



CURRÍCULO, DIFERENÇAS E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS:

uma análise para além da transversalidade

Clarissa Gomes Pinheiro de Sá | IFMS
Sirley Lizott Tedeschi | UEMS

RESUMO:

Os estudos das relações étnico-raciais são essenciais para uma pedagogia e um currículo da diferença e devem acontecer em todo o currículo escolar e não meramente como um tema transversal. Entendemos que essa temática inclui questões de representação, conhecimento e poder. Destaca-se a importância do espaço escolar e do currículo na desconstrução dos estereótipos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a relação entre currículo, representação e a produção de identidades/diferenças étnico-raciais. Para isso, nos aproximamos dos estudos étnico-raciais e do campo teórico dos Estudos Culturais para discutir/refletir acerca da importância de questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo, já que este é um importante mecanismo de produção de identidades/diferenças. Não se pode deixar de pensar na relevância e na ação de desconstruir a ideia de uma identidade essencial, única, ideal. Desse modo, pensar as diferentes culturas e identidades é fundamental para uma atuação docente mais crítica e de valorização do Outro.

Palavras-chave: Currículo. Diferenças. Representação. Interculturalidade.

ABSTRACT:

The studies of ethnic-racial relations are essential for a pedagogy and a curriculum of difference and must take place with in the scope of the entire school curriculum and not merely as a transversal theme. We understand that this theme includes issues of representation, knowledge and power. The importance of the school space and the curriculum in the deconstruction of stereotypes is highlighted. In this sense, this article aims to analyze the relationship between curriculum, representation and the production of ethnic-racial identities/differences. For this, we approach ethnic-racial studies and the theoretical field of Cultural Studies to discuss/reflecton the importance of questioning the hegemonic narratives of identity that



Constitute the curriculum, since this is an important mechanism for the production of identities/differences. One cannot help but think about relevance and responsibility when deconstructing the idea of an essential, unique, ideal identity. Thinking about different cultures and identities is fundamental for a more critical teaching performance and appreciation of the Other.

Keywords: Curriculum. Differences. Representation. Interculturality.

RESUMEN:

Los estudios de las relaciones étnico-raciales son esenciales para una pedagogía y un currículo de la diferencia y deben realizarse a lo largo del currículo escolar y no meramente como un tema transversal. Entendemos que este tema incluye cuestiones de representación, saber y poder. Se destaca la importancia del espacio escolar y del currículo en la deconstrucción de estereotipos. En ese sentido, este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre currículo, representación y producción de identidades/diferencias étnico-raciales. Para ello, nos acercamos a los estudios étnico-raciales y al campo teórico de los Estudios Culturales para discutir/reflexionar sobre la importancia de cuestionar las narrativas hegemónicas de identidad que constituyen el currículo, ya que este es un mecanismo importante para la producción de identidades/diferencias. No se puede dejar de pensar en la pertinencia y acción de deconstruir la idea de una identidad esencial, única, ideal. De esta forma, pensar las diferentes culturas e identidades es fundamental para una actuación docente más crítica y para la valoración del Otro.

Palabras clave: Currículo. diferencias Representación. Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2021, p.102).

Ao concordarmos com a afirmação de Silva (2021), para quem a questão da raça e etnia não é simplesmente um tema transversal no currículo, destacamos a notabilidade dos Estudos das Relações Étnico-Raciais e abordamos, neste artigo, a



importância de uma pedagogia e de um currículo da diferença, antirracista, com vistas à interculturalidade. Nessa perspectiva, compreendemos que a interculturalidade

Es un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, de los diversos grupos socioculturales y de la sociedad (WALSH, 1998, p. 119-120).

Ainda que Walsh (1998) tenha nos alertado sobre a necessidade de romper com os processos que buscam colocar uma cultura como hegemônica e as outras como subordinadas, e Santos (1995) ressaltado que o mundo é um “arco-íris de culturas”, existem pessoas incapazes de perceber a diversidade de cores e a pluralidade de culturas. Esse fenômeno, denominado por alguns autores de daltonismo cultural (STOER; CORTESÃO, 1999), pode ser observado, em larga medida, no ambiente escolar. Somado a isso, o discurso de que não há racismo no Brasil é frequentemente proferido. O mito da democracia racial (FERNANDES, 2017) incita um grupo da sociedade a silenciar a realidade vivida por inúmeras pessoas, diariamente, e quando a realidade excludente e discriminatória ocorre na escola, torna-se ainda mais perturbadora.

Por isso, o combate a qualquer tipo de discriminação e racismo no ambiente escolar assim como a proposição e execução de práticas pedagógicas que fortaleçam a identidade étnico-racial são primordiais na luta antirracista. No que concerne ao currículo escolar e à atuação docente, ressalta-se a necessidade do rompimento com o daltonismo cultural e o desenvolvimento da capacidade de observar e reconhecer a pluralidade cultural para valorizar as diferentes manifestações que são apresentadas



no contexto escolar.

Nesse ponto, cumpre-nos ressaltar que, mesmo compondo mais da metade da população brasileira — de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 56,20% da população do país se autodeclarou negra em 2019 —, os negros ainda não são efetivamente representados na política, na mídia e no currículo escolar. Considerando esta não representatividade no que tange às questões étnico-raciais é fundamental evocar a importância do papel da escola para a desconstrução desse cenário.

Diante disso, trazemos, em um primeiro momento, uma breve análise do currículo como representação, como produtor de identidades e diferenças étnico-raciais. Em seguida, apresentamos a prática da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação básica e algumas considerações sobre a importância de desconstruir o texto racial do currículo e questionar as narrativas hegemônicas de identidade que o constituem, sendo esse um importante mecanismo de produção de identidades/diferenças.

1 - CURRÍCULO, REPRESENTAÇÃO E PRODUÇÃO DE IDENTIDADES/DIFERENÇAS ÉTNICO-RACIAIS

Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

Skliar (2003) destaca nesta passagem a importância das diferenças para a produção das identidades e nos provoca ao questionar: “E se o Outro não estivesse aí?” Quem seríamos sem o Outro? Com esses questionamentos, o autor realça a importância do Outro e o vazio de nossa mesmidade. A esse respeito, Hall (2014,



[ARTIGO]

p.110) salienta que, “acima de tudo, e de forma diretamente contrária àquela pela qual elas são constantemente invocadas, as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”.

Nesse sentido, reconhecemos a importância das diferenças para a composição das diferentes identidades e indagamos de que maneira elas são incluídas nos currículos, da mesma forma que nos perguntamos: Por que determinados conhecimentos são válidos para constar no currículo? O que faz valer esse currículo? A quem esse currículo beneficia?

Vale destacar que, assim como a cultura, o currículo é um campo de luta em torno da significação e da identidade (SILVA, 2000). Ao lado de outros discursos, é a construção de nós mesmos como sujeitos, sendo muito mais que construção do conhecimento. (SILVA, 2011). Por isso, o currículo escolar é um mecanismo de representação que produz identidades/diferenças.

Silva (2011, p. 187) pontua “[...] que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais”. Para o autor, representação não é simplesmente um meio transparente de expressão de algum suposto referente; trata-se, como qualquer sistema de significação, de uma forma de atribuição de sentido. Como tal, ela é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. E, assim, a representação se liga à identidade. Também é preciso considerar que “as identidades são marcadas pela multiplicidade de posições de sujeito que constituem o sujeito. Portanto, a identidade não é fixa nem singular; ela é uma multiplicidade relacional em constante mudança” (BRAH, 2006, p. 371).

Um dos grandes desafios da educação e do currículo é considerar e implementar as diferentes culturas e identidades, tendo em vista a superação de preconceitos e a valorização do Outro, algo que só é possível por meio de uma atuação docente mais crítica. É impreterível reconhecer e intervir diante de situações de racismo ou de qualquer outra forma de discriminação. Skliar (2003, p.200) enfatiza a



[ARTIGO]

relevância de “uma pedagogia descontínua que provoque o pensamento, que retire do espaço e do tempo todo saber já disponível; [...], que faça da mesmidade um pensamento insuficiente para dizer, sentir, compreender o que aconteceu”.

Nas práticas diárias, nos discursos dos docentes, nos livros didáticos, nas datas comemorativas, as diversas culturas são representadas. Especificamente no que se refere ao currículo, conforme Silva (2021, p.104), o que deve ser evitado, de todas as formas, é “[...] uma abordagem essencialista da questão da identidade étnica e racial” O autor ainda afirma que:

Em geral, [...] celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial (SILVA, 2021, p.101).

Embora ainda marcada pela herança colonial, como salienta Silva (2021), a escola é um lugar privilegiado para promover a pluralidade das identidades, o reconhecimento das diferenças e, por isso, destaca-se a importância das discussões numa perspectiva crítica e problematizadora, questionando relações de poder, hierarquizações opressivas e processos de subalternização ou exclusão que algumas concepções curriculares preservam (SILVA, 2000).

Silva (2021), afirma também que se a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder, é preciso considerar e desconstruir as representações e/ou estereótipos existentes no texto curricular para não continuar veiculando, como registra Skliar (2003, p.20), “[...] que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade, significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade”.

Dessa perspectiva, o estereótipo envolve relações políticas, ideológicas e de poder, além de simplificações que dificultam, de alguma maneira, o conhecimento sobre determinados grupos ou pessoas ao tentar fixar, determinar as identidades de uma vez por todas. Bhabha (2013, p.130) afirma que o estereótipo não é uma



[ARTIGO]

simplificação porque é uma representação falsa de uma determinada realidade, mas “é uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais”.

O autor problematiza a ideia de estereótipo como simplificação do objeto, apenas um aspecto de toda totalidade. Diferentes grupos podem não se enxergar mutuamente com clareza, e sim a partir de noções disformes acerca do Outro. Para ele, o estereótipo é, ainda, “[...] uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2013, p. 117- grifo do autor).

Bhabha (2013) lança mão de noções foucaultianas de poder e ideologia e destaca que o estereótipo produz as relações de poder que colocam determinados grupos sociais em posições mais privilegiadas que outros. Nesse sentido, o estereótipo delimita o espaço do eu e do Outro, o que é do “meu grupo” e o que é “do outro grupo”. Estereotipar o Outro é um movimento de reafirmação de si e de pertencimento a um determinado grupo social.

De maneira geral, os estereótipos existem onde há desigualdade de poder, sendo um dos elementos na violência simbólica. Por isso, na análise dos estereótipos, entendidos como uma forma de discurso e uma modalidade de subjetividade devem ser considerados os contextos de produção, circulação e consumo. Como discurso, compreendemos, na concepção de Foucault (1996), que a produção discursiva não é feita de maneira aleatória, mas obedece aos interesses das instâncias e das relações de poder que a produz.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57) referem-se a expressões como currículo cultural e pedagogia da mídia para destacarem que também somos “[...] educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham”. Por esses meios, visões específicas de mundo, gênero, sexualidade e cidadania entram em nossas vidas



[ARTIGO]

diariamente. Os autores afirmam que o “Currículo cultural diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas”. Destacam, ainda, que a pedagogia da mídia refere-se:

[...] à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

A escola precisa discutir esse currículo cultural, fomentar a busca por diferentes pontos de vista e proporcionar currículos e experiências educacionais a partir da multiplicidade e da diferença.

Assim, o espaço escolar e o currículo são importantes na desconstrução dos estereótipos. Não se pode deixar de considerar a relevância e a função social da educação e do currículo na desconstrução da ideia de uma identidade essencial, única, ideal. Sendo construído culturalmente, o currículo, conforme Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), “[...] reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas [...] investem na produção de tipos particulares de sujeitos e identidades sociais”. Desse modo, indaga-se de que forma os dispositivos pedagógicos atuam para produção, reconhecimento e fortalecimento das identidades/diferenças.

Nesse viés, entende-se dispositivo pedagógico na perspectiva de Foucault que o define

[...] como um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p.244).



Destaca-se, à luz dos Estudos Culturais, a estreita relação existente entre identidade e diferença. A identidade move-se com a diferença, sendo fundamental para evidenciar uma cultura outra. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (SILVA, 2000, p.69). Cabe então, como afirma Silva (2021), desconstruir o texto racial do currículo, assim como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo, já que esse é um importante mecanismo de produção de identidades/diferenças.

Consideramos, como Skliar (2001), que há uma compreensão mais ou menos generalizada de que qualquer mudança em educação deve ter como ponto de partida uma modificação nos textos oficiais e nas leis e decretos que regulam os fazeres educativos institucionais. Contudo, reforçamos que o que está em jogo não é somente o texto ou os códigos da educação e sim “[...]os mecanismos de representação que circulam ao redor de um modelo de sujeitos, de uma perspectiva sobre a função da escola e de um significado que prevalece sobre quais são as funções dos professores no processo educativo” (SKLIAR, 2001, p. 13).

Nesse caso, as mudanças em educação também precisam considerar as alterações nas formas de representação para que, realmente, os discursos e as práticas hegemônicas sejam transformados.

O reconhecimento da sociedade como multicultural e pluriétnica implica na desconstrução do mito da democracia racial, na aplicação de estratégias pedagógicas de valorização da diferença, no reforço à luta antirracista e no questionamento das relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Essa mudança de ótica, na qual se assume a articulação entre igualdade e diferença e se considera as diferenças culturais como riqueza a ser potencializada, é que permitirá a construção de práticas educativas interculturais (CANDAU, 2018).



2-A PRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A prática para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) acontece em diferentes componentes curriculares e durante toda a educação básica. Com a promulgação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008), que inclui as temáticas indígenas, outros paradigmas foram impostos para se pensar a diferença étnico-racial, conforme aponta Marques (2020):

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob rasura o mito da democracia racial no Brasil, que negam a existência da discriminação racial e historicamente reforçaram os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas. (MARQUES, 2020, p.74).

As discussões fomentadas por grupos sociais e os movimentos de resistências contra as políticas educacionais vigentes contribuíram para a implementação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Em face disso, é fundamental um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no currículo escolar e no trabalho docente, na busca por uma prática que seja capaz de criar maneiras de intervir no dia a dia de nossas escolas e da comunidade local (CANDAU, 2018). Afinal, um currículo crítico, para Silva (2021), deve centrar-se na discussão das causas institucionais, históricas e discursivas do racismo.

Além do estudo da história e da cultura da África, dos povos indígenas e do cumprimento das ementas que contemplam a ERER, como mencionado, intervir diante de qualquer forma de discriminação é indispensável. Silva (2021, p.106) reitera que



“[...]as atitudes racistas individuais devem ser questionadas e criticadas, mas sempre como parte da formação social mais ampla do racismo”. A esse respeito, podemos considerar, como Almeida (2019, p. 25-26),

[...] que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencem.

O autor salienta que “o preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p. 26). Desse modo, é fundamental que a escola problematize, debata e pense nessas questões para a produção do currículo e do cotidiano escolar.

A escola integra a sociedade. Sendo assim, é um ambiente no qual podemos observar reflexos de fenômenos que nele acontecem. Compreender que o racismo e a discriminação são uma construção social, ideologicamente composta ao longo da história, possibilita admitir que, se foi construída, pode (e deve) ser desconstruída e, nesse contexto, a escola não pode estar ausente.

Todos nós sabemos que o racismo é muito forte nos dias atuais, mas também cresce o nível de consciência de que o racismo é maléfico e precisa ser combatido, denunciado e eliminado. Sua postura crítica como professor diante desta luta e denúncia é de fundamental importância (MUNANGA, 2005 p. 40).

Munanga (2005) reitera a crescente conscientização sobre o racismo e a tangível urgência em combatê-lo, denunciá-lo e eliminá-lo, destacando a importância fundamental da atuação do professor nessa luta. O autor afirma que a “discriminação pode ser manifestada de diversas maneiras, pode se expressar pela rejeição verbal, ou seja, piadas, ‘brincadeiras’, injúrias, pode se expressar pela agressão física, pela separação espacial com segregações e pode se expressar pela evitação” (MUNANGA,



2013).

Destacamos que essa evitação ocorreu por muito tempo nos livros didáticos, e nos conteúdos apresentados nos currículos escolares. Poucos eram os/as negros/as e os/as indígenas representados/as; por vezes eles/as estavam em “posição de inferioridade” ou estereotipados/as.

Almeida (2019) contribui para a discussão ao salientar que

A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. Assim, a discriminação pode ser direta ou indireta (ALMEIDA, 2019, p. 26).

O autor ainda destaca que

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como ‘normais’ em toda sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 39 - grifo do autor).

Com isso, queremos assinalar que as instituições de ensino não estão isentas de reproduzir práticas discriminatórias/racistas. Faz-se necessário pensar/discutir sobre racismo/discriminação e potencializar debates, visando possibilidades e caminhos para uma educação antirracista. Um currículo crítico e preocupado com a questão do racismo, conforme Silva (2021), precisa:

[...] colocar no centro de suas estratégias pedagógicas a noção de representatividade tal como defendida pelos Estudos Culturais. Essa noção permitiria deslocar a ênfase de uma preocupação realista com a verdade para uma preocupação política com as formas pelas quais a identidade é construída através da representação (SILVA, 2021, p. 103).



[ARTIGO]

Nessa perspectiva, o conhecimento discursivo é o produto não da transparente representação do "real" na linguagem, mas da articulação da linguagem em condições e relações reais. Assim, não há discurso inteligível sem a operação de um código.

Sendo os signos icônicos codificados também não haveria um grau zero de linguagem e, por isso, o "realismo" aparentemente fiel à representação ou ao conceito seria resultado da articulação da linguagem sobre o real, ou seja, a prática discursiva (HALL, 2016, p. 434).

Ainda que a temática da EREER esteja prevista em alguns componentes curriculares específicos, como Educação Artística, Literatura e História, tais práticas podem/devem acontecer em *todo* o currículo escolar, para além da transversalidade.

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (CNE, 2004, p. 21).

Destaca-se a importância de os debates sobre a temática não ocorrerem apenas nesses componentes curriculares. As alterações necessárias não se limitam à inclusão de conteúdos na organização do trabalho docente.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos,



exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (CNE, 2004, p. 17).

Outra questão que precisa ser repensada pelas escolas quanto à ERER é trabalhar, parcialmente, a temática da diversidade étnico-racial apenas no dia 20 de novembro, seja por meio de projetos específicos nesse dia, na semana ou no mês — o que pode ser considerada uma interpretação errônea da Lei n. 9.394/1996, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujo artigo 79-B aponta que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’” (BRASIL, 1996- grifo do autor).

Santomé (2012) colabora para essa reflexão quando afirma que não podemos cair no erro de dedicar um dia do ano à luta antirracista, pois não se pode cair em propostas de trabalho tipo currículos turísticos, com componentes curriculares isolados que estudem a diversidade cultural ocasionalmente. Essa forma de trabalhar a diversidade social e cultural, exemplifica o autor, é aquela na qual “entre o total de unidades temáticas a trabalhar em uma determinada etapa educativa, ou entre os recursos didáticos disponíveis na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas culturas diferentes (SANTOMÉ, 2012, p. 168)”.

Esse exercício não possibilita a promoção de ações pedagógicas e cotidianas para uma educação que promova a igualdade étnico-racial de maneira contínua. A ação e reflexão crítica devem ocorrer diariamente. Nesse processo, Marques ajuda a compreender o espaço da escola:

A escola, por ser um espaço privilegiado para a formação de indivíduos, pode produzir os discursos que promovem a exclusão ou enfrentar o desafio de desenvolver ações culturais e políticas capazes de transformar os indivíduos, as relações sociais e o racismo, visando à construção de uma sociedade mais igualitária (MARQUES, 2020, p.86).



[ARTIGO]

Assim, urge que a escola assuma esse espaço privilegiado para a formação e transformação dos indivíduos e da sociedade; que mostre a importância de os debates sobre a temática não ocorrerem apenas em algumas disciplinas. Afinal, como dito, as alterações necessárias não se limitam à inclusão de conteúdos, mas há a necessidade de um currículo que reconheça, valorize, problematize as diferenças e viabilize uma educação não excludente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais foram instituídas em 2004.

Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos [...]. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário (CNE, 2004, p. 26).

Dessa forma, as Diretrizes surgem para atender à necessidade de orientar as práticas referentes à temática, visando à educação e transformação da ERE e criando práticas pedagógicas de valorização da cultura e história afro-brasileira e de combate ao racismo. Esse documento destaca que:

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial, é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (CNE, 2004, p. 16).

O currículo escolar desempenha papel importante nos processos de transformação social e de produção de identidades, pois, conforme Silva (2011, p.194) o currículo “[...] pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que é através do processo de representação que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais” e, nesse caso específico, identidades étnico-raciais.



ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa (SILVA, 2021, p.68).

Ainda que na sociedade circulem discursos afirmando igualdade — “somos todos iguais” — na verdade, somos todos diferentes. E as diferenças são fundamentais para a constituição das identidades.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (WOODWARD, 2014, p.40).

Faz-se necessário buscar por diferentes pontos de vista, histórias, realidades, representação de outros grupos culturais na mídia, no currículo, no ambiente escolar, pois a cultura, conforme Hall (2020) é um ponto crítico de intervenção social, em que relações de poder são estabelecidas e potencialmente desestabilizadas. Ao mesmo tempo em que as pessoas buscam uma escala final de valores, o autor sugere a impossibilidade dessa pretensão; não estamos numa fase de transição em que vamos atingir um período mais estabelecido. Em termos culturais, estamos em uma revolução permanente.

É inevitável pensar a relação existente entre as narrativas hegemônicas apresentadas nos currículos (de maneira geral) e na responsabilidade da escola e dos professores na desconstrução da ideia de uma identidade essencial, única, ideal. Pensar criticamente a relevância da desconstrução de uma identidade única, ideal é compreender o papel fundamental do professor, dos processos educacionais e do currículo na produção de identidades/diferenças.

Gallo (2000, p.33) corrobora a discussão ao sugerir uma transversalidade rizomática que “[...] aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para o respeito às diferenças, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos



[ARTIGO]

saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.” Assim, os sujeitos, constituídos na e pela cultura, podem não apenas ser representados no currículo, na escola, na sociedade, mas reconhecidos como fundamentais produtores destes. Nesse sentido, destacamos a necessidade de um currículo que reconheça, vizibilize e discuta as diferenças étnico-raciais na perspectiva de uma transversalidade rizomática, como sugere Gallo (2000), e priorize uma educação que não exclua, que pense na multiplicidade dos sujeitos.

Assim, as alterações no currículo — entendido com Hall (1997) e Silva (2021) como uma construção social, um artefato da cultura, um campo em constante disputa, portanto, sujeito a múltiplas interpretações — não devem acontecer apenas para cumprir as determinações das leis. Trata-se, nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p.33), “[...]de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova”. Essa perspectiva carece não apenas identificar, reconhecer e valorizar as diferenças, mas de problematizá-las.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jul. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>. Acesso em: 08 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 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. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que



estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 01 de mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno [2004]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, p. 36-61, 2003.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2019**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,1%25%20como%20amar%20ou%20ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 06 de ago. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão popular, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970/Michel Foucault. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2008.

GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e currículo. **Reunião anual da ANPED**, v. 24, p. 97, 1995.



HALL, Stuart. A centralidade da cultura; notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 22, n. 2, p. 14-46, 1997.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ, 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento do racismo no contexto escolar. **Revista Práxis Educacional**, Campo Grande, v. 16, n. 39, p. 72-90, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360>. Acesso em: 08 de ago. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Relações Étnico-Raciais**. Cadernos PENESB, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 07 de set. 2021

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_arttext Acesso em: 10 de ago. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, p. 155-172, 2012.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para uma pedagogia do conflito. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, p. 15-33, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011. Coleção Estudos Culturais em Educação. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de



uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. **Pro-posições,**

v. 12, n. 2-3, jul./nov. 2001.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Coimbra: Afrontamento, 1999.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa*. **Revista Ecuatoriana de Historia**. n. 12. Quito: Corporación Editora Nacional, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.