

DOI: <https://doi.org/10.61895/pl.v18i34.21072>

POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES DE GÊNERO E ÉTNICO-  
RACIAIS: INTERSECÇÕES POSSÍVEIS PARA PENSAR OS DISCURSOS  
CURRICULARES NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Hellen Pabline Leal Conceição**

Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória - UESPI

E-mail: [pablinecx@gmail.com](mailto:pablinecx@gmail.com)

**Joseanne Zingleara de Soares Marinho**

Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná - UFPR

E-mail: [joseannemarinho@cchl.uespi.br](mailto:joseannemarinho@cchl.uespi.br)

**Resumo**

O trabalho apresenta possibilidades de diálogo entre os estudos das relações de gênero e étnico-raciais para pensar a escola e os discursos curriculares, na perspectiva da educação antirracista no ensino de História. Partimos do arcabouço teórico de intelectuais como Tomaz da Silva (1999), Maria da Silva (2001), Kabengele Munanga (2004) e Guacira Louro (2013), por entendermos o currículo enquanto um documento atravessado por discursos e intencionalidades, que constroem noções de humanidades. Nesse sentido, a intencionalidade é refletir sobre as/os sujeitas/sujeitos históricas/históricos que estamos movimentando em nossas aulas, ao pensar os processos de identificação e a valorização das possibilidades de existir.

**Palavras-chave:** Currículo; Gênero e Raça; Ensino de História.

FIGHTING FOR A GENDER AND ETHNIC-RACIAL EDUCATION:  
POSSIBLE INTERSECTIONS TO THINK ABOUT CURRICULAR  
DISCOURSES IN HISTORY TEACHING

**Abstract**

This work presents possibilities of dialogues between studies of gender and ethnic-racial relations to understand the school in a perspective of antiracist History teaching. We start our study with the theoretical outline of intellectuals like Tomaz da Silva (1999), Maria da Silva  
*Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 18, n. 34, jan. - jun. 2024*  
ISSN: 1982-193X



(2001), Kabengele Munanga (2004) e Guacira Louro (2013), thus we can understand the curriculum as a document per passed by speeches and intentions that build notions of humanity. Therefore, the intention is to reflect about the historical figure that we discuss in our classes, to build the process of identification and the value of possibilities in existing.

**Keyword:** Curriculum; Gender and Race; History Teaching.

## Introdução

Para questionar o sujeito universal, homem, branco, ocidental, heterossexual e de classe média/alta, precisamos contestar nossas compreensões de cultura, ciência e arte, bem como nossas ideias de escola, educação e humanidade. Refletir acerca desse sujeito aciona entender a branquitude como um fenômeno da racialização. Essa noção, junto com os contextos que a legitimaram ao longo da história, ainda atinge nossos currículos, encontrando na escola um espaço que, durante muito tempo, vem sendo estruturado prioritariamente a partir disso. Essa legitimação perdura na naturalização das relações étnico-raciais, nas concepções de feminilidade/masculinidade e na heteronormatividade, constituindo-se como ideários e práticas que atravessam nossa formação escolar.

Assim, este trabalho tem por objetivo proporcionar, a partir do estado da arte, à/ao leitora/leitor professora-pesquisadora/professor-pesquisador, um diálogo com autoras/autores que pensam as temática das relações de gênero e das relações étnico-raciais, para refletir sobre a importância de analisar os cruzamentos pelos quais o currículo é constituído, que atravessam a sua elaboração, utilizados como ferramentas de construção de humanidades e silenciamento dos corpos em nossas narrativas históricas. O intento é refletir, também, até onde as representações sociais do ser mulher ou do ser homem incorporam um padrão dominante das construções de raça.

## O currículo como documento discursivo: as teorias feministas

Os discursos que abrangem as relações de gênero e a pedagogia feminista permitem questionar um currículo que é perpassado por construções de sexo biológico e de gênero. Juntamente a isso é necessário realizar discussões étnicas e raciais para pensar um currículo que é racializado,

e estabelece hierarquizações de inferiorização de outras identidades que destoam de uma ideia eurocentrada. Tais aspectos interessam-nos porque argumentam sobre a impossibilidade de uma neutralidade, pois estariam perpassadas por relações de poder. Dessa forma, entendemos que essas vertentes de pensamento são complementares, portanto, interseccionam-se.

Para compor nossa discussão, é necessário pensar de que forma os conteúdos e os conhecimentos estão inseridos no currículo. Buscamos, então, traçar uma construção dos discursos no que se refere às discussões de gênero e étnico-raciais. O estudioso Tomaz da Silva (1999), ao nos auxiliar nesse percurso, aponta que seria mais interessante falar em discursos sobre o currículo do que em teorias, por entender que a existência de um objeto de interesse é inseparável da narrativa linguística que o descreve. Portanto, o discurso constrói seu próprio objeto. Segundo suas análises acerca dos diferentes momentos e teorias construídas para apreendê-lo, o currículo não teria, assim, um significado fechado, como se fosse um objeto essencial. O currículo o é dependendo da forma como é definido pelos autores, pois “uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (Silva, 1999, p. 14). Mais interessante do que buscar uma teoria única sobre currículo, seria perguntar sobre o que os discursos acerca de currículo buscam responder, ou seja, quais as questões que os atravessam.

O autor, ao questionar “o que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo.” (Silva, 1999, p. 15), demonstra que essas perguntas revelam que as teorias do currículo desenvolvem critérios para elaborar uma seleção, que justifiquem o discurso elaborado sobre o objeto. Assim, a construção do currículo é sempre uma seleção, que tem como resultado seleções dentro de um arcabouço mais amplo de saberes e conhecimentos. Neste movimento de selecionar, as teorias irão também criar justificativas sobre porque aquele conhecimento, ou não o outro, deve ser priorizado. Argumenta que a pergunta “o quê?” deve ser pensada junto a outra importante pergunta, que é “o que eles ou elas devem se tornar?”, afinal, o currículo busca modificar as pessoas que o vão seguir. As construções de humanidades perpassam os discursos acerca do currículo.

A pergunta sobre que tipo de ser humano é o desejável para o tipo de sociedade que se deseja alcançar, é o que irá selecionar o tipo de conhecimento que constituirá o currículo, o modelo de humanidade construído estará diretamente relacionado ao tipo de currículo que será

considerado. Nesse ponto, a construção de identidade precisa ser pensada nas análises acerca do currículo, pois, em muitos momentos, quando falamos em currículos, nossos debates caem apenas no campo da seleção de conhecimentos, esquecendo que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 1999, p. 15). O currículo deve ser pensado para além da questão do conhecimento, pois também é uma questão de construção de identidade (Gomes, 2005).

Nas teorias desenvolvidas por pensadoras que seguem um viés feminista acerca das construções curriculares, que Tomaz da Silva (1999) aponta enquanto teorias pós-críticas, por trazerem análises que vão além do econômico, para questionar um currículo que é perpassado por construções normativas de sexo biológico e de gênero, podemos identificar discussões preocupadas em debater o acesso à educação, pois quando se fala em educação feminina, é perceptível observar que o nível e as oportunidades de educação oferecidas às mulheres eram inferiores ao que era oferecido aos homens. Como exemplo dessa diferenciação de acesso, temos a figura de Nísia Floresta (1810-1885) que fundou, em 1838, como estratégia de luta por educação, a primeira escola para mulheres no Rio de Janeiro, que durante dezessete anos ensinou uma educação que contemplava também matérias que eram excluídas do currículo social educativo feminino, como história e línguas (Silva, 2019).

Mesmo para os países que se alinhavam ao norte global, a diferença era sentida na grade curricular, a qual era dividida tendo como base as concepções de gênero, ainda no século XX. Para os homens, havia um currículo com disciplinas atribuídas à ideia de masculinidade natural, que os auxiliariam a exercer profissões consideradas próprias ao seu sexo, enquanto as disciplinas destinadas às mulheres obedeciam a um princípio naturalizado de feminilidade frágil e dócil, sendo voltadas para os cuidados domésticos. Com a movimentação dos debates, a preocupação passara também à transformação das instituições, para que nelas esses grupos tivessem seus interesses de ensino garantidos. A preocupação não estava apenas no acesso, mas nas mudanças do conhecimento oferecido:

Os arranjos sociais e as formas de conhecimento existentes são aparentemente apenas humanos: eles refletem a história e a experiência do ser humano em geral, sem distinção de gênero. O que a análise feminista vai questionar é precisamente essa aparente neutralidade – em termos de gênero – do mundo social. A sociedade está feita de acordo com as características do gênero dominante, isto é, o masculino (Silva, 1999, p. 93).

A perspectiva feminista traz para a análise uma reviravolta epistemológica. A epistemologia mostra-se, então, não neutra. Esse ponto de análise desloca o olhar para outras perspectivas nos estudos acerca do currículo, demonstrando que sua construção, predominantemente masculina, representa um modo de ver o mundo. Se masculinidade é poder, as discussões buscavam pensar também como se configurou a relação com o currículo, para a reprodução dessa masculinidade que, por sua vez, reproduz também no currículo as violências de gênero. Ao concordamos que gênero é utilizado enquanto ferramenta conceitual, política e pedagógica, que perpassa os currículos e a formação escolar, refletimos, também, acerca da necessidade de entender os currículos enquanto construções discursivas, que intercalam o movimento das ciências e os interesses governamentais, que têm na escola um dispositivo ideológico de estruturação da sociedade, influenciando diretamente na compreensão histórica sobre o ser feminino e o ser masculino (Meyer, 2013; Zarbato, 2015).

Guacira Louro argumenta que a escola e o currículo estabelecem as posições que definem o sujeito no interior da cultura, “ao conceito de centro vincula-se, frequentemente, noções de universalidade, de unidade e de estabilidade” (Louro, 2013, p. 46). Já quanto à ideia de margem, admite que “os sujeitos e as práticas culturais que não ocupam este lugar recebem as marcas da particularidade, da diversidade e da instabilidade” (Louro, 2013, p. 46), o que a autora chama de excêntrico. Desta forma, o centro é colocado como uma identidade sólida ou permanente, o que também precisa ser questionado. Nas escolas, as narrativas históricas, na maior parte dos contextos, assumem primeiramente a identidade branca, masculina e heterossexual como central, como uma referência sólida e, só a partir dela, exploram outras identidades, concebidas como excêntricas, sujeitas/sujeitos às margens. O lugar central é estabelecido para um tipo específico de sujeito, sendo que o/a diferente, quando não excluída/o dos currículos, é colocada/o na posição de uma cosmovisão alterativa, exótica e acessória, para este lugar não é dado centralidade ou colocado como ponto de partida.

Para além da ideia da identificação das diferenças e da sua tolerância, ou mesmo a mudança do *status* de margens para o centro, é necessária “a indagação de como (e por que) determinadas características (físicas, psicológicas, sociais etc.) são tomadas como definidoras de diferenças.” (Louro, 2013, p. 48). Essas são reflexões importantes a serem feitas por educadoras e educadores, para entender como são criados os discursos das diferenças, como estes agem e produzem efeitos nas pessoas, que são marcadas como diferentes tanto dentro do currículo, como nas práticas escolares, e de que forma a sociedade restringe esses grupos, já que

a diferença se constitui, sempre, numa relação. Ela deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista com uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar. Quem é representado como diferente, por outro lado, torna-se indispensável para a definição e para a contínua afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser (Louro, 2013, p. 49).

Ao entender a diferença como uma relação, Guacira Louro aponta que é necessário analisar os conflitos, as disputas e os poderes historicamente construídos nesses processos de significações. Esses embates exercem no currículo um lugar de disputa, e nos permite perceber nas relações estabelecidas com outras mídias, como as redes sociais, o cinema e a medicina, que a sua elaboração é uma ação coletiva e não individualizada. Os currículos, mas também as leis e a própria escola, são manifestações de ações coletivas teóricas e políticas.

A autora Dagmar Meyer (2013) argumenta que é importante estabelecer diálogos entre gênero e educação, por gênero ser uma ferramenta conceitual, política e pedagógica, que ainda orienta as elaborações de projetos e construções sociais que hierarquizam as diferenças e desigualdades; por também ser um conceito que questiona a naturalidade, ao entender que toda ideia de verdade, mesmo as ditas como científicas, são parciais e provisórias, que constroem-se a partir de relações de poder que podem, portanto, ser questionadas.

Tomaz da Silva (1999) aponta que a palavra “gênero” foi usada pela primeira vez pelo biólogo John Money, em 1955, para dar conta de aspectos sociais do sexo. Mas antes, tanto no inglês estadunidense como no português brasileiro, a palavra “gênero” era associada apenas à gramática para diferenciar os “sexos” do substantivo. Com o tempo, as análises em torno de gênero se tornaram mais sofisticadas, utilizando-se sexo como identidade biológica e gênero como identidade socialmente construída. Dagmar Meyer (2013) contextualiza que as feministas passariam a argumentar que o modo como as características femininas e masculinas são representadas, hierarquizadas dentro de uma representação de menor ou maior valor que diferenciavam os indivíduos, são construções de uma dada cultura e momento histórico. A autora comenta que diante dessas observações, estudiosas anglo-saxãs começaram a utilizar o termo *gender*, no início da década de 1970.

Mais discussões acerca dessa categoria foram realizadas, algumas vertentes operando gênero como uma oposição ao sexo, ou mesmo como um complemento do sexo, entendendo a cultura como um processo que age em um corpo biológico universal. Teorias também passaram a questionar a ideia binária de separação dos sexos e também colocar a identidade sexual como uma construção discursiva socialmente construída. As diversas perspectivas dos conceitos de

**Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 18, n. 34, jan. - jun. 2024**  
**ISSN: 1982 -193X**

gênero vêm estruturando as noções de corpo, sexo e sexualidade que perpassam os currículos. A autora Joan Scott (2012) nos auxilia a pensar a historicidade do conceito de gênero, ao escrever sobre como ele tornou-se cada vez mais indefinido, sendo utilizado nos mais diferentes espaços, seja na academia, em movimentos sociais, na mídia, agência, seja por organismos tradicionais. Assim, o gênero deixou de ser um tema somente acadêmico, teoria de análise, e passou a ser corrente, comum, consumido de diferentes formas. A autora enfatiza que os significados de gênero estão longe de serem resolvidos, sendo “[...] uma questão perpetuamente aberta: quando pensamos que foi resolvido, sabemos que estamos no caminho errado.” (Scott, 2012, p. 347). Também comenta que, se os significados mudam, é sinal de que as relações de poder também mudam, tornando-se um lugar de disputa que provoca tensões e conflitos.

Nos processos de discussão do gênero, em um primeiro momento, o conceito proporciona visibilidade aos papéis sociais, práticas determinadas socialmente, a fim de demonstrar as desigualdades entre homens e mulheres, marcadas pela construção dessas relações. O termo é usado primeiramente nos estudos das mulheres, que são vistas como um dado, mulheres como categoria de uma construção. Assim, gênero se tornou sinônimo de mulheres, tanto que, durante muito tempo, no campo acadêmico e político, os trabalhos que debatiam acerca de gênero eram quase exclusivamente sobre as mulheres. Debates que criticavam o essencialismo, ao questionar a anatomia das mulheres como um destino restrito aos usos do útero, vagina, seios, parto e menstruação, promoveram a compreensão de que os papéis atribuídos às mulheres diferem conforme o tempo e o lugar, e não têm relação direta com sua biologia, ou seja, pertencem ao campo cultural socialmente construído.

Quando a categoria gênero saiu da academia e migrou para outros espaços, passou a ganhar diferentes significados. Gênero acabou sendo sinônimo do movimento feminista, utilizado por esses movimentos para legitimar o campo de estudo. O termo, neste contexto, é diferente do determinismo biológico, sendo possível trabalhar com alguns graus de construção, não negando a materialidade do corpo, mas definindo-o pela cultura. Porém, a identidade comum criada pelo movimento feminista para as mulheres, as colocou dentro de um movimento fundamentalista biológico, usando aspectos, como a reprodução, como uma identidade inerente. Joan Scott (2012) chama a atenção, quando reflete que o gênero acabou virando uma distração, para não se olhar de forma mais profunda para outras desigualdades, como aquelas que se referem às dimensões de classe e etnia, enfatizando, ainda, que para estudar gênero, é importante que haja o cruzamento com outros marcadores sociais.

Entender gênero como uma ferramenta que orienta nossas organizações sócio-político-culturais nos permite refletir a importância de abordagens mais amplas, por considerar “que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídos e atravessados por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações” (Meyer, 2013, p. 18). Ao evidenciar as possibilidades que os estudos de gênero podem promover em nossas análises, entendemos que a ação educativa vai além dos processos familiares e escolares, mas agrega outros espaços, como as brincadeiras, que também constroem, através de estratégias de naturalizações, aprendizagem e reconhecimento. É central refletir sobre o diálogo entre a educação e os estudos de gênero, para entender como as normas e as diferenças são articuladas e produzidas, e quais efeitos têm sobre a produção de conhecimento escolar.

### **O currículo racializado: intersecções necessárias entre gênero e raça**

Pensar o gênero interseccionado à raça, é refletir acerca da presença, em nossas aulas, de sujeitas/sujeitos diversas/diversos, que falam acerca de diferentes pontos de vistas, dos mais variados assuntos, e que são atravessados por vários marcadores. A historiadora e antropóloga Lélia Gonzalez (2020), ao pensar o contexto brasileiro, diz que o lugar em que nos situamos irá definir nossas interpretações sobre os fenômenos do racismo e do sexismo, ao entender que a articulação de ambos produz efeitos violentos para a população negra, principalmente sobre a mulher.

Com uma crescente expansão dos movimentos sociais na segunda metade da década de 1970, no contexto de reivindicação de direitos e participação política, o movimento negro e os movimentos sociais periféricos vêm desempenhar um importante papel na escola e nas construções curriculares no Brasil. Desta forma, “no que diz respeito aos primeiros grupos organizados de mulheres negras, durante esse período eles surgem no interior do movimento negro” (Gonzalez, 2020, p. 102). Além disso, Lélia Gonzalez (2020, p. 102) entende que “o movimento feminista ou de mulheres, que tem suas raízes nos setores avançados da classe média branca, geralmente ‘se esquece’ da questão racial”, contexto que podemos identificar como oriundo das raízes históricas racistas profundamente estruturantes da nossa sociedade.

Diante da insatisfação dentro do próprio movimento negro, que tangenciava a importância da atuação de mulheres negras e a elas delegava tarefas mais “femininas”, mostra-se marcante o machismo dos homens brancos, mas também dos homens negros, exigindo das pensadoras feministas negras a iniciativa de debater essa pauta em suas discussões. Lélia Gonzalez abre esses questionamentos ao movimento negro, mas também faz um paralelo para identificar experiências raciais que atravessam ambos, mulheres e homens negros, que ligam suas pautas e as contemplam mais do que o feminismo ocidental hegemônico: a experiência histórica comum do racismo. A autora também exemplifica: a exploração do trabalho doméstico permitiu que muitas mulheres brancas fossem “liberadas” para se engajarem na luta “das mulheres”. Dessa forma,

por essas e outras é que se entende por que os grupos de mulheres negras se organizaram e se organizam a partir do movimento negro e não do movimento de mulheres. Aliás, as pouquíssimas negras que militam apenas no movimento de mulheres têm muita dificuldade no sentido de se aprofundar no que diz respeito à questão racial (Gonzalez, 2020, p. 106).

Ao questionar a limitação das discussões que contemplem as problemáticas vivências das mulheres negras, Lélia Gonzalez nos inquieta ao questionar a lógica de dominação que quer as pessoas negras domesticadas. Nesse sentido, as mulheres negras assumiram e assumem, ao longo da história, o ato de falar, como também as implicações que são causadas por esse movimento. A partir do ímpeto de assumir a própria fala, a estudiosa também saúda as iniciativas de aproximação e respeito estabelecido por algumas feministas brancas, no que ela comenta serem realmente comprometidas com a causa feminista, a essas mulheres, ela chama de *irmãs*.

A estudiosa entende que o feminismo, como teoria e prática, apresentou novas questões, ao propor pensar outras maneiras de ser mulher, ao traçar relações com o conceito de capitalismo patriarcal e fazer pensar o caráter político do mundo privado, assim, trouxe questões para o debate, que envolvem sexualidade e direitos reprodutivos, ao escrever sobre as complexidades entre as relações tradicionais de dominação e submissão, tornando “inevitável a busca de um modelo alternativo de sociedade. Graças à produção teórica e à sua ação como movimento, o mundo não é mais o mesmo” (Gonzalez, 2020, p. 140). Porém, o caráter racial foi uma temática esquecida ou tangenciada no feminismo centrado numa visão colonialista<sup>1</sup>. Diante desse

<sup>1</sup> Nelson Maldonado-Torres (2018) aponta que os estudos decoloniais entendem que grupos ainda são expostos a lógicas e conflitos que são considerados não mais existentes. A lógica colonial não acabou com um período político, suas marcas, controles e agressões são sentidos até hoje pelos grupos minoritários.

contexto, Lélia Gonzalez (2020, p. 148) tem uma fala que apresenta a importância do pensamento de mulheres negras, ao dizer que “não é difícil entender que nossa alternativa, em termos de movimento de mulheres, foi nos organizarmos como grupos étnicos. E, na medida em que lutamos em duas frentes, estamos contribuindo para o avanço dos movimentos étnicos e do movimento de mulheres”, mesmo ao entender que é a partir do movimento negro e não do de mulheres, que muitas pensadoras negras desenvolveram sua militância e suas pesquisas.

Mesmo que a pedagogia feminista não estivesse centrada em discussões propriamente curriculares, seus pontos de análise e perspectivas colaboraram para outro entendimento acerca da construção dos currículos, ao evidenciar que são atravessados pelos discursos acerca das concepções de gênero. É importante enfatizar que, quando falamos em gênero, precisamos entendê-lo construído em um espaço racializado. Quando o currículo privilegia o homem, esse sujeito é representado e lido socioculturalmente como branco. Logo, o homem privilegiado não é o negro. A mulher negra encontra-se em um lugar ainda mais invisibilizado nas construções curriculares, pois, por ser atravessada pela racialização, não é a mulher protagonizada nas discussões de gênero.

As contribuições promovidas pelos movimentos feministas são inegáveis, por isso, é necessário sempre lembrar que essas movimentações perpassam construções de raça, para não cairmos em nossos debates, sem querer, em uma idealização de “mulher” ou de “homem”, por entendermos que existem formas diversas de viver essas feminilidades e masculinidades. Por isso, os debates pensados por intelectuais negras/negros, também trouxeram a necessidade de levar em conta outras desigualdades educacionais, para refletir acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. É necessária uma análise que não tratasse apenas de somar essas dinâmicas, mas de interrelacioná-las. A partir dessas articulações é que muitos grupos sociais repensam o currículo através das concepções de raça e gênero.

Assim como aconteceu com os estudos de gênero, as teorias que focaram na questão étnico-racial, tiveram uma preocupação inicial com o acesso à educação. As análises priorizaram os mecanismos sociais e institucionais que funcionavam para o fracasso escolar. Posteriormente, houve uma maior preocupação com o currículo e sua racialidade. A historiadora Maria Aparecida da Silva (2011), destaca que a educação é uma das áreas onde há o maior número de experiências e produções teóricas construídas pelo movimento negro contemporâneo. Desde a década de 1980, dois objetos ganham atenção especial, o livro didático e o currículo escolar.

Ao pensar o livro didático, o movimento negro denunciou e questionou o estereótipo racista e a subalternização das/dos personagens negras/negros. A denúncia também contestou de que forma essas representações afetavam as crianças e adolescentes negras/negros, assim como também afetavam a formação das crianças brancas. Para o primeiro grupo, a autora explica, discutiu-se a destruição da autoestima, já ao segundo grupo, a solidificação de um imaginário de inferioridade da sujeita/sujeito negra/negro, interferiu em ambos os grupos, na limitação da diversidade étnico-racial e cultural humana.

Ao pensar o currículo, a autora destaca que o movimento negro teve papel fundamental ao contestar a ausência de conteúdos que estabelecessem relação com a história da África e com a cultura afro-brasileira, assim como da temporalidade que contempla o período que antecede a escravização encabeçada pela Europa e dos conteúdos que privilegiassem a voz negra, sua presença e resistência na disciplina História. Discutir esses lugares de falta dentro do currículo, também repercutiu em outras problemáticas que precisavam ser levadas para o espaço escolar, tais como a formação de professoras/professores para o trabalho dessas questões em sala de aula e dentro da escola, assim como, a necessidade de evidenciar os passos de professoras/professores-pesquisadoras/pesquisadores que construíram caminhos que possibilitaram uma presença maior da educação étnico-racial nas discussões acadêmicas e educacionais. Dessa forma,

todo esse esforço teórico e prático tem como objetivo que o professorado compreenda a particularidade da condição racial dos/as alunos/as e assim dê um passo para promover a igualdade. É preciso compreender que a exclusão escolar é o início da exclusão social das crianças negras (Silva, 2011, p. 66).

Entendemos que é necessário pensar o impacto que a escola tem diante das particularidades do racismo brasileiro, assim como os discursos que perpassam e constroem o ambiente escolar. Esse movimento possibilita voltar os olhos para nos perceber também como agentes que podem, a partir de práticas compromissadas com o antirracismo, dialogar com um espaço mais acolhedor que capacite nossas crianças a viverem em uma sociedade mais igualitária. Assim, é importante discutir alguns aspectos daquilo que entendemos por racismo, para compreender a importância de uma educação antirracista ao pensar a escola e o currículo. Ao interseccionar os estudos que discutem as relações entre o gênero e as relações étnico-raciais, emergem suportes teórico-metodológicos que favorecem análises mais plurais sobre a História. Assim, o antirracismo na escola não deve ser entendido apenas como respeito ou a simples tolerância às diferenças, mas, sim, enquanto impulsionador de mudanças reais nas estruturas sociais.

Entendemos que é importante que pessoas brancas, mulheres e homens, também participem da luta antirracista, que contribuam, que entendam seu lugar como pessoas racializadas, para assim, também lutarem por uma sociedade mais igualitária (RIBEIRO, 2017), pois mulheres e homens são educadas e educados para a manutenção de um sistema racista e sexista, que pode ser observado de forma extensiva nos currículos, nas escolas, nos espaços acadêmicos e nos mais diversos ambientes de sociabilidades. O antirracismo não é um movimento que deva ser defendido apenas por pessoas negras, mas sim, um compromisso coletivo.

### **A historicidade das ideias de “raça” e “racismo”**

O marcador “raça” e o conceito de “racismo” têm uma história. Não são conceitos estanques, obtendo diferentes significantes a depender do lugar, do tempo e dos grupos que os articulam. A própria distinção de raça enquanto distintiva de categorias de seres humanos, é um fenômeno moderno, que ganhou contornos em meados no século XVI (Almeida, 2019). Kabengele Munanga (2004), ao nos ajudar a entender esse percurso, coloca que um ponto inicial para compreender essa movimentação significativa está na história da ciência, que tem em campos como a Zoologia e Botânica, lugares que estabeleceram classificações dos seres vivos, sobretudo nos séculos XIX, nos estudos desenvolvidos para a classificação dos animais e plantas. Assim, a história da humanidade é marcada por classificações, de populações que estabeleciam comparativos com outros grupos, ao criar significações hierárquicas de dominação. Mesmo no século XV, com as navegações em direção ao continente que foi nomeado como “América”, a dúvida quanto ao conceito de humanidade também passou a ser questionado.

As teorias científicas ganharam espaço nas discussões acerca da condição humana e temos, no século XVIII, a cor da pele como um critério utilizado para classificação das chamadas raças, persistente até hoje no imaginário coletivo acerca da raça branca, raça negra e raça amarela, a partir da concentração de melanina. O projeto iluminista que perpassa esse período, coloca o “homem” como seu objeto principal, cria ferramentas que tornariam possíveis as comparações e classificações dos grupos humanos a partir das diferenças físicas e culturais. Essa construção filosófica de “homem universal”, daria lugar para as noções de civilizado e primitivo (ALMEIDA, 2019). No século XIX, os critérios para a classificação humana foram sendo sofisticados, agregando outros critérios morfológicos como o formato do nariz, dos lábios e do

crânio. Entre os desencontros e contradições próprias do campo das ciências, no século XX, os estudos que se debruçaram sobre a Genética Humana chegaram à conclusão de que “a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás, cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biologicamente e cientificamente, as raças não existem” (Munanga, 2004, p. 21). De forma que, como elucida o autor, apesar das populações humanas não serem todas geneticamente idênticas, as nossas diferenças genéticas ainda assim não são suficientes para classificá-las em raças. Mas a maior problemática da ideia de raça não está

nem na classificação como tal, nem na inoperacionalidade científica do conceito de raça. Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitados seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais. (Munanga, 2004, p. 21).

Esse é o ponto chave quando falamos de raça e que Kabengele Munanga elucida em sua escrita. Os grupos da “raça branca” foram colocados como superiores, suas características físicas foram diretamente associadas ao imaginário de mais bonitos, mais honestos, mais inteligentes e mais aptos à dominação, enquanto os grupos que se inseriam no que foi criado como “raça negra” foram associados fisicamente à ideia de estupidez, selvageria, menos inteligentes e menos honestos e, portanto, mais suscetíveis a serem dominados, tornando-se escravizados. A classificação humana em raças, segundo o autor, ganhara um caráter pseudocientífico e doutrinário, usado mais para justificar um sistema de dominação do que para explicar alguma variedade humana.

Dessa forma, “podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (Gomes, 2005, p. 49). O conceito de raça, que perdura ainda hoje no imaginário coletivo, nada tem de biológico e, sim, é um conceito que carrega as significações de dominação a partir das relações de poder, podendo ganhar diferentes significações a depender do lugar do mundo: ser negro no Brasil não tem o mesmo significado que nos Estados Unidos da América, por exemplo. Para Kabengele Munanga (2004), o que ainda existe são as “raças fictícias”, ou “raças sociais”, que são reproduzidas e sustentam o racismo construído no imaginário social.

Portanto, quando falamos em raça, estamos pensando na categoria como uma construção social e política, que exerce papel no campo da dominação e exclusão. Racismo como conceito é mais recente, sendo criado por volta da década de 1920, e configura-se como:

uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo a qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas (Munanga, 2004, p. 24).

A ideia de “raça”, que resultou na criação de um sistema alicerçado na ideia do “racismo”, ainda perdura no imaginário coletivo e na organização da nossa sociedade. O uso popular que ganhou o conceito de racismo, esvaziando seu significado e passando-o a ser entendido simplesmente como uma atitude de injustiça, leva a um esvaziamento da gravidade dos efeitos do racismo no mundo (Munanga, 2004). Por vezes, intelectuais preferem adotar o conceito de “etnia”, por intencionar um distanciamento com o determinismo biológico, ao enfatizar os processos históricos e culturais que formam as/os sujeitas/sujeitos.

Torna-se interessante quando Nilma Gomes (2005) afirma que, para alguns estudiosas/estudiosos, “raça” ainda é o termo que melhor consegue dimensionar o racismo que lesa as pessoas negras na sociedade, já que o imaginário de raça, entendida como uma dimensão social, prevalece nas organizações sociais e estruturais, aqui com destaque o contexto brasileiro, e sistematiza o racismo que é exercido, não unicamente a nível étnico, mas pela relação que nossa sociedade faz com a valoração que é dada aos aspectos físicos, por associar diretamente o fenótipo ao psicológico e cultural. Pensar em uma perspectiva “étnico-racial” aumenta a compreensão da “multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil” (Gomes, 2005, p. 47). Porém, como explica a autora a partir de seus estudos, substituir raça por etnia não muda a realidade do racismo no Brasil, pois somos hierarquizadas/hierarquizados, primeiramente não por nossas características culturais, mas por sermos lidos de forma racializada, já que o preconceito no Brasil é fundamentado nas características físicas que apresentamos. A discriminação cultural vem em seguida, ao associarem, no racismo, que todas as pessoas negras são inferiores.

Nilma Gomes aponta que devemos tomar cuidado com os conceitos, para não esvaziar a gravidade do racismo no Brasil, pois não devemos confundir preconceito racial com discriminação racial, por este ser entendido como as práticas que o efetivam. Silvio Almeida (2019, p. 32) nos ajuda a entender essa diferença ao escrever que

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.

Portanto, o processo discriminatório não é uma ação moral individual. Pensar dessa maneira provoca uma ênfase no indivíduo que moralmente tem atitudes preconceituosas, como a fonte geradora da discriminação. Entender essa diferença é importante, pois a discriminação racial vai além de um ato individual, seja direto ou indireto, já que abrange um tratamento diferenciado de grupos racialmente lidos no campo social, cultural, político e psicológico, ou seja, são grupos tratados de forma diferenciada pelas diversas instituições que formam nossa sociedade, inclusive a escola. Os currículos pensados a partir das relações étnico-raciais vêm desse movimento de intervir nas discriminações raciais que existem no contexto escolar.

O racismo não pode ser encarado como um caso de ofensa individual e, sim, como uma questão estrutural, para assim centrar os questionamentos nas causas institucionais, históricas e discursivas que sustentam esse sistema. Tomaz da Silva (1999, p. 103) diz que não se pode pensar o racismo sem pensar o conceito de representação, pois “a representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder.” Dessa forma, o currículo deve evitar interpretações essencialistas acerca de raça, pois uma representação de uma identidade racial não é simplesmente uma correspondência a uma identidade “verdadeira”, mas sim, uma representação que é mediada pelas relações de poder, um ato de possuir e controlar o que é o outro. A concepção e construção de uma identidade demanda um pensar historicamente:

O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas e folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial (Silva, 1999, p. 101).

O currículo, entendido como um texto racial, não pode ser visto apenas como uma temática transversal, mas sim, como questão central do conhecimento, das relações de poder e da identidade. Diante disso, precisamos buscar alternativas que proporcionem outra forma ao currículo e suas narrativas hegemônicas, que ainda privilegiam uma identidade eurocentrada, patriarcal e classista. O currículo não pode ser visto apenas como uma adição de culturas. É necessário questionar como a identidade dominante tornou-se hegemônica, enquanto outras identidades foram inferiorizadas.

### Conclusão

Pensar os currículos como documentos históricos, possibilita refletir acerca da forma com que eles influenciam diretamente na compreensão histórica que estamos promovendo em nossas aulas, para, assim, utilizá-los de maneira consciente, investigativa e questionadora. Por entender que a sociedade contemporânea apresenta, cotidianamente, práticas racistas normalizadas, que desencadeiam condutas sociais e institucionais que reproduzem discriminações, violências, sexismos, silenciamentos e histórias únicas<sup>2</sup>, é necessário interseccionar as discussões acerca das relações de gênero e as relações étnico-raciais no Ensino de História.

A ciência História e a escola são espaços importantes para se pensar os diversos agentes sociais educativos. A escrita da História e a organização escolar, refletem as concepções de humanidade que nossa sociedade carrega. O movimento feminista precisa ser antirracista. Uma educação baseada em uma visão de gênero e étnico-racial crítica, que esteja disposta a educar garotos e homens, junto com a conquista de direitos de garotas e mulheres, pode elaborar um movimento que colabore para uma sociedade livre.

---

<sup>2</sup> Para Chimamanda Adichie (2019, p. 26), “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos”. As narrativas legitimam e silenciam, podendo criar discursos únicos acerca de experiências negativas sobre um povo, impedindo que um olhar seja lançado para as outras características e histórias que o formam.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvo Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização Flavia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf> . Acesso em: 13 fev. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

SCOTT, Joan. Os usos e abusos do gênero. In: **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018/11212> . Acesso em: 11 fev. 2024.

SILVA, Jacilene Maria. **Feminismo na atualidade**: a formação da quarta onda. Recife: Independently publish, 2019.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. In: **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v.4, n. 8, p. 49-65, jan.- jun. 2015.

Recebido em 2024-05-14

Aprovado em 2024-06-13

Publicado em 2024- 07 -15