

ARTIGO

REPENSANDO A QUESTÃO CURRICULAR: CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA

Joelson Alves Onofre¹

Resumo: O presente artigo é resultado de uma pesquisa concluída intitulada: *O preconceito racial: concepções das empregadas domésticas – uma interseção com o currículo escolar*² e objetiva proporcionar uma reflexão teórica partindo do currículo como elemento indispensável para a promoção de uma educação anti-racista. Algumas abordagens significativas serão apresentadas como eixos reflexivos sobre o papel da escola frente aos novos e pertinentes desafios em relação a um currículo que contemple a diversidade, bem como se analisam as práticas do currículo vigente que priorizam determinados grupos em detrimento de outros atores sociais que se enquadram no grupo dos que não têm acesso ao saber escolarizado. Muitas são as teorias sobre currículo, cada uma delas com a intenção de destacar um ou vários aspectos da vida humana e social presentes no dia-a-dia dos indivíduos. Entendendo que o currículo se constitui em uma construção coletiva, iremos nos debruçar sobre essa questão demasiadamente discutida, mas que trazida novamente ao cenário do conhecimento, contribuirá de forma singular para uma postura mais crítica por parte de educadores, educandos e todos os demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras-chave: Currículo. Diversidade cultural. Educação anti-racista.

¹ Graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus/BA. Pós-graduado em Educação e Relações Étnico-Raciais, pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Membro do Projeto de Extensão Informando e Aprendendo sobre a Síndrome de Down (UESC). E-mail: jaonofrecp@yahoo.com.br

² Pesquisa desenvolvida para a monografia do Curso de Especialização em Educação e Relações Étnico-raciais da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Introdução

Refletir sobre o currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira. Dependendo do lugar de onde estamos, das posições ideológicas que assumimos, podemos influenciar e materializar um currículo que ora contemple os ditames e normas das legislações educacionais, ora assuma e transpareça a vida dos educandos, suas habilidades e competências.

Uma educação anti-racista prima pelo respeito à diferença, à diversidade. Ela não pode isentar-se do compromisso com os mais necessitados e fragilizados por um sistema desumano e preconceituoso. Educar, respeitando as diferenças, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura dos afro-descendentes, que continuam sofrendo discriminações nos espaços escolares.

Este artigo pretende discutir o currículo como ferramenta de conhecimento no âmbito da diversidade cultural assim como o silenciamento e negação das culturas no currículo. Repensar a questão curricular pressupõe o estabelecimento de novos paradigmas na educação. Paradigmas que auxiliem na compreensão do currículo como conhecimento e como proposta de trabalho voltada para a eliminação de qualquer tipo de discriminação por parte de educadores e educandos nos espaços escolares.

A metodologia utilizada na pesquisa que deu origem a este trabalho permitiu adentrar num universo pouco explorado e suscitar novas indagações a partir da proposta de compreender o preconceito racial na concepção das trabalhadoras domésticas, fazendo uma intersecção com o currículo escolar e repensando a educação de forma que contribua para a diminuição das discriminações em sala de aula. As técnicas empregadas na pesquisa foram a aplicação de questionários e a realização de entrevistas com os sujeitos, procurando compreender o

 currículo como espaço onde se deve contemplar a discussão sobre as culturas negadas e silenciadas no ambiente escolar.

Acreditamos que, a partir do entendimento de que o currículo pode ser um caminho para se trabalhar questões sobre preconceito, discriminações, racismo, violência, diversidade cultural, dentre outros, a educação tornar-se-á elemento indispensável para o combate às desigualdades sociais e educacionais.

1 Currículo, conhecimento e diversidade cultural

  O currículo, pensado em toda a sua dinâmica, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do educando, mas introduz sempre conhecimentos novos que, de certa forma, contribuem para a formação humana dos sujeitos. Nessa perspectiva, um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos no acesso aos bens culturais e ao conhecimento (LIMA, 2006). Assim, teremos um currículo a serviço da diversidade. Como a diversidade é característica da espécie humana nos saberes, modos de vida, culturas, personalidades, meios de perceber o mundo, o currículo precisa priorizar essa universalidade. A instituição escolar não pode isentar-se do seu compromisso enquanto propiciadora de formas acolhedoras da diversidade.

 Com o avanço de novos estudos culturais e sobre a diversidade, a escola precisa apoderar-se dessas discussões e levá-las para seu interior, debatendo, com os gestores, educadores, educandos, corpo técnico e administrativo, questões tão atuais que, às vezes, nos pegam desprevenidos. Ou seja, esses assuntos precisam estar na pauta de discussão de toda unidade escolar. Não dá mais para fingir que determinados conteúdos extracurriculares não precisam ser contemplados também no chamado “currículo tradicional”. Os saberes escolares transmitidos aos educandos em processo de escolarização nada mais são que uma ideologia pautada num currículo conservador e estagnado. Esse processo meramente instrucional, que perdura até os dias atuais, impossibilita que outros saberes sejam acrescidos ao currículo.

Numa visão crítica, podemos afirmar que as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racional que coloca em desvantagem as minorias desprivilegiadas dos bens culturais. Infelizmente, essa prática é concretizada em muitas escolas que não aceitam a flexibilidade do currículo como caminho para acolher os diversos saberes produzidos pelos sujeitos aprendentes.

Consideramos os conteúdos escolhidos para o currículo como importantes para a formação humana. Mas o currículo não se resume à reprodução desses saberes. Vai muito além. O que não se pode permitir é o que Paulo Freire (1970) denominou de *educação bancária*, aquela que prioriza a existência dos depositários, os educadores, e dos depositantes, os educandos. Nessa relação não se vislumbra o educando como sujeito do conhecimento, com possibilidades criativas, mas apenas como receptor de conteúdos, muitas vezes desconexos com a realidade social em que está inserido. O educando não existe apenas para receber informações. Como sujeito histórico e possuidor de um cabedal de experiências oriundo de vivências cotidianas, esse mesmo sujeito pode ir além dessas informações mentais se tiver a possibilidade de explorá-las efetiva e afetivamente.

A instituição escolar se insere no tecido social e, por fazer parte integrante nesse contexto, assume uma dimensão política que se reflete na sala de aula. Essa postura deve proporcionar à escola uma análise crítica dos instrumentos de poder que, muitas vezes, se encontram subjacentes na formação do currículo. Esses instrumentos inviabilizam a formação de um currículo plural, baseado na diversidade e nas diferenças, isto é, a cultura erudita, disponibilizada para poucos, dita as regras e potencializa aquilo que poderíamos denominar de “currículo imposto”, organizado e elaborado por especialistas, em gabinetes fechados.

Quando pensamos em reinventar e repensar o currículo, precisamos refletir sobre as novas sensibilidades para com os educandos. Como os vemos, como nos obrigam a vê-los, enfim, somos convocados a repensar o que ensinamos e o que aprendemos. Isso nos obriga a

rever nossas práticas pedagógicas, nossas metodologias de ensino e os conteúdos de nossa docência.

Isso confirma o que já se constata no interior das escolas. Tudo na escola é pensado para um padrão de normalidade em que o aluno desejado é o que serve de modelo para avaliar os outros alunos. Quando os outros não conseguem atingir os índices de aprendizado pré-definidos, são rotulados como incapazes, atrasados, lentos.

A homogeneização e padronização que as escolas ainda praticam em seus espaços acabam por descaracterizar os processos de aprendizagem que visam acolher todos os saberes oriundos das experiências dos educandos, bem como suas visões de mundo e da vida. A escola, enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos, necessita abrir-se para a realidade dos educandos e da comunidade. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a complementação do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares.

O currículo imposto por um determinado grupo, por uma determinada ideologia, impossibilita que outros conteúdos assimilados fora do ambiente escolar sejam introduzidos na sala de aula. Com isso, reproduz-se uma política segregacionista em que os educandos têm que se enquadrar nos padrões de inteligência ditados pela lógica do mercado globalizado. A tendência é menosprezar a cultura e os saberes dos educandos das camadas populares em benefício daqueles que detêm os bens culturais.

A questão curricular que aqui propomos repensar perpassa a idéia de formar um currículo voltado para a diversidade. Diversidade que pressupõe inserção de temas atuais e desafiadores para a prática pedagógica, principalmente no âmbito da formação de professores. O coletivo docente não pode se isentar do compromisso com uma educação para a diversidade. É preciso estimular o profissional da educação a engajar-se no instigante processo de pensar e desenvolver currículos para a escola.

O currículo elaborado pelas escolas precisa ser pensado coletivamente, em cada unidade escolar, visando enfrentar alguns desafios que a diversidade cultural tem nos trazido. Esses desafios passam pelo compromisso com uma escola cada vez mais democrática. A partir da temática da diversidade, a escola é chamada a enfrentar o desafio da diferença e do cruzamento de culturas. Ela precisa acolher, criticar e colocar em debate as diferentes manifestações culturais, diferentes saberes, diferentes óticas, ser-fazer dos educandos.

 A educação para a diversidade traz como pressupostos fundamentais o compromisso em denunciar a arbitrariedade por parte de políticas curriculares cristalizadas que insistem em priorizar a dimensão positivista e cientificista do currículo, não contribuindo de forma eficaz para a inserção de temas culturais que não estão contemplados no currículo oficial.

Um dos temas que consideramos prioritários na constituição do currículo diz respeito à História da África e da Cultura Afro-Brasileira, como meio de afirmação da identidade do povo negro e caminho para uma educação anti-racista. Os esforços pela implementação da Lei nº 10.639/03 sobre a inclusão da História da África e Cultura Afro-Brasileira no ensino fundamental e médio já estão sendo visualizados em muitas escolas, embora muitos educadores/as ainda se sintam despreparados/as para trabalhar tais questões.

Acreditamos que o combate ao racismo e ao preconceito racial passa pela educação como forma de enfrentar o problema de frente. Informação e conscientização se tornam elementos decisivos na luta contra todo tipo de preconceito presente no ambiente escolar. Por isso, repensar o currículo como caminho para a promoção de uma educação anti-racista pressupõe estratégias de elaboração de currículos que contemplem a história do povo negro, bem como metodologias de ensino e conteúdos voltados para tal fim. Assim, a escola, como aparelho ideológico, também é responsável pela eliminação de qualquer tipo de preconceito, principalmente o racial. Essa missão não se restringe à instituição escola, mas a todos os que estão envolvidos no processo

educativo. Os educandos, através das atividades desenvolvidas na sala de aula, das discussões e das leituras, são convidados a construir o currículo, problematizá-lo e não simplesmente a aplicá-lo e consumi-lo.

Segundo Sacristán (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Como dissemos anteriormente e confirmamos com as palavras de Sacristán (1995, p. 84), “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante”.

Os conteúdos curriculares que são desenvolvidos e a forma de selecioná-los fazem parte de toda a configuração das práticas educativas, das instituições e das idéias que as legitimam. Um currículo que se pretende abraçar a diversidade não se limita às áreas, temas e conteúdos estanques, sugeridos e organizados pela administração ou pelos professores, mas deve ser entendido como a soma de todo tipo de aprendizagem que os alunos possuem e os conhecimentos ausentes que eles obtêm no processo de escolarização, mas que não são contemplados no currículo.

Para Sacristán (1995, p. 86), “o currículo tem que ser entendido como cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar”. Nossa intenção não é apresentar a solução dos problemas a partir da elaboração do currículo numa perspectiva multicultural, mas entendemos que, para as propostas curriculares se tornarem reais e concretas, toda essa discussão nos levaria a repensar posições um tanto cristalizadas por parte de alguns/mas educadores/as. Para isso, faz-se necessário analisar a linguagem dos/as professores/as, os exemplos que utilizam, suas atitudes para com as minorias ou culturas, as relações sociais entre alunos, os estereótipos transmitidos através dos livros didáticos, as formas de avaliação etc. Essa análise deverá ser iniciada pelo/a educador/a que deseja rever sua prática docente, assim como as metodologias de ensino que utiliza e que, às vezes, prioriza determinados conteúdos que legitimam a exclusão e os preconceitos nas salas de aula.

A formação de um currículo para a diversidade cultural que estamos sustentando e sugerindo neste artigo requer uma tomada de consciência por parte do coletivo docente, quando das propostas que o mesmo apresenta para sua elaboração. O mais importante não são as declarações ou desejos sobre aquilo que queremos ver introduzido no currículo, mas a experiência que é vivida pelo/a aluno/a. Neste sentido, temos um currículo real, que não se separa da vida dos/as educandos/as, sejam eles negros, brancos, índios, pobres, ricos ou com algum tipo de necessidade especial.

Para se alcançar tal meta, baseada num currículo “real”, propomos aquilo que Sacristán (1995) considera como imprescindível: mudar os métodos pedagógicos e propiciar outra formação docente, estimulando uma perspectiva cultural que abarque a complexidade da cultura e das experiências humanas. Com isso, não pretendemos apontar os educadores como únicos culpados pela não inserção de outras temáticas no interior do currículo. O currículo é construído coletivamente e cada sujeito envolvido e comprometido com o processo educativo deve se sentir responsável por sua implementação.

A proposta de um currículo para a diversidade implica mudança nas intenções daquilo que queremos transmitir aos educandos, assim como transformar os processos internos que são desenvolvidos na educação institucionalizada. Isso exige revisão das práticas educativas que continuam priorizando a cultura dominante nas salas de aula, com conteúdos que apresentam a visão de determinados grupos sociais, inviabilizando a introdução de elementos da cultura popular e de temas polêmicos que requerem uma reflexão mais aprofundada como: o problema da fome, desemprego, racismo, preconceito, consumismo e tantos outros.

O poder de ocultação que o currículo exerce impossibilita que educandos possam usufruir de aspectos de sua própria cultura e da cultura que rodeia a escola. Segundo Sacristán (1995, p. 97), os conteúdos selecionados no currículo,

difícilmente têm o mesmo significado para cada um dos indivíduos. A falta de “representatividade” cultural do currículo escolar repercute, imediatamente, na desigualdade

de oportunidades e na incapacidade da cultura da escola para dotar os alunos de instrumentos que os permitam compreender melhor o mundo e a sociedade que os rodeia.

As políticas curriculares movimentam toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação. Elas definem papéis de professores e alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridades e iniciativas (SILVA, 1999).

Várias são as formas de conceber o currículo e nova deve ser a maneira de rever a teorização curricular. Silva (1999) nos apresenta quatro visões de currículos que prevalecem efetivamente, porém a cada uma dessas visões cabe uma análise pormenorizada das intenções subjacentes à sua aplicação. Uma primeira visão, a que ele chama de tradicional, humanista, baseia-se numa concepção conservadora da cultura, aquela que considera o conhecimento apenas como fato, informação, ou seja, fixo, herdado, estável. Sendo assim, a escola reproduz uma visão conservadora sem atentar para a revisão do seu verdadeiro papel social.

A segunda visão se refere à perspectiva tecnicista, na qual as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação são fortemente evidenciadas, parecendo-se, em muitos aspectos, com a visão conservadora.

A terceira visão, a crítica, de orientação neomarxista, analisa a escola e a educação como reprodutoras das estruturas de classe da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo reproduz e reflete essa posição.

Por fim, a quarta visão, a pós-estruturalista, retoma e reformula a análise da orientação neomarxista e concebe o currículo como uma prática de significação.

Explicitadas as várias formas de conceber o currículo, fica o questionamento: como educadores, agentes atuantes na organização e formulação dos conteúdos curriculares, como estamos contribuindo para que o currículo de fato transpareça a diversidade com sua riqueza e importância (saberes, fazeres)? O que seria então garantir a escola enquanto um direito social, que respeite a diversidade cultural na sua



prática e no seu currículo? Para Gomes (2006), a garantia de uma escola igual para todos não pode ser confundida com um currículo único para todos os alunos e professores. Segundo a autora, seria interessante questionar de que forma o currículo é construído, como se dá a seleção dos conteúdos, qual visão de mundo, de homem, de mulher, de negro, de índio, de branco e de outros grupos étnicos, a escola tem priorizado em seu currículo e de que forma tem se relacionado com aqueles que questionam diretamente os currículos.

Outro aspecto que deve ser considerado é o currículo enquanto possuidor de um caráter histórico e político, pois não se restringe à transmissão de conteúdos e conhecimentos: o currículo estabelece uma relação social e se realiza através de uma relação entre as pessoas. Dessa forma, acredita-se que a concepção de uma escola igual para todos passa pela garantia e implementação de leis que garantam aos grupos minoritários a oportunidade de serem contemplados no currículo.

A Lei nº 10.639/03, promulgada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB nº 9.394/96, e inclui no currículo oficial dos estabelecimentos de ensino das redes pública e particular a obrigatoriedade do estudo e do ensino da temática sobre a História e Cultura Afro-brasileira. Após a aprovação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), tímidas iniciativas foram surgindo por parte de secretarias, educadores, gestores e sociedade civil. O desafio ainda continua sendo o de colocar essa Lei em prática, de maneira eficaz e adequada, na vida e no cotidiano das escolas brasileiras.

A Lei determina que as disciplinas e seus conteúdos devem abordar o estudo da História da África e dos africanos, a cultura negra brasileira, a importância dos negros na formação da sociedade brasileira, a luta do povo negro no Brasil e o papel fundamental que os negros desempenharam e desempenham nas áreas econômica, social e política. Os conteúdos ministrados, concernentes à História e Cultura Afro-brasileira, devem contemplar todo o currículo escolar, especificamente as disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

Entendemos que, apesar de a Lei citar apenas essas disciplinas, outras da área das Ciências Humanas e Sociais, como Filosofia, Sociologia e Antropologia, trazem contribuições importantes na discussão sobre a origem do racismo, do preconceito racial, da história do povo negro, bem como da participação dos negros na construção da sociedade brasileira.

A Lei nº 10.639/03 é regulamentada pelo Parecer homologado em 19 de maio de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As Diretrizes se constituem em orientações de como a Lei deve ser implementada. Ela faz parte de um conjunto de ações afirmativas que devem ser assumidas pelo Governo Federal e por toda a sociedade, representada nas diversas instâncias, assumindo uma agenda de compromisso no combate ao racismo e no reconhecimento do povo negro como constituinte da nação brasileira.

As conquistas oriundas da implementação da Lei nº 10.639/03, fruto das reivindicações do Movimento Negro Unificado (MNU) de todo o país, contém incentivos e aprendizados para as novas gerações que devem perceber que a lei, se não for implementada e colocada em prática com o apoio das Secretarias de Educação de cada Estado e Município, tornar-se-á letra morta. Portanto, cabe aos educadores, educandos, corpo diretivo da escola, bem como familiares e à comunidade civil organizada a responsabilidade pela fiscalização e acompanhamento da aplicação da Lei nº 10.639/03, contribuindo, assim, para a disseminação de conceitos e práticas educativas que auxiliem no combate ao racismo e preconceito racial, ainda sutilmente presentes na sociedade brasileira.

A Lei nº 10.639/03, em seu artigo 1º, estabelece que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p.1).

Esse aparato legal aponta para a necessidade de discutir e reconhecer a história do povo negro, o papel imprescindível que ela desempenha e valores civilizatórios que os negros trazem na cultura, na dança, na literatura, na poesia na música, na culinária e na política.

2 Negação das culturas e silenciamento no currículo



Refletir sobre a negação das culturas minoritárias e seu silenciamento no currículo constitui-se uma maneira de contribuir para a concretização de uma educação anti-racista, pois, analisando sob esse prisma, outros olhares serão lançados sobre o currículo, auxiliando no entendimento das complexas questões que brotam do seu interior e da sua formulação.

O silenciamento cultural no currículo, efetivado na prática escolar, parte do pressuposto descabido de que a cultura hegemônica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural advinda do meio popular.



A intervenção³ curricular tem como finalidade preparar os educandos para se tornarem cidadãos críticos, responsáveis, solidários, ativos e participativos. Isso se dá através do acolhimento das experiências oriundas dos próprios educandos que levam para as salas de aula idiossincrasias que eles consideram importantes de serem percebidas. Na condição de educadores/as, quantas vezes fomos capazes de trabalhar em sala de aula assuntos relacionados ao dia-a-dia dos educandos? Será que demos a chance desses assuntos serem incorporados ao currículo? Demos voz e vez aos educandos para opinarem a respeito do currículo apresentado como o único e eficaz para a aprendizagem dos mesmos? Essas e outras questões podem nos levar a reflexões mais profundas e continuam a nos inquietar, pois mexem com nossas construções teóricas e pedagógicas mais conservadoras e tradicionais. Muito cômodo assumir a nossa posição de indiferentes: tanto faz se o educando aprende e adquire destrezas e competências, ou não. Não é bem assim que compreendemos essa questão tão complexa, pois o currículo deve ser

³ Entendemos intervenção curricular como a participação dos educadores, dos gestores e da comunidade escolar nas discussões e na implementação de políticas que visem adequar o currículo à realidade de cada escola, possibilitando a construção de um currículo onde o/a aluno/a sinta-se sujeito desse processo.

debatido, questionado, criticado no seu interior e avaliado em sua forma de concepção, em articulação permanente com o tempo/espaço/lugar das práticas sociais (realidade-ciência, cultura-tecnologia-realidade).

O currículo, enquanto propiciador do exercício da cidadania, deve promover a construção do conhecimento, baseado na aprendizagem de valores e princípios que futuramente ajudarão os educandos a solucionarem problemas relacionados com o cotidiano. O planejamento do currículo não poderá priorizar as visões, cumulativa e bancária, dos conteúdos. Essa concepção, tão combatida por Paulo Freire (1970) parece continuar sobrevivendo em muitas salas de aula.

A ação educativa, na qual educandos e educadores são partícipes, deve propiciar aos mesmos uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade tendo como ponto de partida as teorias, os conceitos, os valores, os costumes e, principalmente, uma atenção especial aos conteúdos culturais. O coletivo docente não se constitui no único culpado pela escassez de discussão de questões culturais no currículo. Não esqueçamos que cada educador traz uma gama de conhecimentos adquiridos num período de formação, fruto de modelos de socialização profissional que influenciam sua concepção de educação e currículo. Quando essas concepções parecem cristalizar-se no que já está pronto e dado, deparamo-nos com uma enorme dificuldade de o professor pensar outros conteúdos para o currículo, já que ele se mantém firme no propósito de trabalhar com os programas dos livros didáticos. Esse obstáculo aparentemente fácil de ser resolvido inviabiliza o pensar outros conteúdos, diferentes dos tradicionais, para serem trabalhados e discutidos com os educandos.

Falando de experiências negadas e culturas silenciadas no currículo, remetemo-nos à forma como são analisados os conteúdos que são desenvolvidos nas escolas. O que de fato está sendo enfatizado nas propostas curriculares? O que constatamos nos conteúdos curriculares é uma forte presença das culturas hegemônicas. Essas, por sua vez, são ensinadas aos educandos como possíveis e pensáveis. As únicas detentoras de conhecimento, verdade e poder. E os grupos desprivilegiados, que

não possuem tais atributos, como ficam? Santomé (1995, p.161) argumenta que “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”.

Muitas são as culturas ausentes no currículo, porém preferimos destacar a cultura negra por se tratar de objeto de interesse e reflexão para o nosso estudo. Essa cultura, dificilmente é lembrada, ou sequer citada, no currículo. Nosso objetivo não é fazer apologia ao surgimento de uma disciplina específica que trate de questões do universo negro. Esse não é o nosso intuito, no entanto, consideramos importante que a cultura afro-brasileira e africana conquiste espaço no currículo escolar. Esses e tantos outros temas relacionados aos demais grupos sociais que são negados no currículo necessitam permear o trabalho do educador com o educando, na tentativa de respeitar e valorizar cada cultura em suas especificidades. Afinal, essa diversidade, presente nas mais variadas culturas, fortalece os laços de humanidade entre as pessoas. A princípio, a argumentação parece ser demasiado utópica, mas se efetivará caso seja entendida como uma medida emergencial.



Discriminações de gênero⁴ e raça continuam sendo percebidas na sociedade brasileira e refletidas na instituição escolar. De que forma estamos discutindo com nossos educandos a questão do universo feminino, numa sociedade extremamente machista? Como avaliamos o papel e a importância da mulher negra no mercado de trabalho? E as discriminações e preconceitos que sofrem? E as injustiças cometidas contra as mulheres que cumprem a mesma carga horária de trabalho dos homens e ganham metade do que eles recebem? Esses assuntos permanecem ocultos para nossos educandos em muitas salas de aula. Os currículos desenvolvidos nas salas de aula pecam seriamente quando estabelecem e legitimam uma cultura em detrimento de outra. A escola

⁴ As discriminações de gênero às quais nos referimos são construídas nas relações sociais e de poder e quando essas relações são atingidas por preconceitos, visualizamos de forma bem definida o surgimento dos papéis masculinos e femininos. Segundo LOURO (1997), esses papéis desembocam em regras de condutas e inviabilizam o entendimento do gênero como constituinte da identidade dos sujeitos.

precisa reconhecer que seu papel é o de contribuir para que os educandos possam reconstruir a cultura que a sociedade insiste em apresentar como “válida”. Precisam criticá-la, repensá-la e reconstruí-la. Para isso, precisam reivindicar o espaço negado à sua própria cultura e reconhecê-la como um elemento indispensável para a construção de um currículo que priorize todas as culturas, que não oculte aquelas que não se enquadram nos padrões de culturas hegemônicas e etnocêntricas.

Aqui vale salientar um importante argumento de Santomé (1995, p. 166) que corrobora a reflexão que expusemos anteriormente.



a única cultura que as instituições acadêmicas costumam rotular como tal é a construída a partir das classes e grupos sociais com poder – e com sua aprovação. Dessa forma, o idioma e a norma lingüística que a escola exige é a dos grupos sociais dominantes, a literatura daqueles autores e autoras que esses mesmos grupos valorizam, a geografia e a história dos vencedores, a matemática necessária para proteger suas empresas e negócios.

A citação de Santomé (1995) reflete a decepção que se impõe quando percebemos que futuros educadores são formados nesses ambientes acadêmicos, sem o mínimo contato com outras culturas descartadas, relegadas a último plano e consideradas inferiores. Assim não é difícil entender porque os educadores reproduzem em seus espaços educativos a cultura dominante que assimilaram considerando-a referencial para o currículo.

Lembramos que essa não é uma posição assumida em todas as instituições de ensino superior, pois muitas reconhecem e encabeçam estudos culturais, contribuindo assim para acirrar debates sobre a diversidade e a diferença no universo acadêmico.

Retomando a discussão sobre as culturas silenciadas no currículo apontamos uma questão considerada fundamental: a escola carece de experiências e reflexões sobre uma educação anti-racista. Essa constatação é visível, pois se observa uma estranheza por parte dos educadores em tratar desse assunto.

A questão não é abordada, e quando acontece é de forma bastante superficial. Os educandos precisam discutir tais temas e problematizá-los, entender a complexidade das relações raciais, o porquê do racismo, das discriminações e porque elas acontecem. Enfim, necessitam refletir seriamente e apontar caminhos para a superação de todo tipo de preconceito presente na sociedade.

Concordando com Santomé (1995) na definição de racismo, raça e consequentemente na efetivação dos discursos referentes a esses termos, consideramos fundamental que tais discursos sejam problematizados, analisados de forma coerente e cuidadosa para que não deixe dúvidas nos jovens sobre o correto entendimento das práticas racistas presentes nas relações entre os indivíduos. Para Santomé (1995, p.168-169),



os discursos e práticas racistas são o resultado da história econômica, social, política e cultural da sociedade na qual são produzidos. São utilizados para justificar e reforçar os privilégios econômicos e sociais dominantes. A raça é, pois, um conceito bio-sócio-político.

Numerosas são as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional de forma consciente ou oculta (SANTOMÉ, 1995).

Uma política educacional que pretenda recuperar as culturas negadas não pode se restringir à sua discussão uma vez ao ano, reduzindo-se a unidades e lições isoladas, a exemplo das datas comemorativas. Essas são importantes e precisam ser lembradas, mas tais temáticas necessitam percorrer todo o ano letivo. As culturas silenciadas devem estar presentes nas atividades escolares, nos recursos didáticos, nos planejamentos, nas reuniões dos docentes, enfim em todo coletivo escolar.

No que diz respeito às narrativas presentes no currículo, àquelas que dizem muito daquilo que determinado grupo social, especialmente o grupo dominante, introduz como verdadeiro, válido e legítimo, Silva (1995, p. 195) argumenta que

as narrativas contidas no currículo, explícita e 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, e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são.

A argumentação de Silva (1995) procede por apresentar uma discussão séria a respeito do discurso que pode autorizar ou desautorizar, incluir ou excluir, legitimar ou deslegitimar. O currículo fala muito do que somos e fazemos, por isso é a construção de nós mesmos como sujeitos. Enquanto sujeitos, como estamos sendo representados no currículo? Segundo Silva (1995, p. 200) “o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexo entre representação e poder se realiza, se efetiva”.

A íntima ligação entre poder e representação permite que as narrativas, estórias, concepções, categorias e culturas dos diferentes grupos sociais sejam representadas no currículo de acordo com as relações de poder entre os grupos sociais. Sem muito esforço é possível perceber que a cultura que possui o “poder” certamente terá sua representatividade assegurada no currículo.

Dentro da ótica da representação do currículo, das concepções que nele se encerram, das formas de como é concebido, não podemos esquecer das quatro fontes que precisam ser contempladas para que esse currículo abarque dimensões que consideramos importantes: a filosófica, a epistemológica, a sócio-antropológica e a psicopedagógica.

A dimensão filosófica nos empresta o questionar como principal elemento para problematizarmos o papel que o currículo desempenha nas instituições educacionais. Dentro dessa dimensão, o currículo poderá responder se de fato os alunos aprendem e de que forma, e se são respeitados em suas variadas maneiras de aprender.

Na dimensão epistemológica, concebemos a criticidade como fator preponderante para analisar o currículo, seus princípios e resultados obtidos quando efetivados no dia-a-dia escolar. Essa dimensão nos

desafia a questionar constantemente qual é o conhecimento que vale para o mundo hoje. O conhecimento tanto pode servir para a promoção da justiça quanto para o surgimento de paradigmas pouco comprometidos com valores de equidade, respeito e valorização da vida humana.



Na fonte sócio-antropológica temos o currículo como resultante da construção humana coletiva que influencia as relações sociais e também diz muito do que somos e fazemos. A escola reconhece as relações sociais e os instrumentos culturais aos quais os alunos e alunas têm acesso.

Por fim, a fonte psicopedagógica auxilia-nos na compreensão do currículo como um dos pressupostos para repensar a prática pedagógica. Nessa concepção a aprendizagem se dá de forma dialética entre o biológico e o cultural. A aprendizagem será imensamente enriquecida quando se estabelece uma convivência com os diferentes saberes. Em relação a essa fonte, podemos afirmar que ela fornece importantes aportes teóricos que embasarão o fazer pedagógico dos/as educadores/as no que diz respeito à avaliação e à aprendizagem dos educandos.

Para (re)pensar a questão curricular urge uma posição política e ética frente aos desafios apontados por uma sociedade consumista e capitalista, onde o saber cultural parece restringir-se a uma pequena parcela de detentores do saber. Refletir sobre o currículo como caminho para uma educação anti-racista é acreditar que a educação é um dos importantes meios de combate ao racismo e ao preconceito, ajudando na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerações finais

As considerações apresentadas neste artigo tiveram uma única preocupação: apresentar o currículo como meio de discutir as relações raciais e de desigualdades que permeiam o ambiente escolar. O compromisso com uma educação anti-racista e inclusiva, no sentido do respeito e acolhimento ao outro, com suas diferenças e limitações, passa pela responsabilidade que cada ator social, seja ele educador, aluno ou gestor, deve ter com a eliminação das atitudes discriminatórias existentes nas relações interpessoais dentro da escola.

Neste sentido, nossa análise teórica partiu da concepção de currículo e sua influência positiva ou negativa na educação de nossas crianças, dos jovens e dos adultos. Fica o questionamento: que currículo estamos apresentando aos nossos educandos? Um currículo cristalizado, sem vida, sem afetividade, ou um currículo que de fato se volta para questões atuais, do cotidiano desses sujeitos históricos e aprendentes? A essas questões, nossa postura política, ética e comprometida com a educação de qualidade dará a resposta.

RETHINKING THE CURRICULAR QUESTION: A WAY FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Abstract: The present article is a result of a concluded research which is entitled: *The racial prejudice: domestic maids' conceptions - an intersection with the school curriculum.* It aims to provide a theoretical reflection based on the idea that curriculum is an indispensable element for the development of anti-racist education. Some significant approaches will be presented in order to reflect on the school role concerning the new and pertinent challenges of a curriculum that contemplates diversity. Also the practices of the effective curriculum are analyzed since they prioritize some individuals instead of others who do not have access to formal knowledge. There are many theories on curriculum, each one focusing on one or a lot of aspects of human and social life present in the individuals' routine. Having the conception that curriculum is made of a collective construction, this over discussed subject will be emphasized aiming to contribute singularly to the improvement of a critical posture in educators, students and all the other subjects involved in the educational process.

Keywords: Anti-racist education. Cultural diversity. Curriculum.

Referências

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 07 nov. 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: _____. **Indagações sobre currículo**. Secretaria de Educação Básica. MEC/Brasília-DF. 2006. p. 13-47.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

Artigo recebido em: 30/11/2007

Aprovado para publicação em: 03/06/2008