pedagógico das instituições.

Não obstante, como salienta o professor e pesquisador Amílcar:

Ainda que essa legislação, que tem o potencial de possibilitar mudança cultural e contribuir para a luta contra o racismo em nossa sociedade, esteja bastante longe de ser implementada com compromisso político e qualidade acadêmica em todas as escolas do país, a sua existência e as lutas democráticas que ela tem engendrado ou fortalecido na sociedade brasileira, seja no âmbito do currículo, seja nas próprias relações interpessoais, são certamente conquistas (2016)

¹¹ Entrevista concedida ao jornal online: Brasil de fato, em janeiro de 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>.

Dessa perspectiva, é bastante produtivo pensar a Lei 10.639/03 mesmo com os diversos entraves a luta para uma educação étnico – racial, capaz de fomentar disputas em torno das significações para a abordagem do racismo em sala de aula, o que tem sido bastante significativo para desestabilizar sedimentações, acerca de propostas curriculares delimitadoras e homogeneizadoras. E inclusive para significar o que é currículo. Como expõe o professor Cristiano de história:

“O projeto na escola é um processo. A escola já negou o racismo, já entendeu ofensas como brincadeiras, muitas vezes não deu suporte aos trabalhos por acreditar que o racismo não acontecia ali, hoje a escola atua de maneira intensa, temos casos de racismo, mas conseguimos fazer a discussão”.

A filósofa Marilena Chauí comenta o pensamento filosófico de Spinoza e explica que aumentar a potência de uma pessoa equivale a expansão de seu território de ação, ampliando a sua independência, propiciando outras relações com os outros corpos (ALVES e NOGUERA, 2019).

“O projeto me ajudou a entender muitas coisas sobre a minha mãe que tem a pele retinta. Fiquei muito assustada com uma frase pichada no banheiro “as pessoas negras têm que morrer” (Júlia, segundo ano).

“Na roda de conversa sobre colorismo, entendi porque a minha irmã foi quase expulsa do colégio, brigava quase todo dia, xingava muito, porque ela é mais preta que eu, e o cabelo dela é diferente também, mexiam muito com ela, muito mesmo” (Nath, segundo ano).

Entendimentos que facultam imprevisibilidade no ato de educar, ausência de controle que:

O poder da tradução pós-colonial da modernidade reside em sua estrutura “performática”, “deformadora”, que não apenas reavalia os conteúdos de uma tradição cultural ou transpõe valores “trans-culturalmente”. A herança cultural da escravidão ou do colonialismo é posta “diante” da modernidade “não” para resolver suas diferenças históricas, em uma nova totalidade, nem para renunciar suas tradições. É para introduzir um outro lócus de inscrição e intervenção, um outro lugar de enunciação híbrido, “inadequado”, através daquela cisão temporal – ou entretempo – [...] da agência pós-colonial. (BHABHA, 2014, p. 334)

É desse entretempo, que as posições discursivas dos sujeitos são fornecidas na produção curricular, uma temporalidade que não nega um pretérito, mas também não prefigura um futuro, desliza para um presente enunciativo. “Abrindo-se à produção de formas singulares de vida, onde os afetos começam a circular de outras formas e produzir outros efeitos” (SAFATLE, 2015, p. 9).

Produção que envolve a necessidade de dois corpos para que ocorra a afecção, de acordo com Spinoza (2009) há três afecções primárias que afetam os corpos: alegria – conatus¹² aumentado; tristeza – conatus diminuído; e desejo – conatus. O filósofo afirma que todas as outras nascem a partir dessas e se ligam a elas. O afeto é a modificação da força de agir, a variação do conatus. Assim, “o termo afeto – affectus – expressa a mudança de um estado a outro, não apenas no corpo afetado, mas também no corpo afetante” (CAVALCANTI e NOVIKOFF, 2015).

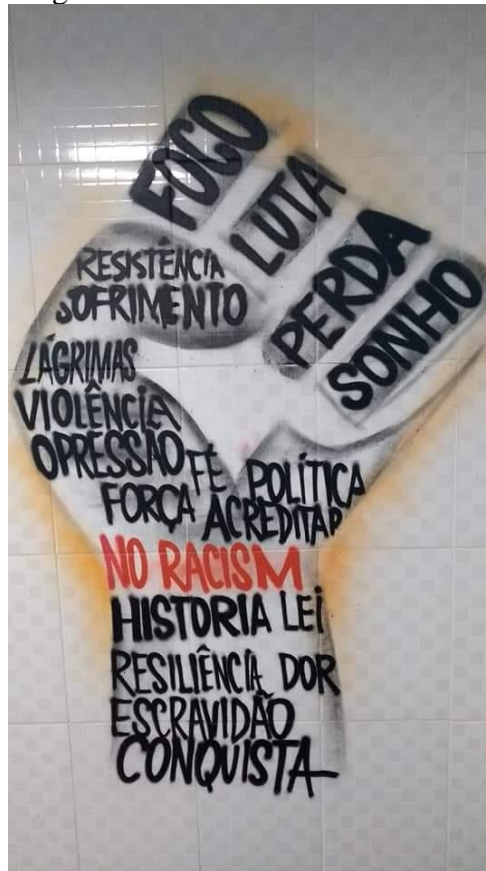
Uma relação que pressupõe que os processos de identificação são permanentemente inacabados, e que se manifestam na *différance* e nas afetações com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Está projetada em um lócus de condições fronteiriças, em vez de lugar de transmissão de tradições nacionais. O Africanidades é a conjunção descontínua de atravessamentos sociais e culturais anômalos desse lócus.

Irregular porque trabalha sua produção curricular a partir do que tem afetado os alunos em relação ao racismo. Não há uma homogeneidade sobre a forma como o racismo afeta os alunos e a partir desse dado a construção do currículo. O currículo é instituinte, o professor Adenildo de História e Sociologia explica:

Ao final da culminância passamos um questionário para os alunos, para fazerem uma avaliação do Projeto naquele ano e pedimos nesse questionário que indiquem assuntos para o ano que vem. A partir dessas indicações, nos reunimos e escolhemos um tema. Este tema é trabalhado com os alunos ao longo do ano, cada professor a sua maneira e em diálogo com propostas dos alunos. Acontecem alguns debates e rodas de conversa ao longo do ano, mas na culminância as rodas de conversa são mais focais, com diversos convidados.

¹² São desejos.

Figura 4 - Banheiro



Fonte: Ciep Carolina de Jesus

Em 2015, o tema foi: Meninas de black, meu cabelo não quer a sua progressiva; 2016, Aprendendo pelos movimentos – o foco foram os Movimentos Sociais Negros; 2017 abordou o Hip Hop: musicalidade, oralidade, literatura e resistência negras; Já em 2018, As pretas e os ismos da nossa história: escravismo, racismo e machismo - Carolina Maria de Jesus foi homenageada; 2019 foi o Afrocinemusicalidade, neologismo criado pelo professor Hélio, de sociologia que foi tema da sua Dissertação de Mestrado. 2020 a escolha foi por Vidas negras importam e 2021 Parem de nos matar.

Dentro desses temas como fios condutores, diversas rodas de conversa foram sendo desdobradas e constituídas ao longo do que surgiu como atravessamento, incômodo ou debate, ao longo do ano. “A roda de conversa mais importante pra mim até hoje foi sobre afetividade e mulher negra. Eu cheguei em casa e chorei tanto. Entendi muitas coisas sobre mim.” (Naty, segundo ano). Bhabha ressalta que:

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou pureza inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo (BHABHA, 2014, p. 74).

O currículo como espaço – tempo de enunciação é esse lugar em que as afetações, os discursos constituem sujeitos. Temporalidade que os alunos convivem tanto com o racismo estrutural, como as pichações racistas no banheiro da escola, quanto com as ações antirracistas do projeto, como as rodas de conversa. E outras dissonâncias como do aluno Theo: “O Projeto pra mim é racista, porque na escola não tem só preto, tem preto, tem branco e tem gay também. Até fala de gay, mas é pouco. Então eu não participo, as questões dos gays são importantes igual.”

Dessa forma, os afetos sejam eles de quaisquer naturezas no lócus de enunciação do Projeto Africanidades não possuem uma anterioridade, porque nunca se sabe como os alunos serão afetados e em que grau se dará essa afetação, se de forma triste ou alegre, vai depender de muitos fatores. Os afetos circulam, intencionais ou não, sem preditivos ou assertividades. O racismo pode ser um afeto triste em determinada circunstância, mas pode ser uma afetação que produz subversão em outra circunstância.

“Na minha opinião, o racismo me deu força pra ser a mulher que eu sou hoje. O cabelo é o mais falado no racismo da escola, cabelo e xingar de macaco, tem outras coisas, mas isso acontece mais. Quando entrei no primeiro ano e começaram a me xingar, zoar porque meu cabelo só ficava preso, eu pedi minha vó pra alisar, aí com o projeto e tudo, parei de alisar. Entrei de férias, mas fiquei com medo de voltar as aulas sem alisar o cabelo e alisei de novo. Só que aí eu não me sentia bem comigo mesma e parei de alisar totalmente e me senti mais forte e resolvi enfrentar o racismo. Até gente da minha família falou que alisado era melhor, mais bonito. Mas do segundo ano em diante eu já sabia como rebater e conversar sobre racismo sem sentir medo” (Ana, terceiro ano do Ensino Médio).

Para Spinoza, de acordo com (CAVALCANTI e NOVIKOFF, 2015, p. 103) cada um decide aquilo que é bom ou ruim segundo o seu afeto, conforme os autores:

Uma educação prescritiva/ normativa que decide o quê, como e quando algo deve se aprendido é despotencializadora, pois estimula a passividade do sujeito, é geradora de paixões tristes, na medida em que distancia o educando de sua própria potência de pensar. O filósofo nos mostra que em função dos encontros há variação de nossa potência, sendo, deste modo, imprevisível o momento da aprendizagem, pois cada um tem sua própria história afetiva e, portanto, é mais ou menos sensível a isto ou aquilo em função do que já foi vivido.

O que remete a noção de lócus enunciativo como um Terceiro – Espaço, agonístico (prescritivo e performático), em que a iteração que embasa os fragmentos constitutivos da luta antirracista na escola, na constituição da produção curricular tentam articular elementos antagônicos e oposicionais sem uma superação dialética ou transcendente. (BHABHA, 2014). Pela própria incapacidade de tal formulação diante da liminaridade de tal relação.

Diante dessa exposição é possível pensar que o Projeto Africanidades é diferença e produz afetações diferenciadas nos alunos, implodindo a noção de político no currículo como

emancipação, conscientização do aluno negro, construindo um currículo híbrido e ambivalente. Espaço-tempo que o aluno negro “se constitui no exercício da subjetividade, e não como autor desta” (LEMOS, 2018, p. 210).

E nesse movimento, o Projeto rasura a noção de negro elaborado pelo racismo estrutural e fixado pela necropolítica, borra a noção de negro originária da invenção de uma cultura negra externa ao espaço escolar e problematiza a autoatribuição, à medida que as afetações se dão no Terceiro-Espaço, lócus enunciativo que não há fixidez, só fluxos, adiamento de significados e deslizamentos identitários.

5 O PROJETO AFRICANIDADES: ESPAÇO-TEMPO ARTÍSTICO ENUNCIATIVO

O Projeto Africanidades é um lócus enunciativo de educação antirracista, cuja produção curricular é atravessada por diversos discursos, ambivalentes e híbridos. Constitui-se em um entrelugar em que a arte é reapropriada e mobilizada como resistência, diante de um contexto enunciativo que o racismo estrutural produz, através de necropolíticas, fixações da noção de: currículo, arte e negro.

São conceituações, que ao longo da historiografia brasileira artística pretenderam prescrever e normatizar uma ideia de currículo instituído, a ausência de artistas negros ou de suas influências na cultura brasileira, bem como personagens negros caricatos. Assim, o Africanidades desloca estas narrativas trabalhando com artistas negros ou temáticas que problematizem a questão racial no país.

Neste sentido, a arte é capaz de afetar os alunos aumentando sua potência de agir em identificar o racismo, seus desdobramentos na sociedade e com isso empoderar os alunos para uma educação antirracista. E como o Projeto entremeia o currículo normativo e a arte como resposta aos fatos racistas na escola, ao racismo estrutural e institucional?

Como quando picharam no banheiro da escola, “as pessoas negras têm que morrer”, a pichação foi recoberta com grafites antirracistas. Mas não foi somente isso, houve rodas de leitura problematizando o fato. Então, neste capítulo, aborda-se a noção de arte proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro: “O que é a filosofia”, entendendo que o Projeto Africanidades perfaz uma produção curricular trabalhando a arte nesta concepção.

5.1 Arte, perceptos e afetos

Através de deslizamentos identitários, o Projeto Africanidades performa sua produção curricular constituindo-se como lócus enunciativo, espaço-tempo em que os sujeitos emergem como produtores culturais, artísticos e agentes políticos, imbricados por experiências estéticas que ampliam a potência dos afetos na luta antirracista. Pensando com Deleuze e Guattari:

A arte conserva, e é a única coisa no mundo que se conserva. Conserva e se conserva em si (quid júris}), embora, de fato, não dure mais que seu suporte e seus materiais (quidfacti}), pedra, tela, cor química etc. O ar guarda a agitação, o sopro e a luz que tinha, tal dia do ano passado, e não depende mais de quem o respirava naquela manhã. Se a arte conserva, não é à maneira da indústria, que acrescenta uma substância para fazer durar a coisa. A coisa tornou-se, desde o início, independente de seu "modelo", mas ela é independente também de outros personagens eventuais, que são eles próprios coisas-artistas, personagens de pintura respirando este ar de pintura (1992, p. 213).

Neste sentido exposto pelos autores, a arte não é dependente de espectadores ou avaliadores, ela possui força suficiente. Tal força de conservar-se em si, constituindo-se como um bloco de sensações e experiências, emergindo como singularidade e podendo produzir diferença. Assim, a obra de arte existe em si, e é capaz de transbordar a força daqueles que são atravessados por suas sensações.

Dessa perspectiva, a arte é incomensurável, um complexo de possibilidades de sensações, independentes daqueles que a produziram ou sentiram. Podendo a partir dessa característica, ser reapropriada e mobilizada como resistência, promovendo uma descosedura entorno das lógicas representativas do racismo estrutural. Já que nas produções curriculares, o racismo opera por vias necropolíticas, reduzindo a potência afetiva dos alunos, ao fixar noções de arte, negro e currículo.

Diante das narrativas que têm performado produções curriculares, a arte produzida por artistas “afro-brasileiros” (grifo meu) e o elemento negro, têm sido concebidos e apresentados na conceituação de Jorge Coli (1995, p. 63) alijados de um determinado museu imaginário, pela lente da:

História da arte, crítica, museu, teatro, cinema de arte, salas de concerto, revistas especializadas: instrumentos da instauração da arte em nosso mundo. Eles selecionam o objeto artístico, apresentam-no ou tentam compreendê-lo — através deles a arte existe.

E como destaca Martins:

As artes e os constructos culturais matizados pelos saberes africanos ostensivamente nos revelam engenhosos e árduos meios de sobrevivência desses vestígios, durante os séculos de sistemática repressão social e cultural da memória africana translada para os territórios americanos por via do tráfico escravagista circum Atlântico [...]

Coli expõe que o conceito de arte não é próprio de todas as culturas, quando o ocidente postula a arte do continente africano (Ekoi, Batshioko ou Wobé) e dos seus diversos países, está selecionando algumas manifestações materiais desses povos, retiradas dos seus contextos cotidianos e ritualísticos, para nomeá-las de arte.

Assim, o “em si” da obra de arte não é uma imanência, é uma projeção do europeu sob si mesmo, sua autodefinição enquanto cultura e povo. Dessas projeções, constroem-se perfilamentos e um cânone do que seja, arte, literatura, música e outras manifestações culturais. Delineando características intrínsecas e materialidades, às obras de arte e símbolos culturais de um povo, em detrimento das manifestações artísticas que irradiam da sua vivacidade orgânica.

Desse modo, em um país cuja base foi o colonialismo, a arte é um “museu imaginário”, Coli, pelo olhar de André Malraux, define essa expressão como “a reunião de obras cujas afinidades não procedem da história, mas de uma subjetividade” (p.64), que exclui no cânone literário, por exemplo, a primeira romancista brasileira, Maria Firmina dos Reis, mulher negra.

No entanto, como nos expõe a professora e pesquisadora Leda Martins, as performances artísticas dos afro-americanos nos contextos brasileiros, nos revelam modos de subversão e existências dentro dos códigos impostos pelo processo colonizatório. São reexistências que buscaram recobrir faltas e rupturas, se reinventando na dicotomia entre lembrança e esquecimento, origem e perda.

Para a autora, a cultura negra nas américas é cindida e dupla, uma narrativa que se performa e se reconstitui nos entremeios das disposições colonialistas, esboçando uma disjunção entre o que os sistemas sociais e culturais pressupunham que os sujeitos deviam fazer e dizer e o que por diversas práticas, faziam e diziam. E são essas práticas que Leda defende que necessitam ser investigadas, porque são ofícios, artes e saberes africanos que precisaram ser urdidos em novos formatos.

Ainda de acordo com Martins, em diálogo com Pierre Nora (1994), “a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares de memória: bibliotecas, museus, arquivos, monumentos oficiais, parques temáticos, etc.”, mas prossegue a autora, constantemente se recria e se transmite pelos ambientes de memória, repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, entre outros. Configurando-se como repositórios dinâmicos de técnicas e procedimentos de criação, reprodução e preservação de saberes.

Ambos os autores dialogam com Deleuze e Guattari ao esboçar a noção de museu imaginário da arte, estabelecendo uma subjetividade de arte, cultura e povo; e a modulação dessa arte nos impositivos espaços coloniais, deformando e performando esse museu imaginário. Pois, esse diálogo concerne na compreensão de que a arte é criadora de sensações e experiências, sendo assim, empalidecer a arte e emoldurá-la é uma tentativa de fixar sentidos que escapam no entrecruzamento de diferentes culturas e sistemas simbólicos.

Assim, para Deleuze e Guattari a arte apresenta o potencial de afetar “construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem”¹³, os autores nomeiam esse movimento de perceptos. Deleuze constrói a ideia, de que o artista é uma pessoa que cria perceptos e exemplifica com os escritores russos: Tchekov, Tolstói e o norte-americano, Faulkner; argumentando que os grandes romancistas conseguem chegar a isso –

¹³ Disponível em: <https://devirfotografia.blogspot.com/2013/09/no-abecedario-entrevista-feitas-deleuze.html?q=O+que+s%C3%A3o+os+perceptos?+O+artista+%C3%A9+uma+pessoa+que+cria+p>

criar um complexo de sensações e conceder-lhes uma independência radical em relação a quem os experienciou.

É também o que se pode observar na obra *Quarto de Despejo* (1960), da escritora Carolina Maria de Jesus, ela constrói conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. A autora narra através de um diário, seu cotidiano na extinta “favela” do Canindé, em São Paulo, descreve seu ambiente físico, as relações sociais, afetivas e concede destaque a fome. Carolina era catadora de material reciclável e só adquiria alimentos se conseguisse vender o material garimpado, ela chega a nomear a fome como amarela – “Eu sou negra, a fome é amarela e dói muito”.

Assim, conforme os autores, há nas obras literárias citadas um grande complexo de sensações – perceptos - pois há sensações visuais, auditivas e quase gustativas. Alguma coisa entra na boca. E seguem interpelando, o que acontece quando morre aquele que sentiu tudo isso. Ou quando ele faz outra coisa? O que acontece? Deleuze no "Abecedário de Gilles Deleuze", série de entrevistas feita por Claire Parnet e filmada nos anos 1988-1989, diz:

Isso me parece a questão da arte. A arte dá uma resposta para isso: dar uma duração ou uma eternidade a este complexo de sensações que não é mais visto nem sentido por alguém ou que será sentido por um personagem de romance, ou seja, um personagem fictício. É isso que vai gerar a ficção.

Esta durabilidade transcende a compreensão de arte como uma relação estreita entre os artistas e as obras, ou entre as obras e um público específico, ou ainda entre a obra e uma temporalidade específica. Com o decorrer do tempo, as obras perdem a referencialidade concedida pelos seus autores e recebem novas significações e interpretações, assim como perdem também a especificidade de um público e a inserção em um dado período cronológico. A durabilidade amplia possibilidades de pensar a arte como diferença e como tal ser capaz de afetar sujeitos e problematizar regimes de verdades que codificam e normatizam o racismo estrutural, por exemplo.

A arte, da perspectiva brancocêntrica, – relacionamos esse termo ao que a pesquisadora Cida Bento, no livro “O pacto da branquitude”, nomeia de “branquitude”¹⁴ – foi ficcionada de forma dicotômica, como no manual de Montabert:

O branco é o símbolo da divindade ou de Deus. O negro é o símbolo do espírito do mal e do demônio. O branco é o símbolo da luz... O negro é o símbolo das trevas, e as trevas exprimem simbolicamente o mal. O branco é o emblema da harmonia. O negro, o emblema do caos. O branco significa a beleza suprema. O negro, a feiura. O branco significa a perfeição. O negro significa o vício. O branco é o símbolo da inocência. O negro, da culpabilidade, do pecado ou da degradação moral. O branco, cor sublime,

¹⁴ Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 29).

indica a felicidade. O negro, cor nefasta, indica a tristeza. O combate do bem contra o mal é indicado simbolicamente pela oposição do negro colocado perto do branco (SANTOS, 2002, p. 58)

Tal manual, escrito em 1837, pelo artista e crítico de arte Jacques-Nicolas Paillot de Montabert determina uma estética branca com o objetivo de orientar a produção artística e estabelecer uma subjetividade branca e outra negra. Esse binarismo criado por Paillot, serviu de influência não somente no período, século XIX, mas nas produções artísticas europeias nos séculos vindouros. E influenciando países que passaram por processos de colonização impostos pela Europa, por servir de mecanismos de controle das diferenças.

As produções artísticas imersas nos discursos e nos contextos racistas e segregacionistas, emergiram como modelos de ratificação de pessoas brancas em oposição a pessoas negras. De forma, que mesmo pensando a arte descolada da sua produção e o artista como criador de perceptos, concedendo singularidade as obras, tanto as produções quanto as críticas referentes a estas produções acabam por definir o que é arte e o que não é arte, perpassando nessa conceituação silenciamentos, exclusões e invisibilidades.

Nesse sentido, ambas as produções artísticas, consideradas artes ou não podem “como experiência estética constituir uma forma de ampliar a potência afetiva dos alunos, possibilitando que os afetos se mobilizem para um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida” (Barreiro, Carvalho e Furlan, 2018, p.519). Pois, é possível problematizar, desconstruir, ressignificar a arte pelo viés de uma educação antirracista. Os autores acima citados, defendem que a arte, na perspectiva de Deleuze, é responsável por constituir afetos que se desdobram em devir sensível, já que a produção artística não reproduz ou cria formas e sim capta forças.

Para o filósofo Emanuele Coccia o sensível: “nada mais é que a existência da forma fora de seu lugar original, em um meio, no qual as coisas se tornam sensíveis, vivendo além de sua matéria” (SILVA, 2021, p. 2). Tal pensamento coaduna com Deleuze na concepção dos perceptos, que para além disso, defende: “Não há perceptos sem afectos, para mim, os afectos são os devires. São devires que transbordam daquele que passa por eles, que excedem as forças daquele que passa por eles. O afecto é isso”.

Do ponto de vista político, a questão do afeto envolve as relações entre os governantes e os cidadãos. Deleuze (1978) lembrava em suas aulas a forma que Espinosa introduzia a questão política ao discutir o afeto. Quando os déspotas e os sacerdotes afetavam seus súditos de maneira negativa, eles eram tomados por afetos tristes. E a tristeza é o afeto que envolve a diminuição da potência de agir, levando-nos para uma perfeição menor. Assim, os súditos tristes reforçam o poder dos déspotas (Barreiro, Carvalho e Furlan, 2018, p. 520).

A leitura deleuziana sobre a noção de afeto em Espinoza vai sendo experienciada de maneira a não a observar como uma proposição de um tratado filosófico - dicotômico, ocluso e estático – mas sim, segue “pelo olhar atento e cuidadoso que direciona ao campo da experiência enquanto manifestação do jogo das relações humanas (idem)”. Assim, ao propor o estudo da conceituação do afeto, na obra espinoziana, Deleuze o correlaciona não somente a uma concepção em detrimento de outra, busca ampliar uma dada definição encerrada a um determinado período histórico, concedendo possíveis expectativas para análise da lógica representativa do racismo estrutural, a partir da questão política.

E dessa perspectiva, pelo viés da necropolítica, o racismo estrutural assemelha-se a um governante, um déspota, uma instância insidiosa que afeta de maneira negativa a população negra e inevitavelmente alunos negros. Essa afetação produz afetos tristes como a síndrome do impostor e da impostora, causa inércia, sentimentos de inferioridade, sensação de incapacidade para o aprendizado, preterimento nas oportunidades de estágio e trabalho, constrangimento em determinados ambientes – ações e fatos que diminuem a potência de agir – reforçando a lógica racista.

Dessa maneira, “os afetos são potências em processo de variação; ser afetado é passar de uma perfeição menor para uma maior – alegria – ou de uma perfeição maior para uma menor – tristeza” (Novikoff e Cavalcanti, 2015, p. 92). Desse modo, ao colocar a arte como afeto na educação antirracista é colocá-la como um modo de criação fora de uma perspectiva logocêntrica (por estar fundamentada num racionalismo que tende a universalidades, ancorando-se nos pressupostos de um ser como essência, presença ou centro, este compreendido como fixo e inalterável). Mas pelo encontro com a desconstrução, com o acontecimento, com a produção de afetos.

Nesse sentido, como os artistas afro-brasileiros ao longo da historiografia artística brasileira, foram criando perceptos e produzindo afetações diante de um contexto inóspito assentado no racismo, na escravização e nos processos colonizatórios? E mais do que isso, como suas produções se desdobraram em devires sensíveis, pois para Deleuze e Guattari, “os devires são fenômenos de dupla captura, pois, quando alguém ou algo se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio” (BARREIRO, CARVALHO e FURLAN, 2018, p. 524).

5.2 Artistas afro-brasileiros e devires sensíveis

A palavra latina *ars*, matriz do português arte, está na raiz do verbo articular, que denota a ação de fazer juntas entre as partes de um todo. No entanto, recebiam o nome de artes não só atividades que visavam a “comover a alma” (música, poesia e teatro), mas também ofícios de artesanato, cerâmica, tecelagem, ourivesaria, o que aliava o útil ao belo. De acordo com o professor e pesquisador (BOSI, 1986, p. 14):

A distinção entre as primeiras e os últimos, que se impôs durante o Império Romano, tinha um claro sentido econômico-social. As artes liberais eram exercidas por homens livres; já os ofícios, artes serviles, relegavam-se a gente de condição humilde. E os termos artista e artífice mantêm hoje a milenar oposição de classe entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Distinção que no Brasil colônia ratificava e segregava negros e brancos, muitos negros faziam parte de associações denominadas corporações de ofícios, difundia-se a ideia de que o trabalho nesses locais estava dissociado de habilidades mentais e inteligência. As corporações chegaram ao Brasil no século XVII, mas como o trabalho manual era considerado próprio de escravizados, a maioria dos trabalhadores livres procurava dissociar sua imagem desse tipo de trabalho, para não macular sua condição social. Dessa forma, muitos negros escravizados tornaram-se “aprendizes oficiais e, em menor escala, mestres de corporações de ofício” (ARAÚJO, 2004).

As corporações entrelaçadas as irmandades “espaços de sociabilidade dos negros e que permitiram a construção de novas identidades mantendo elementos africanos, associando a novos signos identitários adquiridos na diáspora” (Cunha e Silva, 2010, p.34), ensejaram a arte barroca no Brasil. Os artistas barrocos brasileiros eram em sua grande parte afro-brasileiros, como destaca a pesquisadora Márcia Bonnet¹⁵, eram pardos, mulatos¹⁶, ex-escravizados, filhos de escravizados ou de ex-escravizados, escravizados e os negros de ganho. Sendo assim, as obras produzidas nesse período denotam que a arte brasileira é o lugar das encruzilhadas.

O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais. Desses processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. [...] A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de

¹⁵ Na sua monografia, “Entre o artifício e a arte: pintores e entalhadores no Rio de Janeiro setecentista.

¹⁶ Termo que está sendo revisto atualmente no vocabulário brasileiro, por constituir remanescência, racista do período colonizatório e racista.

interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (MARTINS, 2002, p. 73).

É desse entremeio que a arte brasileira começa a ser esboçada, seguindo um fio condutor que tem como ponto de partida o hibridismo e a ambivalência. Constituindo-se como fenômeno que se desdobra na produção de perceptos, suscitando afecções nos corpos. Sendo o afeto a modificação da força de agir, a variação do conatus (desejos), os corpos têm sua potência de agir aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada. Saber, conhecer que artistas afro-brasileiros fizeram parte da formação do tecido cultural brasileiro, aumenta a potência de agir em uma educação antirracista. Conforme Coli:

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de "aprendizagem". Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contacto com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. A ciência tenta localizar e sistematizar as constantes que regem o mundo através de uma espécie de transparência teórica. Ela necessita dessa redução porque parte do simples, do elementar (1995, p. 109).

A linguagem artística e sua capacidade cognoscente sinestésica de apreender o mundo, é capaz de deslocar o conluio entre o historicismo e a realidade. A partir de percepções e sensações, a arte pode ser provocativa e aguçar temporalidades e realidades postas como um todo ordenado e coerente. De modo que a historiografia artística brasileira deixa de ser um signo dado e uniforme, à medida que artistas negros são contextualizados social e historicamente não como “contributivos” de uma cultura negra e sim como elemento formador da cultura brasileira.

A encruzilhada nesse âmbito - étimo proveniente da concepção filosófica nagô/iorubá e da cosmovisão dos fluxos culturais bantos - é o espaço sacralizado de intercâmbios e iterações de sistemas e instâncias diversos. Lugar intersticial em que dimensões ambivalentes se intercomunicam, uma dimensão pedagógica da tradição e outra performática da contemporaneidade. Noção teórica que a pesquisadora Leda Martins utiliza para pensar os rituais de congadas na cultura brasileira, na argumentação de que a encruzilhada “operadora de linguagens e discursos é um lugar terceiro, geratriz de produção sígnica” (MARTINS, 2002), assim como defende o pesquisador Bhabha na concepção de terceiro – espaço para formação da nação e cultura.

Transpondo para o campo artístico brasileiro, este começa a se delinear como uma encruzilhada, cuja base é pautada no hibridismo cultural e disforme, da população brasileira e suas hierarquias sociais. Um movimento que se constitui sem uma linearidade temporal ou histórica, um entretempo, em que sistematizações científicas, como por exemplo: “a lei da gravidade explica-nos a razão pela qual os corpos caem: a laranja que tomba da árvore, o rochedo que rola da montanha, o homem que se atira do vigésimo andar são regidos pela mesma lei” (COLI, 1995, p. 109), não são capazes de explicar de formar cabíveis e racionalizadas o “sentir” ao se relacionar com uma obra de arte.

Para o professor Jorge Coli, a arte não isola, um a um, os elementos da causalidade, ela não explica, mas tem o poder de nos "fazer sentir (1995)". O que não significa, segundo o autor que a arte substitui a causalidade científica, nem que se encontra em oposição à ciência. Nem explica, de outro modo, nem anula a explicação científica da queda. Expõe que a arte exige um conjunto de relações e referências muito mais complexas, defende que as regras do jogo artístico são dinâmicas e se transformam ao longo do tempo; argumenta que na arte tudo é “mutável, ambíguo e polissêmico (p. 23), mediante isso não pode aprender “regras” de apreciação.

Contudo, mesmo no que concerne a defesa de um caráter subjetivo a arte, tal subjetividade esteve sempre atrelada a determinadas regras de apreciação que “submete a sua estética a uma epistemologia de cunho iluminista e eurocêntrico bem como a um padrão de beleza clássico” (SILVA, 2022). Culminando com políticas de morte tanto físicas quanto simbólicas, pois o colonialismo e os processos escravocratas não só exterminaram corpos negros como também fixaram diferenças, camuflaram, escamotearam e embranqueceram artistas negros.

Como apresenta o pesquisador e artista Rui de Oliveira¹⁷, ao lançar a obra: “Três anjos mulatos no Brasil”, destacando três grandes artistas brasileiros que foram *sui generis* no século XVIII. Muitos outros artistas negros foram invisibilizados na história da arte no Brasil, porém Rui alça o músico padre José Maurício, o mais importante músico do período colonial e os artistas plásticos Mestre Valentim e Antônio Francisco Lisboa (Aleijadinho). Esses três talentos, cada um à sua maneira, imprimiram características populares as suas obras, amalgamando o que emergia da cultura miscigenada e proeminente no Brasil. O músico José Maurício ameahou no compêndio de suas obras, mesclas de ritmos brasileiros como as

¹⁷ OLIVEIRA, Rui. Três anjos mulatos no Brasil. Rio de Janeiro, FTD: 2008.

“modinhas”, os demais, deformaram obras angelicais europeias incluindo tons de pele negros, rostos mais robustos e corpos mais abasileirados.

Com o processo da independência do Brasil, culminando em 1822, importantes transformações artísticas configuraram uma nova estética da arte e da imagem do país em geral. Surge em 1816, a Academia Imperial de Belas Artes, essa escola, de acordo com o artista, curador e pesquisador do Museu Afro-Brasil, Emanuel Araújo¹⁸, concedeu um novo lugar social para os artistas de ascendência negra. Na sociedade colonial, a produção pictórica e escultórica era encarada como um ofício manual desprestigiado, frequentemente relegado a escravizados e a seus descendentes. Emanuel explica que a partir do século XIX, tais funções começaram a figurar como ocupação intelectual.

Contudo, “essa nova dignidade conferida aos artistas negros egressos da Academia, em uma sociedade ainda fortemente estratificada do ponto de vista racial, ajuda a explicar a fidelidade de muitos deles aos modelos da arte acadêmica” (ARAÚJO, 2004). Ainda que inseridos na Academia Imperial por poucos recursos ou auxílio de patronos, os artistas negros eram impelidos a seguir um modelo europeu de arte. Com base em um estatuto a imagem do neoclassicismo francês, cuja representação do Brasil estava alicerçada ao imaginário de uma país tropical, aos indígenas como ingênuos e o silêncio sobre o horror da escravidão.

Com o fim do século XVIII para cá que a nossa concepção de arte se alarga, conquistando, cada vez mais, terrenos novos: “descobre-se a arte oriental, a egípcia, a popular, a “ingênua”, a africana, a oceânica, a arte industrial, os graffiti etc. Dispor os objetos artísticos “para nós” significa fazê-los vir de outras culturas e outros tempos” (COLI, 1995, p. 66). Aliado a isso, com a Lei Eusébio de Queirós, em 1850, as medidas contra a escravidão eram cada vez mais duras, o que de certa forma aumentava o número de negros e negras libertos.

E aumentava também as possibilidades de a população negra acessar as instituições de ensino, as artes e, sobretudo, a literatura e a imprensa. No entanto, tais acessos não se convinham somente pela alforria, essa em si não ampliava recursos financeiros e nem de ascensões sociais permitindo ingressos na sociedade racista e com fortes resquícios da recém-saída escravidão. De acordo com os pesquisadores (GODOI, 2016; PINTO, 2014; CHALHOUB, 2012; FERREIRA, 2011; SCHWARZ, 1977), houve sim as relações verticais hierarquizadas em que se dependia de favores de quem detinha o poder, mas havia também as redes horizontais composta por diversos indivíduos negros que ascenderam e auxiliavam outros neste caminho.

¹⁸ Falecido em 07 de setembro de 2022, em São Paulo.

Intelectuais negros e negras como a escritora e professora, Maria Firmina dos Reis, outros literatos como Machado de Assis, Luiz Gama, Ferreira de Menezes e José do Patrocínio, assim como o editor Paula Brito; empreenderam ou fizeram parte de redes de sociabilidade como escolas, a maçonaria, as irmandades, partidos políticos e clubes que coordenavam ações no sentido de impulsionar a população negra. Tais movimentos tiveram como contextos e entrecruzamentos: os processos abolicionistas, as políticas de branqueamento, o racismo científico e a história da arte brasileira construindo personagens negros objetificados e estereotipados.

Ao longo do século XIX, consolida-se a ideia dos negros como anticidadãos e o questionamento do porquê não terem evoluídos como os imigrantes, junto a outros mitos de inferioridade. O projeto de nação tinha como intento universalizar o povo, costumes, hábitos e com isso apagar as diferenças (os negros) que delineavam o Brasil, de modo que acabava por fixar modos de existências. Diversas estratégias necropolíticas foram construindo personagens negros nas diversas formas de arte, o autor Joaquim Manuel de Macedo, lança em 1869, o livro: “Vítimas-Algozes”, contextualizando as revoltas contra a escravidão, constrói personagens negros escravizados, animalizados e contra seus “benfeitores”. Como salienta Mbembe:

Muitos usam a cultura como meio de reafirmar divisões estabelecidas, sejam elas divisões de gênero, de raça ou religião. O fato é que muitos que adotam essa argumentação não gostariam de ser tratados como as mulheres costumavam ser ou são tratadas ainda hoje em muitas partes conservadoras do mundo. Muitos brancos não iriam querer ser tratados como negros eram tratados na época da segregação ou como ainda são tratados no complexo prisional-industrial norte-americano de nossa era (2016).

Neste sentido, a cultura brasileira foi se perfazendo como reafirmação de uma identidade brancocêntrica, em detrimento de uma identidade negra compreendida como contribuinte dessa cultura e não como elemento formador. E para além disso, houve uma estratégia necropolítica de fixar uma identidade negra, reduzindo as diferenças dos diversos povos do continente africano sequestrados para o Brasil, a uma base comum. Com uma argumentação que elaborou um binarismo, na tentativa de silenciar os diversos cruzamentos multiétnicos, multilinguísticos e vernaculares que foram emergindo dos entrecruzamentos culturais africanos e brasileiros.

Neste entremeio, como destaca Coli (1995, p. 117), os objetos artísticos “encontram-se intimamente ligados aos contextos culturais: eles nutrem a cultura, mas também são nutridos por ela e só adquirem razão de ser nessa relação dialética, só podem ser apreendidos a partir dela”. O autor segue explicando que a obra de arte é constituída, em última análise, por elementos culturais mais profundamente necessários que os próprios elementos materiais. E

assim como Deleuze e Guattari, não despreza em sua análise o trabalho sobre a matéria, a habilidade artesanal, mas defende a transformação da matéria numa expressão cultural específica (matéria toma aqui um sentido largo: a pedra para o escultor e a palavra para o poeta estão no mesmo nível).

Assim, o tecido cultural brasileiro acaba sendo nutrido por uma historiografia artística que ficcionou identidades brancas e negras, no entanto o que se percebe nas obras de arte brasileiras são os diversos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, um hibridismo. Dessa forma, mesmo com todo contingente cultural africano que aportou no Brasil, não é possível articular a noção de uma arte negra ou africana em detrimento de uma arte branca ou europeia.

E pensando a constituição da arte brasileira com Martins (2002, p. 74), no âmbito da encruzilhada, a arte como um lugar radial de centramento e descentramento, “intersecções e desvios, textos e tradução, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação”. Em que a própria noção de centro e unidade se desloca e é deslocada pela improvisação, por uma dimensão performática.

E autora segue explicando que as culturas negras, podemos entender também como a arte brasileira, em suas múltiplas formas fundam-se dialogicamente com os arquivos e repertórios das tradições africanas, europeias e indígenas, “nos jogos de linguagem, intertextuais e interculturais, que performam” (idem, idem). O professor, artista e curador de arte, Emanuel Araújo corrobora dizendo que foi somente no século XX que se criou o termo “arte afro-brasileira”, contudo, argumenta que essa noção requer acuidade. E propõe três parâmetros para análise:

O primeiro deles reporta ao fato de que os primeiros artífices negros no país eram de origem banta (do centro sul africano), e é de se supor que pelo menos uma parte deles já chegaram ao país cristianizados, em segundo, para além da arte barroca, não se tem registros suficientes de artífices alforriados que pudessem fundamentar tal forma de arte dita “afro”, e em terceiro, também a falta de informações histórico-culturais a respeito da África e de quem foram os africanos e quais as criações e modificações culturais que eles empreenderam no Brasil (2017).

Emanuel segue expondo que enquanto o binarismo entre o “nós e eles” for o combustível “que assegura postos e descarta concorrências, reforçada pelos melindres mercadológicos do mundo artístico e profissional, o “ser negro” dentro do que é “ser brasileiro” mal conseguirá sentir a força de sua própria identidade”, isto é o que vimos argumentado nesta tese, o

hibridismo como resistência a autoridade colonial, notadamente é que se pode perceber na força dos artistas negros brasileiros. Precisaram se imiscuir e por muitas vezes mimetizar como forma de fazer sua arte existêcia.

Diante do exposto, “a arte negra existe apenas em um devir, em um construir-se que é paralelo ao devir negro” (SILVA, 2022), mas não dissociada da arte brasileira, embora imbricada por movimentos necropolíticos de fixar diferenças e afastamentos do elemento negro, como formador da arte brasileira. É nessas encruzilhadas, que artistas negros emergiram e criaram perceptos, afetados e afetando, precisaram se adequar, se moldar, o que não significou se sujeitar. Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 227), o artista é quem “apresenta, inventa e cria os afetos em relação às perspectivas que eles nos dão. Somos afetados e nos transformamos através da produção de suas obras”

E dessa perspectiva, que o Projeto Africanidades empreende uma educação antirracista, através de uma produção curricular que questiona as noções de arte, negro e currículo prescritivo. Sem prescindir de um “museu imaginário”, concede protagonismo aos artistas negros, levando arte afro-brasileira para as salas de aula, onde a arte escapa às definições. Pois, diversos movimentos artísticos recebem novos formatos nos processos construídos no Projeto, reencenações de narrativas racistas abrem-se para novas possibilidades de pensar negro e arte, como fenômenos de dupla captura.

5.3 O Projeto Africanidades: espaço-tempo artístico enunciativo

Em 2023, a Lei Federal 10.639/2003 (BRASIL, 2003), alterada pela Lei 11.645, com a inclusão da temática indígena, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica, completa 20 anos de sancionada. Ancorada por essa força coletiva que a legislação proporciona, que o Projeto Africanidades empreende sua luta antirracista perfazendo uma produção curricular através da arte. Promovendo um conjunto de experiências estéticas, produtoras de afetos que visam desestabilizar e desconstruir mecanismos que tentam fixar diferenças – necropolíticas.

Neste trabalho, o Africanidades articula uma negociação, que envolve posições ambivalentes de controle e resistência com as políticas educacionais. Dinâmica que alia, ao mesmo tempo, elementos norteadores das normativas curriculares com as demandas contemporâneas dos alunos. Performando ações artísticas como políticas, atuando em um

espaço-tempo em que a arte desloca os signos postos da modernidade, que normatizam noções de negro e currículo, recriando-os no seu presente enunciativo.

Para além da imagem de negro autorizada pela Modernidade, reverbera na contemporaneidade a culminância como um membro dos marginalizados, dos deslocados, dos diaspóricos. “Estar entre aqueles cuja própria presença é vigiada, no sentido de controle social, ignorada, no sentido de recusa psíquica e ao mesmo tempo sobredeterminada, projetada psiquicamente, tornada estereotípica e sintomática (BHABHA, 2014, p. 374). Em contrapartida, tudo o que se estrutura acerca do negro está imbricado na construção da figura do “humano”, uma ontologia inadequada à identidade negra, um “caráter tardio do homem negro (BHABHA, 2014, p. 374).

Fanon preconiza que o ocidente definiu um mundo branco onde o homem negro só chegou depois, então nessa perspectiva, o homem negro é apenas o oposto do enquadramento do homem branco como universal e normativo. Como critica o poeta Cruz e Souza no poema “Antífona”¹⁹: Ó Formas alvas, brancas, Formas claras, de luares, de neves, de neblina... Fanon também rejeita o “esquema dialético hegeliano-marxista no qual o homem negro é parte de uma negação transcendental, um termo menor em uma dialética”. Assim, o autor sugere um outro tempo, um outro espaço, forjado a partir da experiência do racismo e da discriminação, um entretempo que no Projeto Africanidades:

Figura 5 - Projeto Africanidades



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

¹⁹ SOUZA, Cruz e. Broquéis, Porto Alegre: 2002.

Pode ser desdobrado em três etapas: Identificar o racismo, apresentar as consequências das práticas racistas e empoderar os alunos negros. Ao trabalhar durante as aulas, nas rodas de conversa, de forma interdisciplinar a noção de que o racismo é estrutural, abre-se um espaço intervalar na Modernidade – o qual Fanon destaca e que vimos argumentando nesta tese - e reatualiza a noção de ancestralidade negra. Permitindo aos alunos o conhecimento de que muitas vezes, pessoas negras são vistas nas mesmas posições de subalternidade ou têm suas histórias narradas a partir da escravidão, não por passividade ou omissão, mas pelas exclusões e faltas de oportunidades que o racismo engendra.

Empoderar os alunos neste sentido é expor quem tem privilégios e quem não tem e oferecer outras narrativas que promovam uma rasura na origem de que “o homem negro ocupa o passado do qual o homem branco é o futuro” (BHABHA, 2014, p. 375). O projeto entre tantas outras articulações redimensiona a ancestralidade negra e a repensa como categoria de análise, no presente enunciativo da contemporaneidade, ao que tange ações políticas antirracistas. Tensionamentos que deslocam a noção ancestral, de uma certa temporalidade como objeto epistemológico da modernidade e a articula como elo dinâmico e fluído. Possibilitando olhares viesados sobre as narrativas mestras do colonialismo e da escravidão, subvertendo momentos hegemônicos e recolocando lugares híbridos e ambivalentes de negociação cultural. Assim:

O encontro com uma anterioridade aparentemente remota do passado - a escravidão e o tráfico transatlântico de escravizados - fornece um instrumento para articular as promessas desfiguradas do presente, quais sejam, igualdade, liberdade da discriminação, abolição dos emblemas da escravidão, e assim por diante. Em resumo, o que fica nítido é que o passado não é nem remoto nem distante e que África é vista, se muito, através de um olhar para trás ou em retrospectiva. Por essas razões, é crucial considerar a questão do luto, pois ela incide sobre a imaginação política da diáspora, na interrogação da identidade nacional dos Estados Unidos, e na elaboração de contra narrativas históricas. Em outras palavras, com que finalidade o fantasma da escravidão é invocado? (Hartman, 2020 a, p. 249).

Encontro que requer:

Uma transvaloração da estrutura simbólica do signo cultural é absolutamente necessária para que na renomeação da modernidade se dê aquele processo da agência ativa da tradução, sem essa reinscrição do próprio signo – sem uma transformação do lugar de enunciação – há o perigo de que os conteúdos miméticos de um discurso ocultem o fato de que as estruturas hegemônicas do poder sejam mantidas em uma posição de autoridade através de uma mudança de vocabulário na posição da autoridade (BHABHA, 2014, p. 382).

Quando o Projeto Africanidades desloca a noção de ancestralidade negra – estática (em uma temporalidade de tradição racista), oclusiva (em uma imagem encerrada em determinadas

características) e única (centrada em um modo de ser negro), como prefigura no Currículo Mínimo do Estado, é como instrumento para articular as promessas do presente, como destaca a professora e pesquisadora Saidya Hartman (2020). E desloca também a noção de África como descrita e elaborada pelos europeus é para problematizar e desconstruir o imaginário da cultura africana como “menor”. Destaque para a arte da oficina de grafite que enaltece o turbante e o Grêmio que recebe o nome de Dandara.

Dessa forma, a escravidão é invocada porque ela ainda é substrato das sociedades brasileiras, em que pessoas negras precisam lidar cotidianamente com marcas duradouras, como a humanidade questionada, as condições de pobreza em detrimento de uma abolição não pensada e programada em relação aos negros, as biopolíticas que tornam as vidas negras precárias físicas e psíquicas, as mortes prematuras e a vulnerabilidade de ausências de políticas públicas do estado.

Construir uma produção curricular antirracista através das artes, como define Bhabha, é uma transvaloração do signo cultural à medida que uma agência negra é reinscrita e rasurada no signo da modernidade. Mas tal rasura só acontece de fato, porque o Africanidades parte de um espaço híbrido para significar seu currículo, ruindo com uma história das artes hegemônica e totalizada. Cindindo o lugar de enunciação não com uma nova totalidade, porque se assim o fosse estaria mantendo as estruturas da autoridade colonial, somente alterando o vocabulário e mantendo as hierarquias já postas e conhecidas.

O projeto apresenta aos alunos que ao longo da história artística brasileira, vários artistas negros coexistiram com artistas brancos produzindo suas obras simultaneamente, dada as dificuldades impostas pela escravização e por serem negros. Desvencilhar-se dessas amarras constituiu-se como luta antirracista e os tornou também, formadores da arte e do pensamento brasileiro.

Figura 6 - Alunos



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

Figura 7 - Oficina de grafite



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

Ao reencenar a escravização no Brasil dialogicamente, introduzindo uma outra temporalidade, o Projeto Africanidades não desloca “um fato passivo, de um acontecimento ou ideia de uma época – do progresso, da civilidade, da lei – mas negocia no interior do poder enunciativo do discurso” (BHABHA, 2014, p. 383). Dialoga com o processo colonizatório em que a escravização foi o horror maior, pois é no espaço da colônia onde o discurso racista é produzido e reiterado.

Neste entretempo, a produção curricular do projeto põe em suspensão enunciados que mulheres negras não podem ser escritoras, ao trabalhar com a escritora Carolina Maria de Jesus e a condição das mulheres negras, em um país que contemporaneamente as exclui através de diversas biopolíticas. Rasurar essas narrativas é significar uma história do presente que luta “para iluminar a intimidade da nossa experiência com as vidas dos mortos, para escrever nosso agora enquanto ele é interrompido por esse passado e para imaginar um estado livre” (HARTMAN, 2020 b, p. 17).

Figura 8 - Colégio Carolina Maria de Jesus



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

Figura 9 - Projeto Africanidades (silhueta de Marielle Franco)



Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

O Africanidades provoca uma ruptura no “museu imaginário”, como discorre Coli, ao descentrar ideias colonialistas performando um currículo em que ancestralidade, cotidiano e contemporaneidade se articulam. Em um entremeio, que a arte como devir sensível, através de perceptos afeta os alunos aumentando sua potência de agir, no racismo estrutural. “Em acontecimentos que são exteriores aos grandes acontecimentos da história” (BHABHA, 2014, p. 383), pois são esses “*petits récits*” que perfazem e realimentam a estrutura racista.

Neste lócus enunciativo, os sujeitos/alunos emergem como produtores culturais, artísticos e agentes políticos, imbricados por experiências estéticas que ampliam a potência dos afetos na luta antirracista. Segundo Deleuze e Guattari (1992, p. 227), o artista é quem “apresenta, inventa e cria os afetos em relação às perspectivas que eles nos dão. Somos afetados e nos transformamos através da produção de suas obras”.

Desse âmbito, o Africanidades não só inclui uma cultura pronta no currículo, problematiza essa “cultura” e suas adjacências nas rodas de conversa com os alunos e a comunidade. Performa uma produção curricular inserindo outras narrativas, incluindo questões sobre o racismo advinda dos alunos, fragmenta metanarrativas demonstrando que são cindidas e que binarismos foram criados ao longo da história brasileira para justificar privilégios e dominações. Destaca o hibridismo dos contextos pós-coloniais, demonstrando a impossibilidade do elemento negro não ser fundante também da nação, tornando-se um espaço – tempo artístico enunciativo da diferença, da singularidade de negro e currículo.

CONCLUSÃO (SEM CONCLUIR) - PARA IR ADIANTE

Ao pensar o elemento negro na produção curricular do Projeto Africanidades e seus deslizamentos, retomo indagações elencadas ao longo do texto: Como pensar uma produção curricular aberta à diferença, em que os sujeitos negros não sejam inscritos em uma identidade totalizada e homogênea, inibindo outras possibilidades de existências? Como pensar uma educação que coloque sob suspeita repertórios sedimentados? Como os processos de identificação negros se constituem na produção curricular na contemporaneidade, a partir de uma agência negra? Ou ainda, de que modo se formam sujeitos nos entrelugares, ou seja, de que forma pode-se pensar a questão identitária em uma temporalidade que persiste a contingência e a fluidez de pertencimentos?

Em situações pós-coloniais, as representações de cultura, nação e povo (colonizado e colonizador), não são signos totalizados (centrados em formas únicas de existência), oclusivos (em imagens encerradas em determinadas características) e fixos (em uma temporalidade da tradição). Tais imagens diante desse contexto, não comportam a compreensão de noções relacionais, bipartidas entre presença e ausência. Dessa forma, as produções curriculares não estão ilesas a esses processos, inclusive das necropolíticas, nas tentativas de fixar e apagar diferenças nas noções de cultura, nação, povo.

Apagar as diferenças significou homogeneizar a população negra, de acordo com a pesquisadora Surya Aaronovich, “[...] ao longo da conformação do campo da educação, silenciou-se a questão racial. Via de regra, nas produções, a menção à população negra, quando acontecia, era feita na perspectiva da interdição” (BARROS, 2018, p. 04). Análise que abrange o campo do currículo no Brasil, em que os estudos começaram a se delinear no começo do século XX, diante da crença na educação como forma de alcançar o progresso.

Nessa chave de leitura, é possível a compreensão das experiências negras no Brasil, autorizadas em uma temporalidade da modernidade, em que a figura do negro foi construída inerte e ajustada à disposição colonial. Imbricada de restrições que pautaram as relações culturais, dispondo o negro e seus conjuntos de valores como inferior e o europeu como referência de conhecimento válido. Dessa temporalidade, as teorias curriculares prescreveram seus conteúdos com base no conhecimento ditado pelo colonizador, ignorando que uma sociedade que passou por trezentos anos de escravidão não está ileso ao racismo estrutural.

A centralidade desse conhecimento, concebido previamente às ações dos sujeitos, transforma o currículo em um texto pronto a ser ensinado e aprendido, em que a cultura negra é trabalhada como objeto epistemológico do colonialismo. Desprezando uma dimensão

performática relacionada a negritude na contemporaneidade, ratificando o racismo estrutural e perfazendo currículos instituídos. Como o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, que trabalha a questão racial perpassando pela noção de diversidade e cultura reificada.

Nesse sentido é imperioso pensar currículo e identidade negra de outra forma, já que questões identitárias referente à população negra chegam ao cotidiano escolar com frequência e intensidade. A partir dessa demanda, arrola-se nesta tese a noção de currículo como enunciação cultural da diferença, defendida pela pesquisadora Elizabeth Macedo, em diálogo com o pesquisador Homi Bhabha, que propõe pensar a produção curricular de forma ambivalente e híbrida.

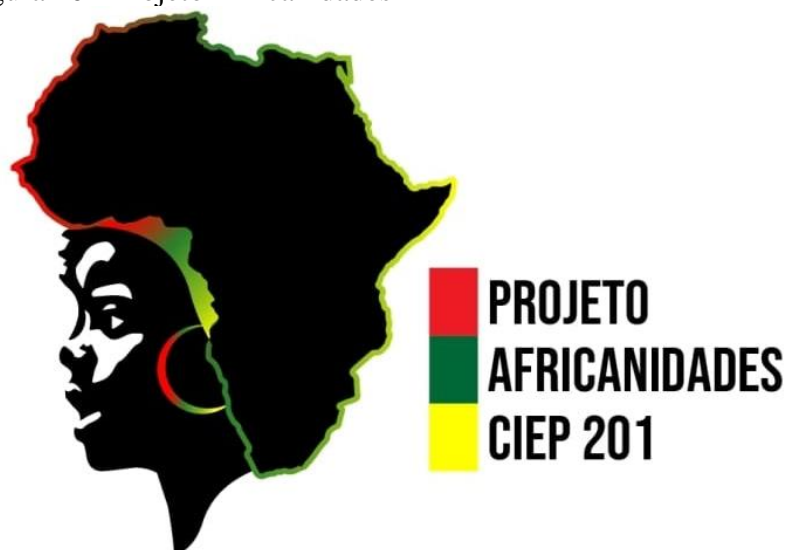
Tal corpo teórico proporcionou a análise empírica do Projeto Africanidades, no Ciep Carolina Maria de Jesus e sua produção curricular – com base no repertório de significados, um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos alunos e a comunidade escolar se identificarem uns com os outros. Processos de identificação, que nesse lócus enunciativo é capaz de ampliar a noção de currículo, das prescrições normativas, para todos os tipos de discursos que irrompem no “chão da escola”.

Através de uma temporalidade disjuntiva, o Africanidades constrói um currículo em constante negociação ativa e subjetiva, conciliando tradição e contemporaneidade por fragmentos de significados. O Projeto perfaz uma educação antirracista, promovendo entrelugares em que a diferença cultural se constitui, como o currículo e uma agência negra. É um trabalho focado em problematizar e desconstruir o racismo estrutural, mediado pelas artes, invisibilizadas de artistas negros.

Como mencionei ao longo da tese, o Africanidades faz parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, assim, o trabalho acontece o ano letivo todo. A culminância normalmente é em setembro ou outubro, para desconstruir o pensamento de só trabalhar uma educação antirracista em novembro, em função do Dia da Consciência Negra. A constituição do Projeto compreende, que uma educação antirracista é necessária cotidianamente.

Ao final da culminância, os alunos recebem um questionário, para sugerirem a temática do próximo ano. No ano de 2022, foi trabalhada a temática: “Movimento Funk, um batidão na consciência” e em 2023, sua décima sexta edição: Empretecer o pensamento: (Re)conhecendo referências.

Figura 10 - Projeto Africanidades



EMPRETECER O PENSAMENTO: (RE)CONHECENDO REFERÊNCIAS			
PROGRAMAÇÃO - 16ª EDIÇÃO - 2023			
RODA DE CONVERSA	30/10/2023	MANHÃ: 8h às 9:30h / 10:30h às 12h TARDE: 13:30h às 15h / 15:30h às 17h	
1. INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: MAIS AMOR, POR FAVOR.			MANHÃ/TARDE
2. "COTA NÃO É ESMOLA!": POR QUE FAZER FACULDADE?			MANHÃ/TARDE
3. AFROGENOCÍDIO: O EXTERMÍNIO DA JUVENTUDE NEGRA			MANHÃ
4. VAMOS EMPRETECER O PENSAMENTO?			MANHÃ
RODA DE CONVERSA	31/10/2023	MANHÃ: 8h às 9:30h / 10:30h às 12h TARDE: 13:30h às 15h / 15:30h às 17h	
5. SE EU CONSEGUI, VOCÊ TAMBÉM CONSEGUE: UMA CONVERSA COM EX-ESTUDANTES DO CIEP 201			MANHÃ/TARDE
6. ENCRESPANDO: O PODER DOS CRESPOS			MANHÃ/TARDE
7. SLAM RESISTÊNCIA E A CULTURA DO HIP HOP			MANHÃ
8. EDUCAÇÃO BRANCA, CORPO PRETO			MANHÃ
OFICINAS	01/11/2023	MANHÃ: 8h às 9:30h / 10:30h às 12h TARDE: 13:30h às 15h / 16h às 17:30h	
CINEMA / ABAYOMI / TURBANTE / TRANÇAS / PENTEADO AFRO / ARTESANATOS GRAFITE / DESENHO / RIMA / MÁSCARAS / TEATRO			
EVENTO	01/11/2023	HORÁRIO: 9h às 12h e 14 às 17h	PÁTIO
BATALHA DE RIMA: A CULTURA DA PERIFERIA APRESENTAÇÕES CULTURAIS: POESIA, TEATRO, DANÇA, MÚSICA, EXPOSIÇÕES FOTOGRÁFICA E BANNERS			

Fonte: Ciep Carolina Maria de Jesus

As referências teóricas do Projeto estão alicerçadas em compor uma produção curricular, com base nas legislações – 10.639/2003 e 11.645/2008 – porém atentos a dinâmica do racismo na sociedade, que reverbera nas salas de aula. Desse modo, pretende-se nessa tese não conceder respostas oclusivas e totalizadas, as indagações propostas decorreram de movimentos para impulsionar problematizações referentes ao elemento negro elaborado pelo

racismo estrutural. E através do Projeto Africanidades é possível analisar que a arte é uma ferramenta valiosa na educação antirracista.

As experiências estéticas com artistas negros são capazes de aumentar a potência de agir dos alunos em relação ao racismo, transformando-os em produtores culturais e artísticos. O Africanidades também oportuniza aos alunos e a comunidade escolar conhecer outras possibilidades de vivências negras, outros repertórios, problematizando narrativas instituídas nos currículos. Além de facultar contranarrativas que desedimentam a noção da população negra como ajustada e inerte ao colonialismo e a escravidão.

Fica evidente nas produções curriculares do Projeto Africanidades que sempre houve uma agência negra, um protagonismo negro, não à margem de uma autoridade colonial, mas como parte desta autoridade colonial. Uma resistência: pequena, esparsa, porém ativa. Uma resistência que se constitui nas produções curriculares, como um signo aberto, descentrado e fluído. Capaz de gerir novas questões identitárias a todo momento, já que o racismo se atualiza de tempos em tempos, as estratégias antirracistas também precisam se reatualizar.

Portanto, as opressões que o racismo impõe causam interpelações variadas na população negra e logo suscita respostas variadas, que reverberam nas produções curriculares. Assim, pensando a partir de uma agência negra no currículo, o negro não é só negro, ele é composto de outras identificações parciais e híbridas de significados, se partimos de um lócus enunciativo híbrido, os sujeitos desses entremeios são igualmente híbridos culturalmente. Ser negro é um continuum, um vir a ser, assim como currículo, um devir.

REFERÊNCIAS

- ABDALA, Benjamin. (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo, Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Marco. SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas – O movimento abolicionista brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ARAÚJO, Emanuel. **Museu Afro-Brasil, 2004**. Disponível em: <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/indice-biografico/instituicoes-artisticas/academia-imperial-de-belas-artes>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.
- ARMELIN, D. **Victoria Santa Cruz, a força de uma voz afro-peruana**. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afro-peruana/>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.
- BAKHTIN, M. Para uma releitura do livro sobre Dostoievski (1961) *Toward a Reworking of the Dostoevsky Book*, in: **Problem s of Dostoevsky’s Poetics**. Appendix II, p. 283-302.
- BARRETO, Raquel. Uma pensadora brasileira. **Revista Cult**, 2019. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/lelia-gonzalez-perfil/>. Acesso em: maio de 2020.
- BARREIROS, Mateus Freitas. CARVALHO, Alonso Bezerra. FURLAN, Maria Regina. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, maio-ago. 2018, pp. 517-534.
- BARROS, Surya Aaronovitch. História da educação da população negra: Entre silenciamento e resistência. **Revista Pensar a Educação**, São Paulo, v.4, n.1, p.3-29, Jan-Mar/2018.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio de ler, escrever e contar (Séculos XVI ao XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.
- ATÍLIO, Bergamini. **Escravos: escrita, leitura e liberdade**. v.35, n.71, p.115-136, 2017.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- BHABHA, Homi. **Nuevas Minorías Nuevos Derechos**, Notas sobre Cosmopolitismo Vernáculo. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores. 2013.
- BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**, 2014.
- BENTO, Maria Aparecida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. São Paulo, Autêntica, 2013.

BITTAR, Marisa. JÚNIOR, Amarílio Ferreira. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 80, n. 196, p. 472-482, set./dez. 1999.

BONNET, Márcia. **Entre o artifício e a arte: pintores e entalhadores no Rio de Janeiro setecentista**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, 2009.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 11 junho 2021.

BURBULES, Nicholas. “Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais”. In GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 159-88.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BORGES, Verônica. LOPES, Alice Casimiro. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017.

BOGÉA, Diogo. Derrida: aporias da subjetividade. **Revista Princípios**, v. 21, n. 36 Jul.-Dez. 2014, p. 153-176.

CAVALCANTI, Marcus Alexandre. NOVIKOFF, Cristina. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul**, v. 20, n. 3, p. 88-107, set./dez. 2015.

CANCLINI, Néstor García. **Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2006.

CHIQUINHA Gonzaga. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21786/chiquinha-gonzaga>. Acessado em: 18 de out. de 2020.

COLI, Jorge. **O que é Arte**. 15ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense – SP, 1995.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a Sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista brasileira de ciências sociais**, Vol. 21 nº. 60 fevereiro/2006.

CRESSONI, Fábio Eduardo. Missão, ensino e escravidão: pedagogia jesuítica. In: BARROS, Surya e FONSECA, Marcus. (org). **A história da educação dos negros no Brasil**. Rio de Janeiro, Eduff, 2016.

CUNHA JR., Henrique. **Falando do escravismo criminoso na sala de aula. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira**. Instituto de Pesquisa da Afrodescendência – IPAD.

DERRIDA, Jaques. **Margens da filosofia**. Trad. de Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães. São Paulo: Papirus, 1991.

DERRIDA, Jaques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, Jaques. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

DERRIDA, Jaques. **Expectros de Marx**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso. São Paulo: Editora 34, 1992.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O negro na literatura brasileira**. Navegações, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**. São Paulo, Martins Fontes, 2006.

FARIA, Sheila de Castro. **Identidade e comunidade escrava no Brasil**. Disponível em: https://www.historia.uff.br/tempo/artigos_livres/v11n22a07.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

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

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1980.

FERREIRA, Higor Figueira. **A construção do currículo em uma experiência escolar para meninos pretos e pardos na corte em meados do século XIX**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FIORIN, José Luiz. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso – mídia e produção de subjetividade**. 1996. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Educação, sociedade e culturas**, n. 23, 2005.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Pesquisa em educação. **Revista brasileira de educação básica**, 2019. Disponível: <https://rbeducacaobasica.com.br/vocabulario-da-educacao-pesquisa-em-educacao/>. Acesso em: 05 de jul. de 2020.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra na reinvenção da resistência democrática. **Revista Perseu**, v.12, n. 17, p. 123-142, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2019.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GONDRA, José, SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no Império brasileiro**. Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

GRABOIS, Pedro Fornaciari. Resistência e revolução no pensamento de Michel Foucault: contracondutas, sublevações e lutas. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** 19, 2/2011, pp.07-27.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. In: SILVÉRIO, Valter; MOEHLECKE, Sabrina. (Orgs.). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCAR, 2009. p. 19-33.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 22, p .5, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
HALL, Stuart **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart O ocidente e o resto: discurso e poder. **Projeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 314-361, maio.-ago. 2016.

HAMPÂTÉ BÂ. “A tradição viva”. In: Ki-Zerbo, J. (Org.) **História geral da África**. Tradução de Beatriz Turquetti et al. Paris: UNESCO; São Paulo: Ática, 1982. p. 181-218.

HARTMAN, Saidiya. O tempo da escravidão. **Periódicus**, Salvador, n. 14, v.1, nov.2020 a.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. **Dossiê Crise, Feminismo e Comunicação**, – v. 23, n. 3, 2020 b.

KABELENGE, Daniela do Carmo. **A trajetória do “pardo” Antônio Ferreira Cesarino (1808-1892) e o trânsito das mercês**. 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social), 2012.

KONDER, Leandro. **O Marxismo da melancolia**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, Fátima. Bio-necropolítica: diálogos entre Michel Foucault e Achille Mbembe. **Revista Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, 70 (no. spe.): 20-33, 2018.

LEITE, Serafim, S. J. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Lisboa: Portugalia, 1950.

LEMOS, Guilherme Augusto Rezende. Notas sobre as bases do pensamento “PÓS: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, Cláudia. MACEDO, Elizabeth. (org). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018. P.189-212.

LOPES, Alice Cassimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: Alicia de Alba; Alice Casimiro Lopes. (Org.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2014.

MACEDO, Elizabeth. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, pp. 716-737, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>. Acessado em: 23 Outubro 2020.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acessado em: 23 de outubro de 2020.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n.128, p. 327-356, mai/ago. 2006b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 22 de nove. de 2020.

McLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

McCARTHY, C. **Racismo y curriculum**. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paidéia, 1994.

MARTINS, Leda Maria. Performances do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia. (Orgs.) **Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG: Poslit, 2002, p. 69-92.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MBEMBE, Achille. **A ideia de um mundo sem fronteiras**. 2018. Disponível em: <https://revistaserrote.com.br/2019/05/a-ideia-de-um-mundo-sem-fronteiras-por-achille-mbembe/>. Acesso em: 20 de nov. de 2020.

MBEMBE, Achille. **A era do humanismo está terminando**. 2017. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 15 maio de 2020.

MBEMBE, Achille. **Por que julgamos que a diferença seja um problema?** 2016. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/m/kul/sup/eps/20885952.html>. Acesso em: 20 de nove. de 2020.

MBEMBE, Achille. **O tempo que se move**. Tradução de Michelle Cirne. Cadernos de campo, São Paulo, n. 24, p. 369-397, 2015.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MEIRON, Julio. **Entre cúpulas e toucados: percursos pelos passos e profetas de Congonhas**. 2018. 275 f. Tese (Doutorado em História da arte) – Universidade de São Paulo, 2018.

MEDEIROS, Priscila Martins. VIEIRA, Paulo Alberto. Por narrativas outras: educação e desracialização da experiência negra no Brasil. **Cad. Pesqui.** vol. 49 no.171 São Paulo jan./mar 2019, Epub 13-Maio-2019.

MONTEIRO, Livia Nascimento. A origem mítica das festas de Congada e as memórias da escravidão no tempo presente em Minas Gerais. **Revista OQ**, v.3, n.3, 2016. Disponível em: A origem mítica das festas de Congada e as memórias da escravidão (koinonia.org.br). Acesso em: 10 de out. de 2020.

MORLEY, David & KUAN-HSING, Chen (eds.). (1996), **Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies**. Londres/Nova York, Routledge.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
NETO, Veiga Alfredo; MACEDO, Elizabeth. Estudos de Currículo: Como lidamos com os conceitos de moderno e pós-moderno? **Educação Temática Digital**, Campinas, v.9, n. esp., p. 234-252, out. 2008.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana. Infâncias diante do racismo: teses para um bom combate. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.2, 2019.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Do Movimento Negro À Cultura de Consciência Negra**. Rio de Janeiro: Nandyala, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

PEREIRA, Talita Vidal. Gramática e Lógica: jogo de linguagem que favorece sentidos de conhecimento como coisa. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 600-616, set./dez. 2017.
 PETTER, Margarida. **Por que estudar línguas africanas no Brasil?** Extraprensa, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 197 – 210, jan./jun. 2018.

RIBEIRO, Adélia. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 123, dezembro de 2020: 77-96.

ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã... diálogo**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

RIO DE JANEIRO. Currículo Mínimo – **Confira Orientações**. Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://cedcrj.files.wordpress.com/2018/03/lc3adngua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 11 de junho 2021.

RUSSEL, Bertrand. **Educação e ordem social**. São Paulo: Unesp, 2018.

SAFATLE, Vladimir. **Circuito dos afetos: corpos políticos**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SANTOS, Gisele Lopes dos. **Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: reflexões sobre a disciplina biologia**. 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, Gislene aparecida dos. **A invenção do ser negro**. São Paulo: Pallas, 2002.

SANTOS, J. R. **Movimento negro e crise brasileira**. Brasília: Fundação Palmares, 1994.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. **Novos rumos do movimento negro**. Ciência hoje [online], 2019.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, cor e linguagem. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo**. Brasília: in Série Antropologia, n. 372, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Adriana Maria. A escola de Prettextato dos Passos e Silva. **Revista brasileira de história da educação**, nº 4 jul./dez. 2002.

SILVA, Alexandra Helena. **História, memória e arte: estudo comparativo em torno de imagens de navios negreiros**. Enecult, Salvador, julho, 2021.

SILVA, Luciane dos Santos. Narrativas de escritoras negras como estratégias para criação de novas subjetividades. In: MARTINEZ, Lucas da Silva. (org). **Entre currículos: sujeitos e subjetividades contemporâneas**. Curitiba: Bagai, 2020. P. 9-22.

SILVA, Márcio Seligmann. **Rompendo a cumplicidade entre o dispositivo estético e o colonial: arte afro-brasileira, arte negra afrodescendente**. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/artigo/arte-negra-brasileira/>. Acesso em: 19 de novembro de 2023.

STOLZE, Ivana. A escravidão africana e a questão da língua na sociedade escravista. **I Seminário O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira. Viver em colônias – índios, negros, judeus e ciganos no Brasil**, 2006.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Devotos da cor: identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro do século XVIII**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (org). **Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. Tradução de Leyla Perrone. São Paulo: Perspectiva, 1970.

WARREN, Ilse Scherer. **Movimentos sociais: um ensaio de interpretação sociológica**, Florianópolis, Ed. da UFSC, 1987.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo**. Trad. Caio Liudvig. Petrópolis: Vozes, 2012.

WISSENBACH, Maria Cristina. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**. Dossiê Negros e Educação. Campinas: Autores Associados/Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4, jul./dez. 2002.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Revista de estudos de educação**, ano 4, n. 2, novembro de 2002.