

ARTIGO

CULTURA, CURRÍCULO E DIVERSIDADE ÉTNICORRACIAL: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

José Valdir Jesus de Santana¹

Marise de Santana²

Marcos Alves Moreira³

Resumo: Este trabalho reflete acerca da relação entre cultura, currículo e diversidade étnicorracial, no sentido de pensar em que medida a escola tem conseguido dialogar com as diferenças culturais, sobretudo com aquelas que dizem respeito aos valores civilizatórios afro-brasileiros, a partir da Lei 10.639/03, que determina a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino que compõem a educação básica no Brasil. Ao problematizar essa relação, faz-se necessário construir uma política de descolonização dos currículos, como forma de valorizar e assegurar as diferenças culturais que se fazem presentes no contexto escolar.

¹ Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre e graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas (Uesb-CNPQ); Núcleo de Pesquisa em Educação, Educação Escolar Indígena e Interculturalidade: experiências entre os povos indígenas Kiriri, Tupinambá, Pataxó e Pataxó Hã Hã Hãe (Uesb-CNPQ); Laboratório de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Criança (LEPAC – UFSCAR). Professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br.

² Pós-doutora pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora e Mestre em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia Olga Meting. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas (Uesb-CNPQ). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: nabaia@ig.com.br.

³ Graduado em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências e Tecnologia. Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas dos Legados Africanos, Indígenas e Quilombolas (Uesb-CNPQ). Professor da Rede Municipal de Vitória da Conquista. E-mail: marcosmoreiralves@yahoo.com.br.

Palavras chaves: Cultura. Currículo. Descolonização curricular. Diversidade étnicorracial.

Introdução

Na contemporaneidade, os discursos sobre cultura tendem a assumir diversas perspectivas, sentidos e frentes de lutas. Conforme Cunha (2009), é preciso, frente a esses diversos usos que têm sido construídos em situações interétnicas, saber diferenciar a cultura da “cultura⁴” (com aspas). Em situações interétnicas ou em casos em que se colocam a necessidade de uma educação intercultural, como pensar a relação entre cultura, currículo e diversidade étnico-racial? Que discursos sobre cultura, cultura negra, afro-descendência, africanidades têm sido produzidos no contexto da educação escolar? Como esses discursos podem agenciar novos modos de relação com as diferenças culturais? Que identidades e que diferenças estão sendo produzidas por meio desses discursos?

No sentido de compreender categorias importantes, indispensáveis nesse trabalho, a exemplo de cultura, legado africano, identidade e currículo, utilizamo-nos dos aportes teóricos de Macedo (2007, 2009), Moreira e Candau (2007), Silva (2009), Geertz (1989), Cunha (2009), Sahlins (2003), Sodré (2005), Santana (2004), Gomes (2006, 2007a, 2007b) e Hall (2006).

Nossa concepção de cultura está situada na elaborada por Geertz (1989, p.15), na medida em que, segundo este, a cultura é um sistema ordenado de significados e símbolos, em cujos termos os indivíduos definem seus mundos, revelam seus achados e fazem seus julgamentos.

⁴ “Acredito firmemente na existência de esquemas interiorizados que organizam a percepção e a ação das pessoas e que garantem um certo grau de comunicação em grupos sociais, ou seja, algo no gênero do que se costuma chamar de cultura. Mas acredito igualmente que esta última não coincide com a “cultura”, e que existem disparidades significativas entre as duas. Isso não quer dizer que seus conteúdos necessariamente difiram, mas sim que não pertencem ao mesmo universo de discurso, o que tem conseqüências consideráveis. [...] As pessoas, portanto, tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” e na cultura. Analiticamente, porém, essas duas esferas são distintas, já que se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade. A lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das “culturas”. (CUNHA, 2009, p. 313- 359).

Nisso, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”; a cultura é, portanto, essas teias de significado, que carecem de interpretação, pois se constituem, segundo Kuper (2002, p. 132), referindo-se à concepção de cultura elaborada por Geertz, em “um padrão de significados, transmitidos historicamente, incorporados em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam-se, perpetuam-se, desenvolvem seu conhecimento sobre a vida e definem sua atitude em relação a ela”. Ademais, compartilhamos da concepção de cultura elaborada por Sahlins (2003, p. 7) ao afirmar que “a cultura é historicamente reproduzida na ação. [...]. Por outro lado, entretanto, como as circunstâncias contingentes da ação não se conformam necessariamente aos significados que lhes são atribuídos por grupos específicos, sabe-se que os homens criativamente repensam seus esquemas convencionais”. Ainda, para Sahlins (2003, p.7),

A história é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com os esquemas de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque, em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática. A síntese desses contrários desdobra-se nas ações criativas dos sujeitos históricos, ou seja, as pessoas envolvidas.

A identidade, como a cultura, tende a ser constantemente modificada ou remodelada no processo das relações sociais, tornando-se fluida, cambiante, contraditória, instável. Nas palavras de Hall (2006, p. 13),

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nas últimas décadas, têm se ampliado os debates sobre identidades e suas dinâmicas, discussões mediadas pelas novas formas culturais vividas entre o global e o local. Nesse contexto de debates sobre identidades, de

modo especial, sobre identidades étnicorraciais, inserem-se as discussões sobre africanidades, sobre legado africano, na perspectiva da população negra. Nesse sentido, para Santana (2007, p. 14-15), o legado africano encontra-se em “[...] expressões presentes no vestir e comer, nas palavras cotidianas, nos funerais, nas irmandades, nas folhas sagradas. [...]. A descrição seria interminável, pois tais expressões permeiam o mundo visível e invisível dos simbolismos brasileiros”. Poderíamos acrescentar, ademais, que práticas do legado africano se mantêm presentes através de diferentes perspectivas que se atualizam na religião, nos mitos, nos gestos, nas relações com o meio ambiente, em formas de cuidado, em novas formas de quilombagem, no trato com o corpo, na sabedoria das benzedeadas, nos terreiros de candomblés, nas batucadas, congadas, só para citar algumas dessas manifestações. São, portanto, culturas de um tempo presente, que rememoram um passado, mas que estão em nossas escolas, nas ruas, nos bairros, nas roças, em diversas simbologias e que precisam ser valorizadas, vivenciadas, experimentadas, pois como bem afirma Cunha (2009, p. 239) “a cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável também, mas sim algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados”. Da mesma forma, conforme Lima (2008, p. 154),

Africanidades brasileiras são repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente (re) construídos e vivenciados e que vêm sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos da história os repertórios sócio-históricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem.

A valorização das africanidades do legado africano deve passar pela escola e por seu currículo. Todavia, como afirma Silva (2009, p. 196),

O discurso do currículo [...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui. E nesse processo somos produzidos

como sujeitos muito particulares, como sujeitos posicionados ao longo desses múltiplos eixos de autoridade, legitimidade, divisão, representação. [...]. Há, dessa forma, um nexos muito estreito entre currículo e aquilo em que nos transformamos. O currículo, ao lado de muitos outros discursos, nos faz ser o que somos. Por isso, o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais que construção de conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos.

Nesse sentido, segundo Lima e Trindade (2009, p. 34) “a educação escolar, além de possibilitar o acesso dos seus sujeitos aos códigos escritos, tem a incumbência e a possibilidade de modificar mentalidades, favorecer a construção de uma autonomia crítica e livre de atitudes discriminatórias e de hierarquização predatória”. Nisso, é preciso refletir sobre o currículo, colocando-o sob escrutínio, no sentido de compreender a quem ele tem servido e representado em suas narrativas.

É importante salientar que as reflexões que apresentamos neste texto não estão apartadas de outras reflexões que temos feito no *Órgão de Educação e Relações Étnicas* (ODEERE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), que desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão e no *Grupo de Pesquisa Educação e Relações Étnicas: saberes e práticas do Legado Africano e Indígenas* (CNPq/Uesb), sob a coordenação das professoras Dr^a Marise de Santana e Dr^a Ana Angélica Leal Barbosa, mas são frutos de nossas pesquisas, reflexões e inquietações, sobretudo a partir das relações que temos travado com outros pesquisadores, professores e estudantes nos cursos de graduação e pós-graduação de que fazemos parte.

1 Indagações sobre currículo: reflexões introdutórias

O currículo compreendido como “uma trajetória, relação de poder, documento de identidade” (SILVA, 2002, p.150), torna-se elemento fundamental de análise para se compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação com o conhecimento no contexto da educação escolar. Além disso, como nos adverte Silva (2010, p. 8) “a

fabricação do currículo não é nunca apenas o resultado de propósitos “puros” de conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

Segundo Macedo (2007, p. 26),

O currículo, como nós o conhecemos, na sua versão moderna, portanto, consolidou-se na virada do século XIX para o século XX em torno de um círculo coerente de saberes, bem como de uma estrutura didática para a transmissão (aquilo que os gregos chamaram *enkuklios paideia*, desaguando no conceito de enciclopédia, como uma certa “educação geral”). Para o professor Antônio Nóvoa, por exemplo, apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse círculo e essa estrutura mantiveram-se relativamente estáveis e se revelam incapazes de responder às novas necessidades educacionais.

A temática da identidade⁵ e da diferença⁶ cultural, a partir da década de 1990, tem ocupado lugar de destaque no pensamento sobre currículo; a literatura especializada registra diferentes significados para esse termo, ainda que tal preocupação não seja recente nos estudos sobre educação escolar (MOREIRA; MACEDO, 2002). Ainda, conforme esses autores,

A despeito das variações e indefinições, as reflexões, as pesquisas e publicações que se incluem no campo do currículo concedem particular atenção ao conhecimento escolar. Sua centralidade nas discussões e decisões sobre currículo é plenamente reconhecida pelos autores da teorização curricular crítica que, com o apoio do neomarxismo de Gramsci e dos pensadores da Escola de Frankfurt, se empenham, desde a década de 70, em compreender as relações entre conhecimento escolar e poder (MOREIRA; MACEDO, 2002, p.11).

⁵ “A identidade é parte fundamental do movimento pelo qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é participar, com outros, de determinadas dinâmicas da vida social – nacional, religiosa, linguística, étnica, racial, de gênero, regional, local. Dada a crescente complexidade dessas dinâmicas sociais, nas quais se produzem, se reafirmam e se contestam identidades, não surpreende que a identidade se venha impondo como categoria de particular relevância para a compreensão dos fatos sociais contemporâneos.” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 13).

⁶ “A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. [...]. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem, e ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.” (SILVA, 2009, p. 82).

A reflexão sobre currículo está instalada como tema central nos projetos político pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanentes dos docentes. Conforme Silva (2009, p.195),

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos.

As indagações sobre currículo, presentes nas escolas e na teoria pedagógica, mostram um primeiro significado: a consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico. Nesse sentido,

O currículo configura, assim, território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade. Participa do processo de construção das identidades que dividem a esfera social, ajudando a produzir, entre outras, determinadas identidades raciais, sexuais, nacionais. Afeta, significativamente, portanto, a produção de diferenças e a confirmação (ou a mudança) de

relações de poder hegemônicas (Silva, 1996). Essa constatação levanta, inevitavelmente, questões referentes a que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir e que identidades deveriam produzir, em tempos de globalização. (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 12).

Uma vez que o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, o currículo instituído pela escola acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado por ela. Como consequência desse poder de legitimação do que deve ser ensinado, na construção do conhecimento escolar (e de seu currículo),

legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25).

Sendo o currículo um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados, pode-se dizer que neste território evidenciam-se esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28). Nesse sentido, o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007, p. 23). Para Santomé (2009, p. 161-162),

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes

dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar as seguintes: as culturas das nações do Estado espanhol; as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiência física e/ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo.

É nesse campo de tensões que, na Contemporaneidade, temas como a pluralidade cultural vem tendo presença constante nas discussões educacionais, pois, há muito tempo, diferentes sujeitos, a exemplo dos povos indígenas e dos afro-brasileiros, têm chamado a atenção para as diferentes culturas e valores civilizatórios que compõem a sociedade brasileira e que não estão sendo vivenciados no currículo escolar. Como afirmam Moreira e Candau (2007, p. 31) “elaborar currículos culturalmente orientados demanda uma nova postura, por parte da comunidade escolar, de abertura às distintas manifestações culturais. Faz-se indispensável superar o ‘daltonismo cultural’⁷, ainda bastante presente em nossas escolas”. Ainda, conforme Gomes (2006, p. 35),

Existe uma série de comportamentos, rituais, tradições e heranças e todo um contexto histórico e político que interferem no processo de construção da identidade étnico-racial de qualquer grupo humano. É um processo complexo para todos nós. Além disso, a resignificação da cultura, a escolarização, as relações de poder, as redes de sociabilidade, as mudanças sociais, a miscigenação, os deslocamentos geográficos, entre outros fatores, também devem ser sempre considerados quando pensamos nessa questão.

Pode-se dizer que, no currículo, se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos

⁷ “O professor ‘daltonico cultural’ é aquele que não valoriza o ‘arco-íris de culturas’ que encontra nas salas de aula e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove”. (STOER; CORTESÃO, 1999 apud MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31).

sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam. Isso se torna claro ao lembrar os inúmeros e expressivos relatos de práticas, em salas de aulas, que contribuem para cristalizar preconceitos e discriminações, representações estereotipadas e desrespeitosas de certos comportamentos, certos estudantes e certos grupos sociais. Em Conselhos de Classe, algumas dessas visões, lamentavelmente, se refletem em frases como: “vindo de onde vem ele não podia mesmo dar certo na escola!”. “Assim, a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e a subordinação de outros” (MEYER, 2003, p. 80). As narrativas escolares instituem e fixam, nesse sentido, “formas de identidade” que, em determinados contextos, se instauram como hegemônicas e normatizam modos de ser e estar no mundo. Nessa perspectiva, segundo Silva (2009, p. 83),

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Compreendemos que, historicamente, o currículo escolar sempre esteve atrelado a um modelo de mundo, homem e sociedade, transmitindo visões sociais particulares e interessadas. Contudo, concordamos com Munanga (2005, p. 17) quando afirma que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”.

2 Currículo e diversidade étnico-racial: reflexões acerca dos valores civilizatórios afro-brasileiro

A antropologia acompanha o problema das diferenças culturais, da construção dos discursos sobre a alteridade, desde o seu nascimento. Contudo, segundo Sodré (2005, p. 30),

A antropologia contemporânea produz discursos liberais sobre a alteridade. Porém, é a antropologia – ao fazer expandir no século XIX o conceito universalista de cultura – que cria o racismo doutrinário, embora ela própria possa ter vindo depois a fornecer dados e instrumentos para o combate anti-racista. Gobineau é um antropólogo que concebe a desordem (entende-se: a multiplicidade e o entrecruzamento das diferenças, o movimento agonístico das trocas) presente em toda cultura como um desvio, pois a desordem deveria ser exclusiva da natureza, no plano da diversidade racial. Cultura, para ele, seria o lugar da ordem (europeia), por sua vez destinada a corrigir a desordem racial imposta pela natureza.

A diversidade pode ser vista, do ponto de vista cultural, como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Essa construção ultrapassa as características biológicas. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque somos sujeitos sociais, no contexto da cultura (GOMES, 2007). Na perspectiva de Santomé (2009, p. 168),

Não podemos esquecer que qualquer comunidade humana trata sempre de salvar sua cultura, já que é dessa maneira que se assegura sua continuidade. A cultura de cada povo não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos, seus valores, crenças, pautas de comportamento etc.

O fato, porém, de reconhecermos a importância da diversidade étnica não resolve todos os nossos problemas e surge a necessidade de

se compreender melhor como as relações que se estabelecem dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como uma instituição social, é construída por sujeitos sócio-culturais e, conseqüentemente, um espaço da diversidade étnico-cultural. Sendo assim, como afirma Gusmão (2003, p. 92),

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. É aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações entre os homens.

Nesse sentido, a dimensão cultural coloca-se como fator que não pode ser desconsiderada ao tentarmos avançar na garantia da educação escolar como um direito social e na compreensão da sua relação com o universo simbólico e com o mundo do trabalho. Ao falar da diversidade étnica, cultural e escolar, estamos dando visibilidade às diferenças dos sujeitos desse espaço, das vivências no processo sócio-cultural. Levando em consideração que o processo educativo é complexo e marcado por variáveis pedagógicas e sociais, esse processo não pode ser analisado fora da interação dialógica entre escola e vida, considerando o conhecimento e a cultura. Nessa perspectiva,

A inserção da diversidade nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender os impactos subjetivos destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola. É incorporar no currículo, nos livros didáticos, no plano de aula, nos projetos pedagógicos das escolas os saberes produzidos pelas diversas áreas e ciências articulados com saberes produzidos pelos movimentos sociais e pela comunidade. (GOMES, 2007, p. 25).

Um dos desafios com os quais a educação escolar se defronta está em mostrar para os demais interessados pela educação escolar, que o povo negro, assim como os outros, a exemplo dos povos indígenas, construiu ao longo da sua trajetória uma identidade étnica, ou seja, um modo de ser e ver o mundo, a partir de um referencial histórico e cultural, que o distingue das outras etnias. Esse desafio não pode ignorar que o processo de construção da identidade étnica sofre a violência racista exercida pela nossa sociedade.

O processo de construção da identidade do negro, por mais ambíguo e complexo é um dos fatores determinantes da visão de mundo, da representação de si mesmo e dos outros, do relacionamento na família⁸, no círculo de amizade, enfim, de uma série de relações que são produzidas em variados contextos nos quais estes sujeitos circulam e que são constantemente ativadas e interrompidas, a depender do modo como esses sujeitos são interpelados nesses círculos de relações. Isso mostra que, como processo, a construção da identidade não é estática, antes se modifica em função da convivência entre os sujeitos, a partir das relações sociais, uma vez que “a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão” (GUSMÃO, 2003, p. 91). O mesmo ocorre com a produção das identidades; elas são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p. 12). Para Gomes (2007, p. 98),

É nesse contexto histórico, político, social e cultural que os negros e as negras brasileiros constroem suas identidades e, dentre elas, a identidade negra. Como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso

⁸ “Segundo Cunha (1987, p. 51-53), a falta de orientação na família sobre a questão racial causa uma situação de ‘estranhamento’ na criança, a partir, principalmente, do momento em que ela inicia seu processo de socialização na escola, quando, então, ela passa a ser objeto de rejeição (primeiro contato com o processo de exclusão do diferente): xingamentos, rejeição nas brincadeiras infantis etc. Muitas vezes, a criança não consegue verbalizar esse sentimento de rejeição e as consequências surgem, sendo uma delas a resistência para ir à escola” (OLIVEIRA, 2006, p. 18).

brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, pois se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

A construção da identidade de raça, em relação aos afro-brasileiros, em diversos contextos, apresenta-se de forma fragmentada e contraditória, afirmando-se pela sua própria negação e ocultamento na vida desses sujeitos que estiveram, historicamente, expostos aos processos e práticas de discriminação impostos pelo racismo brasileiro.

Dessa forma, a inclusão das demandas dos movimentos sociais, dos estudos sobre a produção simbólica e material do povo negro, torna-se imprescindível para aqueles que desejam refletir de maneira séria e cuidadosa sobre a realidade educacional em nosso país.

O afro-descendente tem buscado, através de pressões políticas e culturais, a inserção de seus valores no currículo escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº 9394/96) estabelece em seu artigoº 26-A: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, **torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**”¹⁰. Nos parágrafos primeiro e segundo, deste mesmo artigo, ficam determinados:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, **a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional**, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁹ Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008, que altera tanto a LDBEN 9394/96, quanto a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

¹⁰ “A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença” (GOMES, 2007, p. 106).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 1996, n.p.).

É importante ressaltar que as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, citadas acima, são fruto de uma política de intervenção do Movimento Negro e de intelectuais comprometidos com a luta anti-racista, que culminou na aprovação da Lei 10.639/03¹¹. Esta Lei, como já referido, tornou obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Ademais, a partir dessa lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004).

Por essas razões, quando os elementos culturais negro-africanos e afro-brasileiros são ocultados, incompreendidos e não apresentam significados para esses grupos étnicos, distanciam-se progressivamente de suas referências culturais e históricas. Neste sentido, faz-se necessário preservar os valores culturais e sociais decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira, potencializando a participação da população afro-descendente no processo de desenvolvimento social, político e econômico da sociedade. Segundo Nascimento (2003, p. 393-394),

A imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar o supremacismo branco e a dominação racial. Essa distorção tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência no negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não

¹¹ Resolução CNE/CP Nº 1, de 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. “Art. 1º A presente resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”.

“obra do demônio”. A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana é um elemento essencial de desumanização dessa população. Ademais, o sistema de significados criado pelo racismo baseia-se em grande parte no alicerce ainda pouco abalado da crença na incapacidade do africano de criar civilização.

No contexto atual, refletir sobre a cultura e valores africano-brasileiros significa considerar as lógicas simbólicas construídas ao longo da história por um grupo sociocultural específico: os negros africanos e seus descendentes ao longo desses últimos quinhentos anos (GOMES, 2006). Nesse sentido, construir outro olhar sobre a cultura afro-brasileira implica em (re)elaborar os ritos, as representações construídas, no contexto da escola, sobre os diversos grupos étnicos que aqui chegaram. Implica em problematizar categorias como diversidade cultural, identidade, currículo e questão racial, dentre outras coisas. Implica como nos adverte Silva (2005, p. 21), em “conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira”. Ademais, impõe-se, como condição fundamental, construir novas práticas pedagógicas e, da mesma forma, zelar por processos de formação de professores, no sentido de construir outra cultura pedagógica que possa reverberar nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, *no chão das escolas*, firmando compromissos para a construção de novos projetos de educação e de educação escolar, assentados nas relações interculturais e no diálogo entre as culturas. Conforme Silva e Silva (2005, p. 202)

As experiências educacionais pluriculturais, estudos e pesquisas também têm apontado alguns desafios, decorrentes da visão estereotipada e homogeneizante, presentes na escola, que devem ser enfrentados, tais como: a inclusão de temáticas como cultura, raça/etnia, relações de gênero em sala de aula; estudos sobre os processos civilizatórios africanos e sobre as africanidades na sociedade brasileira; compreensão dos alunos como produtores de cultura e não apenas como sujeitos de aprendizagem; debates sobre diversidade sócio-cultural; visibilização da construção da identidade étnico-racial do povo negro; elaboração de material didático; continuidade de análise do livro didático quanto à representação do negro e de gênero e revisão bibliográfica

e de conceitos. As experiências de educação pluricultural suscitam, pois, mudanças de currículos, de paradigmas e de procedimentos que contribuam para desconstruir a história da educação do negro no Brasil. Essa concepção pedagógica vem, certamente, elaborando uma outra história da escolarização e de educação do negro no Brasil, na qual não apenas o acesso seja o objeto da narrativa, mas também a permanência e a sua inclusão com todas as vicissitudes do que significa ser negro no Brasil, bem como do legado cultural africano-brasileiro.

Em certo sentido, a escola brasileira, ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista, vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças. Ao assumir essa dupla função, a escola brasileira, desde a educação básica até o ensino superior, é responsável por construir práticas, projetos e iniciativas eficazes de combate ao racismo e de superação das desigualdades raciais (GOMES, 2007). Ainda, conforme Gomes (2007, p. 104),

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambiguidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências.

Por fim, diante de tantos desafios, os educadores e educadoras brasileiros, de qualquer pertencimento étnicorracial são convocados a

construir novas posturas e práticas pedagógicas e sociais. Dentre elas destacamos: o desenvolvimento de uma inquietude epistemológica e política, o inconformismo diante das desigualdades e aposta nos processos de emancipação social (GOMES, 2007).

Conclusão

O cotidiano das escolas caracteriza-se por uma complexa rede de relações sociais entre os envolvidos que incluem alianças, transgressões, conflitos, lealdades, práticas e saberes que dão vida às escolas. Essa é a dimensão das sociabilidades, das recusas, das resistências. É o espaço das possibilidades de transformação do estabelecido, das diferentes territorialidades que são criadas pelos sujeitos enquanto vivem e se relacionam (CAPELO, 2003). Todavia, a escola e as narrativas contidas no currículo, como já sinalizado acima, constroem determinados lugares, representações e modos de relação com grupos culturais, com identidades étnicas e raciais que em determinados contextos e tempos reproduzem e produzem visões estereotipadas, impregnadas de preconceitos e discriminações, a exemplo dos negros, dos afro-descendentes e povos indígenas. Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. É nesse contexto de demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica que se exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos monoculturais; exige-se questionamento dos lugares de poder (GOMES, 2012). “Assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político” (GOMES, 2007, p. 41). Ademais, segundo Gomes (2012, p. 106),

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira

se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas (GOMES, 2006). Continuaremos, ainda, em nossas escolas, naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças e jovens negros, afro-descendentes. Portanto, a necessidade de um currículo que valorize a diferença cultural, que conceba a diversidade cultural de forma positiva coloca em confronto não só as diferenças bem visíveis de pertencimento, de desenvolvimento, de projeto, de capital cultural, mas também as ínfimas e invisíveis diferenças na relação com o mundo, com o tempo, a ordem, o saber, o trabalho e mil outras dimensões da existência (CAPELO, 2003).

CULTURE, CURRICULUM AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY: SOME PROPOSALS

Abstract: This paper reflects on the relationship between culture, curriculum and ethnic-racial diversity. The aim is to think how far the school is able to dialogue with cultural differences, especially with those that relate to Brazilian african-civilizational values, beginning at the Law 10.639/03, which determines the mandatory teaching of African History and Culture in the Afro-Brazilian school systems that make up the basic education in our country. By questioning this relationship, we understand that it is necessary to build up politics of decolonization of the curriculum as a way to enhance and ensure the cultural differences that are present in the school context.

Keywords: Culture. Curriculum. Decolonization curriculum. Ethnic-racial diversity.

Referências

BRASIL. **Resolução Nº 1** de 17 de junho de 2004. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/ SEF, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 9394** de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007a.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. de (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LIMA, Identidades e africanidades: uma perspectiva para a educação. In: GOMES, Carlos Magno; ENNES, Marcelo Alarico (Org.). **Identidades: teoria e prática**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Maros Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Edinéia Tavares (Org.). **Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernandes (Org.). **Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidade**. Portugal: Porto Editora, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. revisada. Brasília: MEC/ SECAD. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Eliana de. **Mulher negra**: professora universitária, trajetória, conflitos e identidade. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SAHLINS, Marshall. **Ilhas de história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003

SANTANA, Marise de. **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente**: desafricanizando para cristianizar. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade de São Paulo (Puc). São Paulo, 2004.

SANTANA, Marise de. O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente. In: AMARALY JR, Aécio; BURITY, Joanildo de (Org.). **Inclusão social, identidade e diferença**: perspectivas pós-estruturalistas de análise social. São Paulo: Annablume, 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: SECAD, 2005.

SILVA, Ana Rita Santiago da; SILVA, Rosângela Souza da. A história do negro na educação: entre fatos, ações e desafios. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.14, n. 24. p. 193-204, jul./dez., 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivo F. **Currículo**: teoria e história. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: Por um conceito de cultura. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005.

Artigo recebido em: 23/07/2012

Aprovado para publicação em: 15/06/2013