

## O ENFOQUE DO NEGRO NO CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAÇÃO

Maria Vieira Silva<sup>1</sup>

*O seu cabelo não nega mulata  
porque és mulata na cor;  
mas como cor não pega mulata,  
mulata eu quero seu amor.*  
Lamartine Babo

**RESUMO:** O artigo desenvolve uma reflexão, com base em autores como Foucault, Rouanet, Silva, Munanga e Brand, acerca da necessidade de revisitarmos os currículos escolares (o formal e o oculto) a fim de analisarmos as possibilidades de ressignificação de suas abordagens no que tange ao enfrentamento do racismo pela sociedade – particularmente, pela escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** currículo; estigmas; preconceito; estratégias educativas; combate ao racismo; Pedagogia da Diversidade.

Rever o enfoque do negro no currículo escolar e nos demais espaços da sociedade é o que se propõe este texto. A sociedade brasileira é multirracial e pluri-étnica, todavia, a omissão da memória do negro ou a circulação de estigmas que alimentam o preconceito contribuem para destituir sua identidade num processo pelo qual se dissimulam o racismo, o preconceito e a discriminação. Ao lado dos índios, os negros têm sido os mais discriminados na história do Brasil, fato esse que nos convida a revelar nossa trajetória racista, cuja tradição é atribuída, sobretudo, aos Estados Unidos e à África do Sul. Reconhecer-nos e assumir-nos enquanto portadores de preconceitos são passos fundamentais para enfrentarmos a polêmica do racismo na escola e nos demais espaços da sociedade. Conforme nos lembra Munanga (2001), uma vez cumprida essa condição primordial herdada do mito da democracia racial,<sup>2</sup> podemos, então, enfrentar o desafio de inventar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo. Talvez um bom começo é visitar o currículo escolar e, posteriormente, pensar em alguns mecanismos de ressignificação das abordagens nele contidas. Para realizar esse movimento é preciso, pois, estarmos atentos para as duas dimensões de currículo que se manifestam no interior da escola: o currículo formal e o currículo oculto.

Sumariamente, podemos afirmar que o currículo formal é um conjunto de dispositivos pedagógicos, composto por conteúdos tradicionalmente organizados nas áreas dos diferentes campos disciplinares, metodologias, mecanismos de avaliação, definidos como o mais desejável dentro de uma determinada ótica. O currículo oculto, por sua vez, conforme o próprio nome indica, constitui-se nas normas, crenças e valores imbricados e transmitidos aos alunos por meio de regras subjacentes que estruturam a rotina e as relações sociais na escola e na vida da sala de aula. Essa dimensão de currículo é chamada de oculta, pois não aparece de forma prescrita ou explícita no currículo oficial, mas é um poderoso instrumento de formação das identidades e subjetividades de nossos alunos; e os valores nele transmitidos são veiculados mediante gestos, olhares, inclusão/segregação, valoração, atributos baseados em binarismos como bom/mau, belo/feio, legítimo/ilegítimo etc.

Nessa linha de raciocínio, a organização do trabalho na escola não é composta apenas por

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia  
<sup>2</sup>Mito segundo o qual não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial (MUNANGA, 2001, p.10)

um conjunto de conteúdos escolares, que articulam em torno do currículo a produção das ciências e dos saberes construídos historicamente pela humanidade, de forma neutra e a-política. Simultaneamente à transmissão dos saberes científicos em forma de conteúdos programáticos organizados pelo currículo escolar, veiculam-se valores, imagens, hábitos, representações, normas de conduta, maneiras e gestos prescritos por uma cultura hegemônica. Esses artefatos culturais não foram produzidos por um ente transcendental de forma fantasmagórica, como suas formas de naturalização querem nos fazer crer, mas são construídas histórica e culturalmente pelos homens.

As representações de determinados paradigmas - certo/errado, bom/mau - operam por meio de múltiplas práticas imagéticas e discursivas com conteúdos pedagógicos e políticos ancoradas em um aparato ideológico mais amplo, para a construção de determinada identidade individual e social. Os componentes dessa socialização encontram-se inter-relacionados e são veiculados em alguns procedimentos discursivos orientados pelo currículo escolar adotado pelos professores e registrado pelos alunos em maior ou menor grau. Conforme Foucault:

*[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1998, p. 9).*

O racismo, a xenofobia e diferentes tipos de discriminação estão ligados a práticas discursivas marcadas pela intolerância. Muito sumariamente, a intolerância pode ser definida como uma atitude de ódio sistemático e de agressividade irracional com relação a indivíduos e grupos específicos, à sua maneira de ser, a seu estilo de vida e às suas crenças e convicções. Essa atitude genérica se atualiza em manifestações múltiplas, de caráter religioso, nacional, racial, étnico e outros (Rouanet, 2003). Tais afirmações nos possibilitam pensar que a intolerância é um constructo social que exclui e segrega o “outro” que possui identidades sociais diferenciadas e não correspondentes à “normalidade” do “sujeito do iluminismo” caracterizado sobretudo por ser branco, homem heterossexual, cristão e europeu. Historicamente, a intolerância tem contribuído para a demonização e desumanização de negros, indígenas, ciganos, homossexuais e outras “minorias” e estabelece as condições culturais que alimentam e definem a produção de novas subjetividades nas experiências contemporâneas. É necessário, pois, provocar deslocamentos e transformação das molduras de pensamento visando à modificação dos valores estabelecidos em prol da implantação de uma cultura da diferença.

Silva (1999) afirma que a diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Nessa linha, assegura que a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não-diferente”. Sob tal perspectiva, afirma:

*[...] essa ‘outra coisa’, o ‘não-diferente’, também só faz sentido, só existe, na ‘relação de diferença’ que a opõe ao ‘diferente’. São as relações de poder que fazem com que a ‘diferença’ adquira um sinal, que o ‘diferente’ seja avaliado negativamente relativamente ao ‘não-diferente’ (SILVA, 1999, p. 88).*

O enfoque do “outro”, do “diferente” ou da produção de novas subjetividades implica também em uma descontinuidade do tempo, de rompimento com a tradição, em sentimento de novidade e sensibilidade para com a natureza contingente, efêmera e fugaz do presente e na possibilidade de o homem tentar constantemente inventar a si próprio.

Para Rouanet (2003), as tendências congênitas à intolerância podem ser reforçadas por fatores sociais e políticos e podem também ser neutralizadas por medidas corretivas nessas mesmas duas áreas. Ao focar as ações de caráter social, afirma que deve ser dada ênfase especial tanto à educação quanto aos desenvolvimentos econômico e social, pois “boa parte dos currículos teria que ser remanejada para incentivar uma capacidade de relacionar-se com o outro. Os alunos aprenderiam a aceitar e compreender as diferenças – de cor, de gênero, de orientação sexual, de condição social” (ROUANET, 2003, p.11).

Silva (1999) também põe em relevo o currículo escolar enquanto um importante instrumento de enfoque das diferenças na escola mediante a abordagem das práticas multiculturalistas. Problematisa, todavia, diferentes tendências concernentes à “tolerância” veiculada neste espaço. Para Silva (1999), embora as várias perspectivas multiculturalistas aceitem esse princípio mínimo comum, elas divergem em aspectos importantes. A perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas idéias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas. Assim, com relação a uma perspectiva mais crítica essas noções deixariam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença. Segundo Silva (1999),

*[...] apesar de seu impulso aparentemente generoso, a idéia de tolerância, por exemplo, implica também uma certa superioridade por parte de quem mostra “tolerância”. Por outro lado, a noção de “respeito” implica um certo essencialismo cultural, pelo qual as diferenças culturais são vistas como fixas, como já definitivamente estabelecidas, restando apenas “respeitá-las”. Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção.* (SILVA, 1999, p. 88)

Assim, um currículo inspirado na concepção de contraposição à intolerância não se limitaria a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas - relações de assimetria e desigualdade -, pois “num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (idem).

Conforme Munanga (2001), não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que a cabeça de nossos alunos possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si só o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade.

Como, então, colocar em relevo essa problemática?

No que se refere especificamente à cultura afro-brasileira, Gonçalves Silva (2001) sugere o estudo das africanidades em todos os níveis de ensino e que lancemos desafios para que nossos alunos ampliem e/ou reformulem suas concepções prévias, incentivando-os a pesquisar, debater, trocar idéias, argumentando com dados empíricos de forma que:

- valorizem igualmente as diferentes e diversas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;

- discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”;
- encontrem formas de levar e refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- identifiquem e ensinem a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- permitam aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- situem histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponham instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Para que esses propósitos ganhem materialidade, a autora propõe ainda alguns encaminhamentos para o ensino e aprendizagem de Africanidades Brasileiras, como:

- diálogo, em que seres humanos distintos miram-se e procedem a intercâmbios, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade;
- reconstrução do discurso e da ação pedagógicos, no sentido de que participem do processo de resistência dos grupos e classes postos à margem, bem como contribuam para afirmação da sua identidade e da sua cidadania;
- estudo da recriação das diferentes raízes da cultura brasileira, que nos encontros e desencontros de umas com as outras se refizeram e, hoje, não são mais gêges, nagôs, bantus, portuguesas, japonesas, italianas, alemãs; mas brasileiras de origem africana, européia, asiática (SILVA, 2001, p.156).

Essas proposições, sintetizadas pela Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade de São Carlos e representante dos Afro-descendentes no Conselho Nacional de Educação, são reivindicações históricas emanadas pelos movimentos sociais em prol da causa do negro. Decorrentes do nível de mobilização desses movimentos, foram formuladas algumas – ainda que incipientes - políticas públicas e dispositivos legais visando à inclusão da cultura negra no currículo escolar.

Um exemplo disso é a Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003, a qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, mediante o acréscimo dos artigos 26-A, 79-A e 79-B. O artigo 26-A determina que: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”. No parágrafo primeiro, há maiores detalhamentos ao prescrever que: “o conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil”. O parágrafo segundo, por sua vez, indica que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Já o artigo 79-B garante que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Determina-se que esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, qual seja: 09 de Janeiro de 2003.

A inclusão do dia 20 de novembro, “Dia Nacional da Consciência Negra”, no calendário escolar provoca, no nosso entender, um importante deslocamento nos rituais de celebração da escola em relação ao dia 13 de Maio, data em que a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea e que se tornou marco da abolição da escravatura. O ritual comum em torno do 13 de maio se pauta em uma perspectiva de história positivista, linear e factual, na qual o foco dos fatos históricos plasma-se num herói eleito pela tradição colonialista de nosso país, desprezando a cultura e todo o processo de mobilização e potencialidade organizativa dos grupos subjugados.

Embora reconheçamos que os dispositivos legais por si sós não garantem mudanças culturais e paradigmáticas e que há profundas e estruturais limitações na utilização de “datas comemorativas”, a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar poderá contribuir para expandir o debate ou alertar para o outro lado da história que, tradicionalmente, tem ficado à margem do currículo escolar: trata-se do resgate da memória de Zumbi e do Quilombo de Palmares, ícones da resistência à escravidão no Brasil. O Quilombo dos Palmares localizava-se na Serra da Barriga, Alagoas, entre os anos de 1630 a 1695, e durante 63 anos agregou quase 20.000 negros que fugiam de fazendas, engenhos, cidades e vilas com a perspectiva de construir um Estado autônomo com modos de vida similares a de tribos africanas. Simbolizava o Quilombo-rompimento,<sup>3</sup> pois acenava a perspectiva de se criar uma nova sociedade, rompida com a anterior.

Neste Quilombo, Zumbi foi eleito um dos líderes das famílias palmarinas. Ali, exercitava tropas, comandava festas e acompanhava o culto, religião espontânea, aculturação de catolicismo com rituais do continente negro. Atraía também esperança de todos os escravos chibateados, que, de todos os cantos, vinham para se juntar a Zumbi. Mas, em 20 de novembro de 1675, após um intenso combate

*Zumbi correu até o ponto mais alto, de onde o panorama era completo. Com seus companheiros olhou o final da batalha, brandiu a lança e saltou para o abismo. Seus generais o acompanharam, fiéis ao rei e ao reino vencidos. E vive a lembrança do último Zumbi, rei dos palmares, guerreiro que viveu na morte seu direito de liberdade e de heroísmo (CASCUDO, 2001).*

O resgate da memória de Zumbi e dos Quilombos dos Palmares, assim como a cultura negra brasileira e a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na construção da história do Brasil são importantes elementos de ressignificação do enfoque do negro no currículo escolar. Geralmente, a cultura negra é enfocada apenas em datas comemorativas ou em feiras culturais, e, em muitos casos, mediante performances teatrais com caricaturas de escravos ou apresentações de danças e comidas sob uma dimensão folclorizada ou exótica. Reconhecemos a importância desses eventos, os quais poderão garantir uma mobilização dos estudantes em prol de pesquisas e desenvolvimento de seu potencial criativo, o problema reside em que após o término de tais atividades, os aspectos socioculturais que envolvem a identidade negra são postos novamente à margem do currículo e por ele silenciados.

As questões raciais e a cultura afro, ao lado de outros enfoques étnicos, de gênero e dos “diferentes”, devem ser trabalhadas de forma transversal e não restringir-se apenas às abordagens esporádicas e pontuais datas comemorativas e conduzidas sobretudo pelo enfoque do livro didático. Segundo Silva (1995), não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo, é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorrem para a dissociação da sua identidade individual e

<sup>3</sup>Havia também o quilombo abolicionista, apoiado ou mesmo patrocinado por militantes abolicionistas; trata-se de um centro de acolhimento do escravo fugido, como o Quilombo-rompimento, e, ao mesmo tempo, uma trincheira de luta pela abolição.

social.

Os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais estão repletos de conteúdo, depreciativo e preconceituoso em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. É necessária e premente, pois, a discussão da diversidade étnico-cultural; é necessário garantir a problematização desses elementos com os alunos ressaltando a importância e a riqueza cultural nelas contidas.

Uma contribuição importante nesse processo é a formação inicial e continuada de professores para uma Pedagogia da Diversidade ou na perspectiva acenada por Brand (2001) uma Pedagogia Intercultural, que prepare para trabalhar com a diferença e possa contribuir para a construção de “crianças interculturais”, que saibam valorizar e dialogar com outros modos de pensar e de viver. Tal perspectiva contribuirá também para valorizar as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro assim como respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar, desconstruindo visões e preconceitos que constituem a perversidade da “democracia racial”, como nos remete a bela canção de Herbert Vianna:

*Para e repara  
Olha como ela samba  
Olha como ela brilha,  
Olha que maravilha  
Essa crioula tem o olho azul  
Esta lourinha tem cabelo bombril  
Aquela índia tem sotaque do sul  
Essa mulata tem a cor do Brasil  
A cozinheira tá falando alemão  
A princesinha tá falando “nou-faire”  
A italiana cozinhando feijão,  
A americana se encantou com o Pelé  
Haagen-dazs de mangaba, chateau, canela preta  
Cachaça, made in Cairo dando a volta no planeta.  
Caboclo presidente trazendo a solução,  
Livro pra comida, prato pra educação,  
Para e repara,  
Olha como ela samba  
Olha como ela brilha  
Olha que maravilha.*

### Considerações Finais

A letra desta música nos possibilita pensar também que entre as medidas políticas e estruturais para o enfoque da diversidade, a mais importante seria encontrar a “fórmula” para organizar a coexistência das diferenças. Dimensão essa, ao meu ver, um tanto quanto utópica. Mas, para os niilistas, Rouanet postula:

*Mas, se a concretização de uma cultura da tolerância já é um empreendimento quase utópico, ir mais além não seria um sonho irrealizável? Sim, mas é preciso sonhar. É preciso sonhar com um mundo em que as diferenças se unam, proliferem, gerem novas*

*diferenças. É preciso inventar o “Eros das diferenças”. É preciso passar de uma ética da tolerância, em que as diferenças coexistem, para uma ética do reconhecimento mútuo e da interpenetração* (ROUANET,2003:12).

Assim, a partir de utopias e construindo sua materialidade, vários grupos culturais subordinados,<sup>4</sup> os negros, as mulheres, os indígenas e os/as homossexuais, já consolidaram uma forte movimento de contraposição ao cânon de sujeito que é expressado na literatura, na estética, nos padrões de belo/feio, bom/mau, legítimo/ilegítimo, representados/excluídos da cultura branca, masculina, européia, heterossexual do grupo culturalmente e socialmente dominante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Tânia (Org). **Quilombos em São Paulo: tradições, direitos e lutas**. São Paulo, ITESP, 1997.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, Vozes, 1997.
- BRAND, Antônio. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. Série Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, n.12 (dezembro 2001). Campo Grande:UCDB. p.34-46
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Lendas Brasileiras**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2001.
- FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GIROUX, Henry. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **A alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-104.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista da ANPED** – nº 63 set/ out/ nov/ dez-2000 pp.34-48.
- Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista da ANPED** – nº 63 set/ out/ nov/ dez-2000 pp.34-48.
- MUNANGA, Kanbele. **Redescutindo a mestiçagem no Brasil – Identidade Nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis : Vozes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC /SEF, 2000.
- \_\_\_\_\_. (Org) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves **O Jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC /SEF, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da.(org.). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROUANET, Sérgio Paulo. O Eros das Diferenças. **Jornal Folha de S. Paulo**. Caderno MAIS! p.10-12 de 09/02/2003. São Paulo, SP.

<sup>4</sup>No caso de nossa realidade local, menciono alguns setores ligados ao poder público municipal como é o caso da Coordenadoria Afro Racial e Divisão da Mulher e de Gênero, Família e Sexualidade vinculadas à Prefeitura Municipal de Uberlândia. Quanto às ONG's, existem consolidados o Movimento Negro Uberlandense Visão Aberta - MONUVA -; Movimento Mulheres de Ébano; Grupo de União e Consciência Negra - GRUCON -, dentre outros. É possível destacar ainda em níveis nacional e internacional a "Parada Gay" e o Green Peace (ligado à causa ecológica), dentre muitos outros.