

RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a), o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 13/12/2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes - Campus São Paulo

JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS

AS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS E A
INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE GÊNERO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar da prática docente.

São Paulo

2021

JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS

AS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS E A
INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE GÊNERO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar da prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Linha de Pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.

São Paulo

2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S237t	Santos, Jussileide Barbosa dos, 1979- As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica: um olhar da prática docente / Jussileide Barbosa dos Santos. - São Paulo, 2021. 316 f.: il. color. + anexo Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes 1. Educação Básica. 2. Ensino - Currículos. 3. Arte - Estudo e ensino. 4. Feminismo e Educação. I. Palma Filho, João Cardoso. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título. CDD 707.1
-------	--

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

JUSSILEIDE BARBOSA DOS SANTOS

AS TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS E A
INCLUSÃO DA PERSPECTIVA DECOLONIAL DE GÊNERO E
ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

Um olhar da prática docente

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, com a área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Arte e Educação.

Dissertação aprovada em: __13__ / __12__ / __2021

Banca Examinadora

Prof. Dr.: João Cardoso Palma Filho
Instituto de Artes da Unesp - Orientador

Prof. Dr.: Pio de Sousa Santana
Instituto de Artes da Unesp

Prof. Dra.: Valéria Peixoto de Alencar
Museu da Cidade de São Paulo

São Paulo, 13 de dezembro de 2021.

Dedico este trabalho a minha irmã, Anicleide Barbosa dos Santos (em memória), por todo seu incentivo e palavras de apoio que jamais esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço às forças divinas que me protegem, dão fé, saúde, coragem e persistência para continuar na caminhada da vida.

Aos meus ancestrais, em especial a minha bisavó paterna Benícia, minha avó paterna Francisca e minha irmã Any. Lembrei-me de vocês inúmeras vezes na minha escrita.

Aos meus pais, principalmente minha mãe, que sempre incentivou em seus filhos o hábito de estudar.

A minha filha linda, Júlia, que compreendeu que eu precisava de mais tempo para estudar e escrever; e ao meu namorado pelo grande apoio.

Aos docentes entrevistados na pesquisa de campo.

A minha irmã Juscilene.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, pela compreensão, ensinamentos, carinho e ajuda em momentos difíceis que atravessei, não me deixando desanimar nem desistir.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa de Políticas Curriculares em Arte (GPPCArte), em especial a Adriana Uemori, Roberta Luz e Cassio Almeida, pelo auxílio que, por diversas vezes, solicitei.

Aos professores da banca, Pio Santana e Valéria Alencar, pelos ensinamentos ofertados no exame de qualificação e por terem carinhosamente aceitado o convite para participar da banca de defesa deste trabalho.

À amiga Ana Paula Lima pelo *abstract*.

Aos meus grandes amigos, Deise de Brito e Evandro Henriett, meus maiores apoiadores.

À Lucimar Santana, pela revisão desta dissertação.

Saúde, Fé e Axé para todos vocês!

Falar de racismo, opressão de gênero, é visto geralmente como algo chato, “mimimi” ou outras formas de deslegitimação. A tomada de consciência sobre o que significa desestabilizar a norma hegemônica é vista como inapropriada ou agressiva, porque se está confrontando poder.

Djamila Ribeiro (Lugar de Fala. 2020, p.79)

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado acadêmico propõe-se a investigar a teoria decolonial dentro do pensamento étnico-racial e feminista, priorizando o protagonismo de mulheres negras. Inicialmente é pontuado um breve relato sobre as teorias curriculares para, posteriormente, adentrar nas abordagens referentes a raça, etnia e gênero, finalizando com um sucinto histórico sobre a Arte-Educação. Na pesquisa de campo foram entrevistados, através do método não-diretivo de entrevista e de modo virtual, docentes da rede pública e privada de ensino, com atuação nos Estados da Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo, que utilizavam as linguagens da Arte para desenvolver os temas decoloniais, referentes a questões étnico-raciais e de gênero, em suas práticas na sala de aula na Educação Básica. O referencial teórico da pesquisa versa sobre as teorias curriculares, a teoria decolonial e a história do ensino da Arte, buscando qualificar e contextualizar a dissertação. Espera-se demonstrar a possibilidade de inclusão desses temas em sala de aula, para que outros educadores sejam encorajados com estes exemplos e possam desenvolver, nas suas práticas, um ensino mais democrático, inclusivo, descolonizador e crítico.

Palavras-chave: Arte. Arte-Educação. Docentes. Educação Básica. Etnia. Gênero. Raça. Teoria decolonial. Teorias curriculares.

ABSTRACT

This academic master degree research aims to investigate the decolonial theory within ethnic-racial and feminist thought, prioritizing the black women protagonism. Initially, a brief report on curricular theories is punctuated, in order to later enter into the approaches related to race, ethnicity and gender, ending with a brief history on Art-Education. In the field research, teachers from the public and private school systems, working in the states of Bahia, Rio de Janeiro and São Paulo, who used the languages of art to develop the decolonial themes related to ethnic-racial and gender issues in their practices in the Basic Education classroom, were virtual interviewed using the nondirective method. The research theoretical framework deals with curriculum theories, decolonial theory and the history of art education, seeking to qualify and contextualize the dissertation. It is expected to demonstrate the possibility of including these themes in the classroom, so that other educators encouraged by these examples can develop in their practices a more democratic, inclusive, decolonizing and critical teaching.

Keywords: Art. Art-Education, Basic Education. Curriculum Theories. Decolonial Theory. Ethnicity. Gender. Race. Teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Tirinha da Mafalda	27
Figura 2- Proporção de deputados federais eleitos em 2018	117
Figura 3- Orçamento de campanha para deputado federal em 2018	118
Figura 4- Registro Geral na década de 1960	118
Figura 5- Pessoas ocupadas em cargos gerenciais por faixa de rendimento em 2018	120
Figura 6- Taxa de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, número de crianças trabalhando e taxa de desocupação	121
Figura 7- A desigualdade de gênero no Brasil em 2016	137
Figura 8- Nível de instrução da população, entre 25 e 44 anos, em 2016	137
Figura 9- Nível de instrução da população com mais de 45 anos, em 2016	138
Figura 10- Bolo Nega Maluca	154
Figura 11- Bolo Nega Maluca	154
Figura 12- Fantasia de Nega Maluca	154
Figura 13- Mulheres negras como “Globeleza”	154
Figura 14- Proposta Triangular.....	181
Figura 15- Série Bastidores, 1997. Rosana Paulino.....	190

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1- Minha bisavó Benícia Santos.....	13
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resumo das Teorias Tradicionais Curriculares	47
Tabela 2- Resumo dos autores pertencentes a Teoria Crítica do Currículo.....	66
Tabela 3- Resumo das Teorias Pós-Críticas	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
1. AS TEORIAS CURRICULARES TRADICIONAIS, CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS.	
UM BREVE RELATO	27
1.1 Mobilidade Social no Brasil	27
1.2 O surgimento das teorias sobre currículo	41
1.3 As Teorias Curriculares Tradicionais	43
1.3.1 Tabela 1. Resumo das Teorias Tradicionais	47
1.4 As Teorias Críticas do currículo	48
1.4.1 Louis Althusser	49
1.4.2 Samuel Bowles e Hebert Gintis	51
1.4.3 Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	53
1.4.4 Michael Apple	58
1.4.5 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido	60
1.4.6 Henry Giroux: currículo como ato de resistência.....	64
1.4.7 Tabela 2. Resumo dos autores pertencentes a Teoria Crítica do Currículo ..	66
1.5 As Teorias Pós-Críticas curriculares. Por um pós-curriculum	67
1.5.1 As Teorias Pós-Coloniais	69
1.5.2 A desconstrução da narrativa colonial através dos Estudos Culturais	73
1.5.3 Tabela 3. Resumo das Teorias Pós-Críticas	78
CAPÍTULO 2	
2. A DECOLONIALIDADE E OS ESTUDOS DE GÊNERO E ÉTNICO-RACIAIS ...	80
2.1 Estudos Subalternos	83
2.2 Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)	85
2.2.1 Colonialidade do poder	88
2.2.2 A colonialidade do saber	96
2.2.3 A colonialidade do ser e as questões étnico-raciais	100
2.2.4 Colonialidade e gênero	122
2.3 Por uma Educação Antirracista e Feminista	139
2.4 A Arte-Educação no Brasil	161
2.4.1 Breve relato das concepções pedagógicas inseridas na Arte-Educação	161
2.4.2 A Escola Tradicional	164
2.4.3 A Pedagogia Nova	165
2.4.4 Escolinha de Arte do Brasil, Movimento Escolinhas de Arte e Curso Intensivo de Artes na Educação	166
2.4.5 Pedagogia Tecnicista	169
2.4.6 Pedagogia Libertadora	170
2.4.7 A Lei 5.692/71	171
2.4.8 Escola Crítico-Social dos Conteúdos	173
2.4.9 Anos 1980 - A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.....	174
2.4.10 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96)	181
2.4.11 Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN	182
2.5 BNCC- Base Nacional Comum Curricular	184

CONSIDERAÇÕES FINAIS	190
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICES	202
A- Roteiro de perguntas	202
B- Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	203
C- Transcrição Entrevista docente A	205
D- Transcrição Entrevista docente B	212
E- Transcrição Entrevista docente C	224
F- Transcrição Entrevista docente D	230
G- Transcrição Entrevista docente E	235
H- Transcrição Entrevista docente F	246
I- Transcrição Entrevista docente G	252
J- Transcrição Entrevista docente H	260
K- Transcrição Entrevista docentes I e J	277
L- Transcrição Entrevista docente K	291
ANEXOS	301
A- Aprovação pelo Conselho de Ética (Unesp/ Bauru).....	301
B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente A	305
C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente B	306
D- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente C	307
E- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente D	308
F- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente E	309
G- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente F	310
H- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente G	311
I- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente H	312
J- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente I	313
K- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente J	314
L- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido docente K	315

INTRODUÇÃO

Fotografia 1: Minha bisavó Benicia Santos.



Fonte: Arquivo familiar.

Quero iniciar a introdução deste trabalho com a foto de minha bisavó, Benicia Santos, uma mulher que vi poucas vezes na infância e que, por força da ancestralidade, me vi tomada pelo desejo de pesquisar sua história de vida, mas impedida para tal ação.

Desta senhora, que viveu 104 anos, não havia nenhum documento, somente essa foto. Quem era essa mulher? Segundo sua filha Francisca, era uma escrava alforriada, com uma vida longa que lhe permitiu ver e correr de medo de Lampião? O que é mito ou verdade? Não sei.

Sei sinceramente que ela e tantas outras tiveram seus registros apagados da história, nada consta em cartório, tampouco seus documentos foram guardados pela família. Não sei de que lugar da África ela veio, nem seu

verdadeiro nome. Minha avó contava histórias sobre quando era pequena, contudo, na minha infância, a única recordação que eu tinha era de suas falas sobre sua mãe ter sido escrava.

O presente projeto, intitulado “As teorias curriculares pós-críticas e a inclusão da perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica: Um olhar da prática docente”, nasceu da necessidade de homenagear a memória de duas grandes mulheres da minha família, uma que foi escrava alforriada; e outra que era uma cigana. Essas mulheres não estavam presentes nas narrativas sobre as histórias de vida da família. Suas origens foram negligenciadas pelo preconceito de raça e, também, de gênero.

Minha bisavó materna foi uma cigana, que resolveu desafiar os costumes da tradição da sua comunidade - uma vez que já estava “prometida” a um pretendente e fugiu com outro rapaz. Entretanto, sua vida – depois da fuga – foi marcada por muitas situações constrangedoras. Os familiares do novo marido viam-na como uma “ladra”, aquela que sempre furtava algum objeto na casa onde frequentava ou visitava. Quando ela chegava, os familiares guardavam os pertences “de valor”. Essa visão marginalizada permanece na sociedade atual, para a qual o povo cigano tem a fama de matadores, ladrões e cruéis.

Meu ensino fundamental foi concluído em escolas particulares da periferia de Salvador, com o auxílio de bolsa de estudos a partir da antiga 8ª série. Fiz cursinho pré-vestibular, na Pastoral Afro do bairro onde morava, um dos mais violentos da cidade, infelizmente. Depois de duas tentativas, consegui ingressar na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2002, com boa colocação, no curso de Licenciatura em Teatro, contudo sem aprovação dos meus pais que não queriam “artista” na família. Na época eu nem comentei que além de artista eu seria professora, poupei-os, a princípio.

Comecei a lecionar na Educação não formal, em uma ONG no subúrbio de Salvador chamada CAC - Centro de Artes e Cultura Deraldo Lima, em 2004. Também atuei como Arte-educadora em 2006, na Associação dos Moradores de Sussuarana, bairro onde morei, lecionando aulas de Arte teatral para crianças e jovens. Por dois anos consecutivos, 2005 e 2006, participei da Atividade Curricular em Comunidade de Teatro-Educação da UFBA, uma espécie de

trabalho em campo, em que estudantes e monitores dessa disciplina ministravam aulas de dança, música e teatro. Fazíamos também este trabalho numa comunidade da Chapada Diamantina, na cidade de Palmeiras. Trabalhei por um ano pela Secretaria da Cultura e Turismo, em 2007, através da Fundação Cultural do Estado da Bahia, onde ministrava aulas de jogos teatrais. Também atuei como Arte-educadora no Projeto Agente Jovem pela prefeitura municipal de Lauro de Freitas, em 2006. Meu último trabalho em Salvador, antes de vir para o Sudeste, foi como professora de Arte, em regime de contrato temporário, no Colégio Estadual São Daniel Comboni (2008/2009), instituição precocemente fechada, devido ao alto índice de criminalidade dentro da escola. Paralelamente a esses trabalhos, como docente, atuei em espetáculos infantis, teatro de rua, teatro de bonecos, teatro escola, teatro empresa, em eventos como a palhaça Paçoca, distribuindo panfletos em sinaleiras, enfim, fiz muitas coisas. Ainda na Bahia fiz o Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, em 2007, e Análise de Espetáculos Teatrais (Teoria e Prática), em 2008, ambos pela UFBA, como cursos de extensão universitária. Fiz outros cursos de curta duração e oficinas, na sua maioria dedicados ao estudo da Arte teatral.

Vindo para São Paulo, em 2009, trabalhei alguns meses como *office-girl* numa empresa de turismo, localizada à Avenida Paulista. De 2010 até início de 2014, trabalhei como operadora de telemarketing numa empresa de assistência jurídica localizada na mesma avenida. Desde 2014, sou professora efetiva de Arte na Secretaria de Educação do município Estância Hidromineral de Poá. Também fui professora efetiva de Arte, pela Secretaria de Educação da cidade de Suzano e na Secretaria de Educação do Governo Estadual de São Paulo, cargos já exonerados.

Fiz os cursos de Introdução a Dublagem, em 2010, e Sonoplastia - setor Locução, em 2011, pelo Senac. Terminei uma segunda graduação, Licenciatura em Pedagogia, no CIFE - Centro Institucional de Formação Educacional, em 2016. Também fiz um curso de Teatro Musical, pela empresa 4fun, em 2017. Por dois anos (2015 e 2016) fiz duas disciplinas como aluna especial no Instituto de Arte da Unesp, Metodologia da Pesquisa Científica em Ciências Humanas e Tópicos Especiais: Política Educacional e Ensino da Arte na Educação Básica,

com o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, meu orientador. Fui reprovada duas vezes no processo de seleção do mestrado, uma vez devido a nota não satisfatória na prova teórica e outra fiquei em primeiro lugar na lista de espera. Finalmente fui aprovada em 2019 e estou seguindo minha trajetória acadêmica com orgulho e dedicação.

O tema da minha pesquisa dialoga com minha trajetória de vida, uma nordestina, filha de pai negro motorista e uma mãe “sacoleira”. Como muitos nordestinos, resolvi tentar uma vida melhor no Sudeste, mas o mundo não é um “mar de rosas”. O Sudeste é muito colonizador em relação ao Nordeste, contudo estou colhendo bons frutos na “terra da garoa”.

Inicialmente iria pesquisar a Arte teatral contida em livros, apostilas e materiais didáticos de diversas editoras brasileiras, mas o tema não instigava muitas leituras, nem propiciava muitas análises, tendo em vista que a maioria dos livros, sistemas apostilados e materiais didáticos nada ou pouco abordavam sobre a linguagem teatral. A mudança de tema ocorreu em setembro de 2020, tardia, mas extremamente necessária, propiciando deslocamento por tema mais atual, com mais referências teóricas que alicerçassem a pesquisa.

Em contato com os estudos pós-coloniais, onde o contexto histórico não é mais visto somente do lado de quem explora, mas também de quem é explorado, descortina-se um universo de pessoas que não estão evidenciadas na história das nações, nem na vida das pessoas, no cotidiano, nas escolas, na cultura; enfim, em diversos lugares. Eles fizeram parte da história do Brasil e do mundo, com seu trabalho, cultura e conhecimento, mas ficaram à margem, invisibilizados.

A não história das minhas bisavós me fez decidir o tema da minha pesquisa: a decolonialidade na perspectiva de gênero, etnia e raça. Essa ausência de narrativa plural me motivou, as situações de vida pelas quais passei e o relato na minha pesquisa foram basilares para minha decisão. Quem conta a história do mundo? Quem são esses sujeitos? Por que poucos detêm o poder e o dinheiro, e a maioria da população está na classe pobre e trabalhadora? Por que tantas desigualdades sociais? Por que tanta fome, violência, corrupção, desemprego, mortes? Porém reforço que a minha pesquisa não é um relato

sobre a história de vida das minhas bisavós, a narrativa da vida delas e de outros familiares me impulsionou na escolha do tema.

Por que existe uma história única sobre diversas coisas nesta vida? Na escola eu aprendi que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, mas como isso foi possível se aqui já estavam as populações indígenas? Eu queria saber como os indígenas chegaram aqui, mas a história dos invasores prevalecia. Eles contavam e controlavam a história. Em casa me foi ensinado que Deus criou o mundo, e que o povo escolhido por Deus eram os hebreus, que Deus criou o mundo em sete dias e depois descansou. Como acreditar nesse Deus, se ele tem um povo escolhido, e eu não sou hebreia? Se ele é um deus, por que descansou? Eva tentou Adão a comer a fruta proibida e, com isso, conhecemos um mundo real e sofremos. Adão comeu a fruta, porque quis, por que a culpa é sempre da mulher? A história única sobre as coisas e as pessoas leva-nos a um olhar preconceituoso, deformado. “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”¹. E se dessem o direito à existência aos indígenas e aos africanos escravizados? Como seria o Brasil sem o genocídio indígena, sem a escravidão das populações vindas da África? Como seria se o nosso país não passasse por um processo tão violento de exploração de mão de obra dessas pessoas? Ou, como seria essa nação, se rompesse totalmente com o pensamento do colonizador? Eis o perigo da história única. Adichie (2019, p. 22-3) adverte que

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo na qual sempre penso, quando considero as estruturas de poder no mundo: nkali. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de nkali: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder.

O poder é a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva.

Só aprendemos uma história, a de quem dominou, explorou, escravizou e dizimou vidas. Aprendemos a aceitar a desigualdade racial, social e de gênero como coisa posta, predeterminada. Passamos de sujeitos a objetos. Nossas identidades foram escamoteadas. Precisamos ser contadores de histórias,

¹ ADICHIE, C.N. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 22.

recontar histórias daqueles que tiveram suas vivências apagadas ou deturpadas. Com isso surgem novas escritas, visões de mundo, novas histórias, porque o período colonial encerrou-se historicamente, enquanto o pensamento colonizador ocidental permanece. A decolonialidade emerge como movimento de recontar histórias e dar visibilidade a outras experiências e vivências que não vindas do pensamento eurocêntrico. Afinal, somos latinos, mas não conhecemos a América Latina. O perigo da história única é que ela cria estereótipos, “rouba a dignidade das pessoas” e “torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum”. (ADICHIE, 2019, p. 26-7). A história única segrega, divide e nos torna diferentes como seres humanos, privilegiando um grupo de pessoas em detrimento de outras. A história de Benícia Santos e inúmeras outras foram abortadas, e histórias importam.

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada. (ADICHIE, 2019, p.32)

A pregação da predestinação em que uns indivíduos nascem para a pobreza, outros para a riqueza, ou o discurso da meritocracia, que diz que não há escolhidos, e sim merecedores, não encontra espaço na perspectiva decolonial. O mundo ocidental tem construção histórica e social, pautada na segregação étnico-racial e de gênero. A exploração nas Américas trouxe um colonialismo inédito que deixou resquícios na contemporaneidade. Não é só revisar a história, mas decolonizá-la². A mudança é possível, como na visão assertiva de Paulo Freire:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar.³

² Segundo Luciana Ballestrin, a expressão decolonização foi sugestão da autora, Catherine Walsh, utilizada para distinguir o projeto decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização. Opto pelo termo decolonial, tendo em vista que a decolonialidade não visa unicamente a revisar a história mundial, mas, sim, descolonizá-la e estabelecer um sistema mundo contrário daquele forjado pelo Ocidente.

³ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p.46.

O mundo social não foi desenhado por forças sobrenaturais, ele foi construído por forças humanas. A ideia que temos de sociedade foi desenvolvida por nações poderosas. A unilateralidade da formação da nossa identidade social, cultural, religiosa, filosófica, política, estética e educacional que nos estagnou a um único pensamento de mundo, a uma história única.

No que tange a educação no Brasil, e comumente estudando as teorias curriculares em um viés crítico, percebemos o quanto a Educação Formal é colonizadora, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Seja nos livros didáticos, na divisão administrativa, nos currículos oficiais e não-oficiais, nas políticas públicas voltadas a educação, o que vemos é um cenário com muitas propostas alienantes para o educando. Este tem dificuldade em conhecer a si mesmo, não entende as engendragens que formatam o mundo capitalista, globalizado e neoliberal que define padrões, visões-de-mundo, normas, leis, estatutos, relações sociais, econômicas e culturais, estabelecendo um modo de viver e ser neste mundo tido, como dado e imposto.

Para viabilizar e perpetuar os valores do colonizador na nossa sociedade, a educação, através do currículo, passou a ser uma ferramenta imprescindível, desde os ensinamentos da época dos Jesuítas, num processo para escamotear a crença desses povos até os dias atuais. O currículo não é apenas um documento oficial de um determinado município ou Estado, ele se expressa das mais distintas formas, seja intrínseco através dos conteúdos dos materiais e livros didáticos propagando os ideais dos povos ocidentais colonizadores, seja através dos meios midiáticos, da ciência, da política e outros canais que são utilizados para “educar” a população nos moldes neoliberais. O currículo não é algo solto, desvinculado. Ele não se restringe somente à educação, ele recebe a influência ou influencia os mais diversos espaços sociais, inclusive de forma prolongada, pois os indivíduos passam boa parte da sua vida no ambiente escolar.

Como pontua Silva⁴

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se

⁴ SILVA, T.T. da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p.15.

aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

O currículo tem seu componente ideológico, uma vez que é arquitetado para um público, com finalidades bem estabelecidas, contendo um propósito, que pode se apresentar de forma mais explícita, ou não, para os envolvidos no processo educacional. Ele é feito para “modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (SILVA, 2019, p.15). Embora não seja a sua função, o currículo pode alienar em vez de educar criticamente as pessoas, pois – ao inserir o componente ideológico – transforma a visão de mundo de muitos indivíduos. A Educação transforma, mas para quê, para quem e como? Por que o currículo não traz avanços na sociedade como um todo? A Educação pode realmente acabar com a desigualdade social do país?

JUSTIFICATIVA

Optei pelo estudo sobre pós-curriculum, numa perspectiva decolonial, trazendo o viés de gênero e étnico-racial porque percebi, nas minhas leituras e através das minhas vivências, que a Educação pode contribuir para modificar cenários, servindo como espaço de debate identitário e transformações de vida, embora não tenha o poder único de extinguir as mazelas sociais. Ainda assim, ações individuais de muitos educadores servem para mudanças significativas, mesmo num microespaço, que é a sala de aula.

A pesquisa pretende demonstrar as teorias pós-críticas do curriculum na Educação Básica, que alongaram mais seu espectro analítico, não se limitando a um determinismo de reprodução social, como visto nas teorias tradicionais curriculares. Além de falar dos tipos de currículos e da decolonialidade, abordo a perspectiva de etnia, raça e gênero, que são os três quesitos mais tratados na teoria decolonial. Mesmo diante do tema gênero, faço um recorte racial, abordando a realidade histórica de mulheres negras. Esses temas muitas vezes não são discutidos em sala de aula, vistos por muitas pessoas como polêmicos, o que causa desconforto em muitos docentes. Estes se sentem acuados ou

amedrontados, principalmente no cenário político atual, em que – ao abordar essas questões – os educadores podem sofrer todos os tipos de represálias, podendo ser acusados de doutrinadores, e que não estão cumprindo sua função corretamente, embora existam leis⁵ que postulem que sua prática é legal, contundente e até obrigatória.

As perguntas que permeiam toda a pesquisa são: é possível trazer os pressupostos da teoria decolonial para a Educação Básica? Como educadores trabalham os temas propostos por essa teoria? Quais as dificuldades enfrentadas? Como é o retorno de educandos, pais e demais membros do grupo escolar, quando esses assuntos são abordados? Como é a formação continuada dos docentes para trabalhar com as questões de gênero e étnico-raciais em sala de aula?

Palma, meu orientador, certa vez me disse que “quem não tem problema, não tem pesquisa”, ou seja, a pesquisa visa questionar uma situação que geralmente se desenvolve cercada de desafios. Escolher o objeto a ser pesquisado é o primeiro problema; fazer recortes, mais problemas; e assim por diante. Vida de pesquisador não é nada fácil.

A minha pesquisa pretende demonstrar a importância da práxis docente no trato com temas tão urgentes, muitas vezes negligenciados no ambiente

⁵ Embora não exista lei específica que assegure de forma mais assertiva o estudo sobre gênero na sala de aula, a Constituição Federal, em seu Art. 3º, destaca entre seus principais objetivos, a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Reafirma no Art. 5º que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, destacando a igualdade entre homens e mulheres. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) define entre suas diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009), corrobora para uma educação que construa “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e com o rompimento de diferentes formas de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. A Resolução nº 12/2015 CNCD/LGBT “estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais – e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino”. Desde a Educação Infantil há instrumentos legais que autorizam um ensino democrático, livre de todas as formas de preconceito. **Disposições Legislativas sobre Gênero na Educação.** Guia prático para escolas e educadoras/es. São Paulo: Ação Educativa, 2015. Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf> . Acesso em 02.jan.2022.

escolar, porque também é menosprezado o debate desses assuntos na sociedade em geral.

METODOLOGIA

A proposta metodológica da presente pesquisa consistiu em utilizar, como referencial teórico, autores latinos e mulheres, priorizando pesquisadores negros, dentro do viés feminista negro. Falo, como mulher e feminista, mesmo porque as minhas experiências com o racismo e o machismo não servem para contar somente histórias e, sim, para exemplificar os pontos evidenciados pelos teóricos abordados. Partindo desse pressuposto, coloco-me em 1ª pessoa, porque sou eu que escrevo essa narrativa, através de uma rede de apoio, que são os teóricos que me orientam. Exponho-me, com a força e as fragilidades que possuo, encarrego-me da função de pesquisar e escrever.

Meu lugar de fala é da margem⁶. Lugar de exclusão que torno potência, resistência e possibilidades. Segundo Kilomba, a margem “é um local que nutre nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos”⁷. Periférica, mãe solo, professora da rede pública, graduada e terminando o Mestrado em universidade pública, propondo-me ao desafiante papel de pesquisadora. Não romantizo minha situação, mas é preciso não estagnar diante das dificuldades.

Localizo minha pesquisa dentro das Ciências Sociais, pois entendo que essa área estuda os aspectos humanos relacionados a uma sociedade, suas origens, processos históricos, funcionamento, aspectos de desenvolvimento, transformações sociais, conflitos, características culturais e hábitos⁸. Inserida na linguagem da Arte-Educação, numa abordagem qualitativa, pois o “objeto das

⁶ Os termos margem e centro foram usados inicialmente pela autora bell hooks. Centro como lugar de fala do colonizador, dominante. Margem ou espaço periférico, não somente é lugar de exclusão, mas de abertura a novas possibilidades, diálogos e principalmente resistência.

⁷ KILOMBA, G. **Memórias de Plantação**. Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2019, p.68.

⁸ Significado de Ciências Sociais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ciencias-sociais/>. Acesso em 12.out.2021.

Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”⁹. A linguagem adotada não é neutra, “pois nenhuma pesquisa é neutra, seja ela qualitativa ou quantitativa” (MINAYO, 1992, p.37), como também o “sujeito das Ciências Sociais não é neutro ou então se elimina o sujeito no processo do conhecimento” (MINAYO, 1992, p.35). Não busco em nenhum momento ser neutra, por isso achei válido o relato de algumas experiências individuais e familiares, como também optei por autores engajados com o tema retratado na pesquisa.

Há, atualmente, outro significado para a linguagem “neutra”, quanto ao aspecto de gênero: aquela linguagem que, por respeito às diferenças, estabelece novas grafias para abranger outras representações, além do binarismo. E a forma de comunicação tem como objetivo promover a inclusão social e evitar o uso do masculino genérico no idioma. Apesar da pertinência com o cerne desta dissertação, não nos ateremos a ela.

O tema da minha pesquisa tem forte componente ideológico. A teoria abordada é a decolonialidade, pelas perspectivas de gênero e étnico-racial. O discurso constituinte dessa teoria desconstrói a ideologia dominante para propor outra completamente adversa. Os objetos são o colonialismo, a colonialidade, o racismo e as desigualdades de gênero. Os sujeitos são diversos: eu, familiares colocados, os entrevistados, os teóricos abordados e os demais indivíduos que sofrem com as consequências da colonialidade, que indiretamente estão evidenciados na narrativa.

Os sujeitos da decolonialidade tiveram negados o lugar de fala¹⁰, não somente no sentido da enunciação, como também de existir, de produzir discursos. Isso se reflete na hegemonia discursiva eurocentrada, no apagamento de línguas e culturas dos povos não ocidentais, como comumente aconteceu na América Latina. Discurso é “produção de sentidos”, “espaço que emerge significações” (BRANDÃO, 2004, p.42). O discurso também “é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza, isto é, é um dos aspectos materiais da ‘existência material’ das ideologias” (BRANDÃO, 2004, p.46). Discurso também é um dos meios de expressão de poder e, levando em

⁹ MINAYO, M. C. de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992, p. 21.

¹⁰ Será abordado o assunto “lugar de fala” no segundo capítulo.

consideração a questão racial, de gênero e de classe, determina-se o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição ou conjuntura específica (BRANDÃO, 2004), ou seja, a uns o poder de fala; e a outros, o silenciamento.

A constituição dos discursos é atravessada por ideologias, a partir das visões de mundo de quem os constrói; e negar a outros indivíduos o direito de produzir discursos e sentidos de vida diferentes também é ideológico. Um dos objetivos da teoria decolonial é rever a homogeneidade discursiva do Ocidente que diverge, consideravelmente, do pensamento do colonizado. Ideologia, também, “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2020, p.46).

Discurso é linguagem, é ideologia, é determinação histórica, é constituição de sujeitos. “Não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia” (ORLANDI, 2020, p.47). “A conjunção língua/história também só pode se dar pelo funcionamento da ideologia” (ORLANDI, 2020, p.96). Agregando as informações trazidas por Orlandi (2020), podemos consumir que discursos constroem indivíduos, estruturam a língua, aderem rede de significados a essa linguagem e inserem-se em algum momento da história. O discurso agrega, como também pode segregar, o discurso não é só enunciação, está difundido na escrita, nas instituições, nos sujeitos, coisas e mundos.

A colonialidade criou sujeitos com discursos homogeneizantes, e a decolonialidade exalta um discurso com heterogenia, autonomia e identidade histórica daqueles que não estavam inseridos no discurso castrador imperialista.

A pesquisa de campo foi totalmente realizada através de ambiente virtual, utilizando a plataforma de reuniões Meet (Google)¹¹. Entrevistei, por método não-diretivo, docentes de São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia, entre 2020 e início de 2021. Os educadores advinham de distintas áreas de formação como Pedagogia, História, Arte, Filosofia, Língua Inglesa. Como não foi estipulado tempo, cada docente teve a liberdade para falar o quanto desejasse. Segundo Severino (2013, p.108), por meio das entrevistas não-diretivas,

colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas

¹¹ Ferramenta de comunicação para vídeo chamadas, que permite a criação de reuniões em sala virtual.

as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações.

As conversas aconteceram de modo não formal, mesmo com algumas perguntas fixas, que elaborei para não desviar o foco sobre o tema abordado. O clima foi de descontração e total liberdade de fala aos entrevistados, contudo não estar in loco dificultou obter visão mais abrangente da prática docente com os temas ligados a gênero, etnia e raça; como também não foi possível verificar o olhar discente na recepção dessas questões. Algumas falhas ocorreram, pois – como se tratava de ambiente virtual – dependíamos de bom sinal de internet e, algumas vezes, tivemos problemas. Por exemplo, na transcrição das entrevistas (Apêndices), em momentos pontuais, algumas frases ficaram cortadas, prejudicando o entendimento.

A dissertação está dividida da seguinte forma: primeiro capítulo versa sobre a história das teorias curriculares e seus principais pensadores. No segundo capítulo, aborda-se a teoria decolonial e a perspectiva de gênero e étnico-racial, aproveitando as discussões trazidas pelos docentes entrevistados, com o objetivo de embasar tais questões, através das pautas trazidas pelos teóricos escolhidos. Posteriormente prossigo para um breve relato sobre a história da Arte-Educação.

Djamila Ribeiro, bell hooks, Grada Kilomba, Angela Davis, Silvio Almeida, Sueli Carneiro, Chimamanda Adichie, Kabengele Munanga, Frantz Fanon, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Luciana Ballestrin, são alguns teóricos utilizados para analisar a teoria decolonial e as perspectivas ligadas a gênero, etnia e raça.

OBJETIVO GERAL

- Demonstrar a importância e a necessidade de aplicabilidade dos estudos curriculares pós-críticos, com enfoque na perspectiva decolonial de gênero e étnico-racial na Educação Básica.

OBJETIVOS COMPLEMENTARES

- Analisar criticamente o ensino da Arte-Educação dentro de uma perspectiva decolonial, mostrando o quanto a Arte representou os valores da cultura hegemônica europeia.
- Dissertar sobre as teorias curriculares, evidenciando suas contribuições para a construção de modelos educacionais.
- Apresentar a relevância da prática docente no desenvolvimento de temas relacionados a gênero, raça e etnia.
- Verificar a necessidade de formação continuada dos educadores, no que tange a temas relacionados à teoria decolonial.

HIPÓTESE

A presente pesquisa visou a demonstrar os pressupostos trazidos pela teoria pós-crítica do currículo e pela teoria decolonial, que revisita a construção histórica, social e cultural do Brasil e de mundo, “inspirada” no Ocidente/ Europa e Estados Unidos; para depois desconstruí-la, adicionando outros meios de investigação social, pautados nos povos subalternizados. Tenta-se, assim, trazer esses novos estudos para a Educação Básica, principalmente nas escolas públicas. Pelo conhecimento sobre a prática dos docentes entrevistados, outra hipótese a constatar é a possibilidade de debate dos temas ligados a gênero e questões étnico-raciais, mostrando que é possível discutir esses assuntos em sala de aula, em todos os níveis da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 15: Série Bastidores, 1997. Rosana Paulino.



Fonte: <https://www.ufrgs.br/Arteversa/rosana-paulino/>

Essa obra de Rosana Paulino representa para mim as sensações e o aprendizado que a presente pesquisa me trouxe. Eu não sou uma mulher negra, meus atravessamentos são outros, não o racial. Saio da superfície para analisar o problema de gênero e étnico-racial com mais acuidade, com responsabilidade. Recentemente, uma atriz branca e ex-bbb (Big Brother Brasil) foi criticada por representar no teatro 4 de setembro, em Teresina/ Piauí, o papel de Esperança Garcia, considerada primeira advogada negra do Brasil. O movimento negro local foi completamente contra a escolha da atriz e, para se defender, ela falou: “sou de todas as cores”¹⁰⁰. Conheço pessoas que se intitulam brancas, negras, pardas, amarelas, mas coloridas nunca vi. Ironias à parte, trata-se de um processo de embranquecimento da personagem retratada, como também falta de representatividade, pois muitas atrizes negras poderiam fazer o papel. Essa

¹⁰⁰ EXTRA. Ex-BBB Gyselle Soares é alvo de críticas por papel de primeira advogada negra do Brasil. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/ex-bbb-gyselle-soares-alvo-de-criticas-por-papel-de-primeira-advogada-negra-do-brasil-25234536.html> . Acesso em 16.out.2021.

ausência de pessoas negras na política, nas Artes, no audiovisual, na economia, no legislativo, jurídico, nos cargos de gestão e outros meios só demonstra que o racismo no Brasil é estrutural e escamoteado sob a farsa da democracia racial.

Djamila Ribeiro, na sua obra “Pequeno Manual Antirracista” nos convida para além de lutar contra o racismo, é preciso se reconhecer racista. Se o racismo é estrutural, ele está intrínseco nas nossas ações e relações cotidianas, somos o fruto da segregação racial brasileira. Novamente cito a imagem da mulher negra com a boca amarrada, ou seja, a mulher negra silenciada, sem direito a enunciação e a existência, como tantos outros homens e crianças negras. Sem presença, sem visibilidade, sem o poder de fala. Qual o primeiro passo para ser antirracista?

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas.¹⁰¹

Entender que as pessoas negras não eram escravas e, sim, escravizadas, porque não era um processo natural e sim forçado, imposto. Após o período escravocrata as populações negras viram-se sem o direito à terra, à Educação e ao trabalho formal; e essa negação de direitos teve consequências que se espelham até hoje.

Eu sempre gosto de dar exemplos pessoais para retratar situações que presencio sobre este mal chamado racismo. Certa vez, no Brás, na Zona Leste da capital paulista, eu (branca), minha filha, o pai dela e uma prima, (eles negros), entramos na loja; aliás, eu não curto lugares com muitas pessoas e preferi ficar do lado de fora. Fiquei prestando atenção nos três dentro da loja. O segurança que estava à frente do estabelecimento, prontamente entrou e ficou vigiando; minha filha e a prima sequer foram atendidas pelas funcionárias. Resolvi entrar na loja e duas funcionárias vieram prontamente me atender e foram muito simpáticas, no balcão de atendimento reclamei da demora em atendê-los, pediram desculpas e foram buscar as mercadorias solicitadas.

¹⁰¹ RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 9.

Detalhe: não foi em nenhum shopping de elite, foi no Brás mesmo, bairro popular de compras. O preconceito tem cor no Brasil, que é utilizada para segregar e oprimir. Essa violência é diária, se para mim é absurdo e cansativo, imagina para as pessoas negras. “A prática antirracista é urgente”. (RIBEIRO, 2019, p.13).

Urge uma Educação antirracista, descolonizadora e não sexista. Não é somente sobre garantir a inclusão e a participação de pessoas negras nas escolas e universidades, mas uma mudança teórica, metodológica, didática, histórica, filosófica e social da Educação. É trazer esses povos à existência, é falar sobre eles, suas histórias, seu legado e, principalmente, denunciar e lutar pela erradicação do racismo. É persistir e resistir por uma nação democrática racial.

Se defendemos que a Educação é a arma mais poderosa contra as desigualdades, que esta seja reformulada, crítica, descolonizadora, livre de todos os preconceitos que nos limitam e segregam. Pode parecer, e até é, utópico, mas é a utopia que nos faz resistir e avançar, não a ingênua que fica só no desejo de mudar, mas na utopia-ação que nos impulsiona para a mudança, para transpor barreiras e lutar pela garantia de direitos.

Mostre livros com personagens negros aos seus filhos e filhas, compre bonecos e bonecas de pele negra, garanta que, na escola em que trabalha ou em que seus filhos estudam, aplique-se a Lei n. 10.639/03, reflita sobre o papel de personagens negros e negras em filmes, séries, novelas e peças de teatro. Não ache engraçado e corrija quem fala piadas e expressões racistas. Denuncie a violência de gênero, e práticas racistas principalmente contra as mulheres negras que são as principais vítimas. Apoiem as políticas de Educação afirmativas, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos, em vez de ficar criticando. Eduque as crianças para serem antirracistas e, quem sabe, teremos no futuro uma nação verdadeiramente democrática racialmente.

Uma pedagogia decolonial e intercultural pressupõe

(...) a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

No entanto, entendemos que, apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.37).

Desconstruir as bases da sociedade racista brasileira requer grande esforço e nem todos estão interessados em rever ou abrir mão de privilégios. Para boa parte dos privilegiados brasileiros é muito mais cômodo deixar a boca fechada, negar a fala e a existência dos povos oprimidos, como mulheres negras e homens negros. Exclusão, violência e desigualdades atingem mais essas populações, na maioria à margem, nas periferias violentas do Brasil, onde vivemos com escassez de muitos recursos, inclusive em relação à segurança. A descolonização, para acontecer de fato, precisa de engajamento de muitos, de mudanças de pensamento. Exigir mais políticas públicas afirmativas, inclusão do debate de gênero e raça no currículo, de forma não superficial ou generalizada, não deixando o assunto somente nas aulas de História ou Arte, investir na formação docente, para que estes se sintam encorajados e preparados para debater tais temas em sala de aula.

Unir a comunidade escolar na desconstrução de estereótipos, preconceitos, como também auxiliar na Educação antirracista e feminista com pais, comunidade e demais funcionários do recinto escolar, como fez a professora G. Ter extrema responsabilidade ao votar, escolhendo candidatos com uma proposta progressista, decolonial, antirracista e sem preconceito de gênero.

Entre 2004 e 2005 participei de uma atividade curricular em campo, disciplina optativa da graduação, junto a mais três docentes, um com formação em dança, outra graduada em Pedagogia e a última com formação em Secretariado Executivo. O trabalho era colaborativo e todos tinham que oferecer de alguma forma sua contribuição vinda da área de formação. Unidos, fizemos uma peça de teatro com uma coreografia no final do espetáculo. Levamos os jovens para apresentar o resultado do trabalho desenvolvido em um teatro. A

comunidade era extremamente violenta e muitos estudantes em situação de vulnerabilidade social, com envolvimento em drogas e prostituição, e o que facilitou o nosso trabalho foi justamente utilizar a arte como ferramenta metodológica, por isso entendo perfeitamente quando todos os entrevistados relataram usar as linguagens da arte por estas facilitarem o desenvolvimento dos temas ligados a gênero e raça, promovendo mais participação e envolvimento dos discentes envolvidos. Devemos refletir também que os estudos étnico-raciais e de gênero não têm classificação etária, cabendo aos educadores ensinar esses assuntos para nossas crianças e jovens, do Ensino Infantil ao médio e, também, no Ensino Superior. Chega da segregação entre meninos e meninas, de cor, brinquedos, brincadeiras, vestimentas, esportes e Educação específica para meninos e meninas. “Se não empregarmos a camisa de força do gênero nas crianças pequenas, daremos a elas espaço para alcançar todo o seu potencial”¹⁰², ou seja, que eduquemos essas crianças e jovens para a autonomia e reconstrução de um mundo não desigual, racista, machista, patriarcal e sexista. Sei que a Educação não transforma o mundo, mas transforma as mentalidades das pessoas, e estas podem lutar e fazer as mudanças estruturais necessárias, que podem desconfigurar este sistema- mundo ocidental, capitalista e neoliberal. Esperemos.

Nesta pesquisa quis evidenciar que os temas ligados a gênero e étnico-raciais podem e devem ser trabalhados em sala de aula por qualquer docente, como também é de grande relevância a formação docente sobre esses temas, o que a maioria dos entrevistados fizeram. Sem qualificação teórica, o discurso é raso e equivocado, aquele com que devemos respeitar as diferenças, as minorias. A resposta é transpor essas visões e propor um currículo: pós-colonial, descolonizado, feminista, antirracista, não sexista, laico, pós-moderno, multicultural e intercultural, crítico.

¹⁰² ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas: Um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017, p. 26.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA. **Disposições Legislativas sobre Gênero na Educação**. Guia prático para escolas e educadoras/es. São Paulo, 2015. Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf> . Acesso em 02.jan.2022.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Tradução Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Sejamos Todos Feministas**. Tradução Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

_____. **Para educar crianças feministas: Um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. Feminismos Plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. Feminismos Plurais. Coord. Djamila Ribeiro. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANDRADE, F. R; VARES, S. F de. “O princípio de correspondência em Samuel Bowles e Hebert Gintes: uma reflexão em torno da relação educação-trabalho. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano VIII n.14. (jul./dez. 2010). Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/3758>. Acesso em 21.set.2020.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 28-54, 1989.

ARAÚJO, C.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. “Contribuições de Bourdieu ao tema do desenvolvimento adolescente em contexto institucional socioeducativo”. **Pesquisas e Práticas Psicossociais – PPP** - 8(2), São João del-Rei, julho/dezembro/2014. Disponível em http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/revista_ppp/article/view/534. Acesso em 24.set.2020.

BALLESTRIN. “América Latina e o giro decolonial”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11. Brasília, maio-agosto de 2013, p.89-117. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/06/ballestrin-luciana-amc3a9rica-latina-e-o-giro-decolonial.pdf> . Acesso em: 12.mar.2021.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007, p. 40.

_____. **A imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BITTAR, Paula. "Participantes de audiência cobram que escolas ensinem sobre História Indígena e Afro-brasileira". **Agência Câmara de Notícias**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/783914-participantes-de-audiencia-cobram-que-escolas-ensinem-sobre-historia-indigena-e-afro-brasileira/>. Acesso em 23.set.2021.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução a análise do discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação - Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC, 1998. 116 p.

Brasil: 500 anos de povoamento. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento. p.222. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/grupos-indigenas-extintos.html>. Acesso em 25 de jul. 2021.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: p.1, Brasília, DF, 10.jan.2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 23.set.2021.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**: p.1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm . Acesso em: 23.set.2021.

_____. GT GÊNERO/ COORDIGUALDADE. **O ABC da violência contra a mulher no trabalho**. Ministério Público do Trabalho. Brasília: 2019. Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/wpcontent/uploads/2019/01/cartilha_violenciagenero-11.pdf . Acesso em 27.set.2021.

BRECHT, Bertolt. **Nada é impossível de mudar**. Pensador. Disponível em https://www.pensador.com/poema_bertolt_brecht/ Acesso em: 01 Jun. 2021.

CALEGARI, L. **A desigualdade de gênero no Brasil em um gráfico**. Disponível em: <https://exame.com/brasil/a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-um-grafico/>. Acesso em: 20.set 2021.

CARNEIRO. S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORAZZA, S.M. “Diferença pura de um pós-curriculum”. In: **Curriculum**: debates contemporâneos. Org. Alice Casimiro Neto e Elisabeth Macedo. Cortez editora. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

COSTA, M.V. “Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do curriculum”. In: **Curriculum**: debates contemporâneos. Org. Alice Casimiro Neto e Elisabeth Macedo. Cortez. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

EXTRA. “Ex-BBB Gyselle Soares é alvo de críticas por papel de primeira advogada negra do Brasil”. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/ex-bbb-gyselle-soares-alvo-de-criticas-por-papel-de-primeira-advogada-negra-do-brasil-25234536.html> . Acesso em 16.out.2021.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FERRAZ, M.H.C de T.; FUSARI, M.F de R. **Metodologia do Ensino de Arte. Fundamentos e Proposições**. 2.ed rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GÊNERO E NÚMERO. **Mapa da violência de gênero**: Mulheres são quase 67% das vítimas de agressão física no Brasil. Disponível em: <https://www.generonumero.media/mapa-da-violencia-de-genero-mulheres-sao-quase-67-das-vitimas-de-agressao-fisica-no-brasil/>. Acesso em 20.set.2021.

GIROUX, H.A. “A crise da escola é a crise da democracia”. Entrevista concedida ao **Jornal El País**, em 14-05-2019. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/09/internacional/1557407024_184967.html . Acesso em: 12.out.2020.

GOMES, I.; MARLI, M. “IBGE mostra as cores da desigualdade”. **Revista Retratos**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21206-ibge-mostra-as-cores-da-desigualdade> . Acesso em 7.set. 2021.

GONZALEZ, L. “Racismo e sexismo na cultura brasileira”. Revista Ciências Sociais Hoje, **Anpocs**, 1984. Disponível em: <https://goo.g1/VFdjdq>.

GROSFOGUEL, Ramon. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e coonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, p.115-47.

HALL, S. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IBGE. “Estudo mostra desigualdade de gênero no mercado de trabalho”. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/agencia-brasil/2021/03/04/estudo-revela-tamanho-da-desigualdade-de-genero-no-mercado-de-trabalho.htm> . Acesso em 20.set.2021.

_____. “Menos de um quarto dos deputados federais eleitos são pretos ou pardos”. 2019. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25998-menos-de-um-quarto-dos-deputados-federais-eleitos-sao-pretos-ou-pardos> . Acesso em 29.ago.2021.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação. Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 2019.

LEAL, H. **Feminismo Negro**. Blogs de Ciência da Universidade Estadual de Campinas: Mulheres na Filosofia, v. 6, n. 3, 2020, p. 16-23. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/feminismo-negro/> . Acesso em 10 set. 2021.

LOPES, C. de S; MACEDO, L. A de M; FERREIRA, M. da L. A. **Mobilidade social e sua relação com o acesso à Educação no Brasil**. IV Congresso em Desenvolvimento Social. GT.nº 5 Desenvolvimento, mobilidade social e Educação. Montes Claros, MG, 2014, p. 3. Disponível em: http://www.congressods.com.br/quarto/anais/GT05/09_GT_05.pdf . Acesso em: 20 de mar. 2021.

LOPES, A.C; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez. 2005.

LUCINDA. Elisa. **Mulata Exportação**. Portal Geledés. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/de-elisa-lucinda-mulata-exportacao/> . Acesso em: 27.set.2021.

MARTINS, J. R. Immanuel Wallerstein e o sistema-mundo: uma teoria ainda atual? **revista-red de estudos sociais**, p.95-108. Disponível em: iberoamericasocial.com/immanuel-wallerstein-e-o-sistema-mundouma-teoria-ainda-atual/. Acesso em: 30.set.2021.

MELO, A.S. de. **Contribuições feministas para o pensamento decolonial: reflexões acerca das filosofias de Enrique Dussel e Aníbal Quijano**. R. ÎANDÉ – Ciências e Humanidades. Universidade Federal do ABC. São Bernardo do Campo, v.2, n.3, p. 6- 19, jul/2019.

MINAYO, M.C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14.ed. São Paulo: HUCITEC, 1992, p. 21.

MUNANGA, K. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, USP, 2003.

_____. “Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil.” Resgate: **Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 5, n. 1, p. 17–24, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v5i6.8645505.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505>. Acesso em: 13.ago.2021.

_____. “Teoria social e relações sociais no Brasil contemporâneo”. **Cadernos Penesb**, Niterói, n.12, p. 169-203, 2010. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em 25 jul. 2021.

NERI, Marcelo. (coord). **A Nova Classe Média**. Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2008. Disponível em: <https://www.cps.fgv.br/ibrecps/M3/>.

NICHOLSON, L. “Interpretando o gênero”. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 8, n. 2, 2000.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. “Março Mulher: desigualdade no nível de escolaridade entre mulheres brancas e negras”. Disponível em: <http://observatoriodesigualdades.fjp.mg.gov.br/?p=910> . Acesso em: 20.set.2021.

OLIVEIRA, L. F de; CANDAU, V. M.F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr.2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**. Princípios e Procedimentos. 13.ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Currículo Escolar**. Implicações políticas e ideológicas na seleção dos conteúdos. Curitiba: CRV, 2020.

PIERONI, Geraldo. **Vadios, heréticos e bruxas: os degredados portugueses no Brasil Colônia**. Dissertação - Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009, 333f.

PINTO, C. R. J. “Feminismo, história e poder”. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v.18, n.36, p. 15-23, junho.2010.

PORFÍRIO, Francisco. “Cultura brasileira: da diversidade à desigualdade”; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-brasileira-diversidade-desigualdade.htm>. Acesso em: 21.set.2021.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n.2, p. 342-386, 2000.

_____. Dossiê América Latina. “Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina”. **Revista Estudos Avançados USP**. 2005, p. 12.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. Orgs. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

QUINTERO, P; FIGUEIRA, P; ELIZALDE, P. C. **Uma breve história dos estudos decoloniais**. São Paulo: Masp Afterall, 2019, p.5. Disponível em:

<https://masp.org.br/uploads/temp/temp-QE1LhobgtE4MbKZhc8Jv.pdf>. Acesso em: 15.ago.2020.

REZENDE, M. de O. "Mobilidade social". **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/mobilidade-social.htm>. Acesso em: 25.mar.2021.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Feminismos plurais. Coordenação Djamila Ribeiro. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

_____. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Cortez, 2012, p. 336.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e professores de Arte e o currículo de São Paulo**. Tese- Doutorado. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. São Paulo, 2016, 258p.

SANTANA, Pio de Sousa. **A trajetória do currículo de ensino de Artes na Educação básica brasileira durante o século XX: documentos mantenedores da desigualdade no acesso à Educação escolar**. Tese- Doutorado. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2019, 174f.

SARFATI, G. **Teorias das relações internacionais**. São Paulo: Saraiva, 2005.

SCHAEFER, R. T. **Fundamentos de Sociologia**. 6.ed. Tradução: Maria Teresa Almeida Machado da Silva. AMGH Editora: Porto Alegre, 2016, p. 154, grifo do autor.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2013, p.108.

SIGNIFICADO de Ciências Sociais. Disponível em: <https://www.significados.com.br/ciencias-sociais/>. Acesso em 12.out.2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SOARES, Elza. "A carne". Música. Intérprete: Elza Soares. Compositores: Seu Jorge, Ulisses Capelleti, Marcelo Fontes.

SOUZA, R. B. "Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu". **Revista Ars Historica**, ISSN 2178-244X, nº 7, Jan/Jun, 2014, p. 139-151. Disponível em: <https://www.historia.ufrj.br/~ars/>. Acesso em: 25.set.2021.

SUASSUNA, Ariano. O auto da Compadecida. Filme. Diretor Guel Arraes. Autor Ariano Suassuna. Globo Filmes, 2000. Disponível em: <https://youtu.be/XhDIQWEckI>. Acesso em: 2.mar.2021.

VENTRELLA, Roseli Cassar. **O ensino de Arte no ciclo I: novos caminhos.** Dissertação – Mestrado: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Arte. São Paulo. 2005. 159p.