

## A DIVERSIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES

THE ADVERSITY OF RELATIONS RACIAL ETHNIC AND THE CURRICULUM SCHOOL: SOMETHING REFLECTIONS

Gilmar Ribeiro Pereira <sup>1</sup>  
Maria José de Jesus Alves Cordeiro <sup>2</sup>

### Resumo

A diversidade cultural está presente em vários espaços da sociedade brasileira, principalmente na escola, onde aflora com intensidade as diferenças sociais e culturais. Tais questões não têm sido tratadas com o devido respaldo pedagógico no currículo escolar, que se esquia em não abordar as problematizações das diferenças sociais e culturais e procura ater-se apenas à cultura burguesa. Com base nessa premissa, este trabalho tem a finalidade de apresentar alguns pressupostos teóricos sobre as culturas afro-brasileira e africana que mesmo com respaldo da Lei 10.639/03, ainda não são implementados no currículo da Educação Básica conforme o exigido. Apontaremos ainda como forma de ressignificação das relações étnico raciais, a necessidade de estimular na escola o desenvolvimento de um ambiente reflexivo que promova a revitalização da identidade, o respeito à diferença e uma cultura de paz, para que as crianças e os adolescentes aprendam a respeitar as diferenças, resolver seus conflitos e conviver em harmonia.

**Palavras-chave:** Diversidade. Currículo. Cultura Afro-brasileira e Africana. Escola.

### Abstract

Cultural diversity is present in several areas of Brazilian society, especially at school, where crops out with intensive social and cultural differences. Such issues haven't been treated with real pedagogical support in the school curriculum that dodge does not address the problems found in social and cultural differences and seeks to stick only to the bourgeois culture. Based on this premise, this work aims to present some theoretical assumptions about the african-Brazilian and African cultures that even with the backing of Law 10.639/03, that is not yet implemented in the basic education curriculum as required. It still will be pointed as a way of resignification of racial ethnic relations, the need to encourage the school the development of a reflective environment that promotes the revitalization of identity, respect for difference and a culture of peace in order to children and the adolescents learn to respect differences, resolve their conflicts and live in harmony.

**Keywords:** Diversity. Curriculum. African and African-Brazilian culture. School.

---

<sup>1</sup>Aluno de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)– Paranaíba-MS. Docente em História no Instituto Federal Mato do Grosso do Sul – Três Lagoas. E-mail: [hist.gil@ig.com.br](mailto:hist.gil@ig.com.br) e endereço para correspondência na Rua Irlanda, nº 565, Jardim Europa, Andradina-SP, CEP – 16903-017.

<sup>2</sup>Doutorada em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional Ensino em Saúde na Unidade Universitária de Dourados e do Mestrado em Educação da Unidade de Paranaíba - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/Cnpq, e-mail: [maju@uems.br](mailto:maju@uems.br) e endereço para correspondência na Rua Oliveira Marques, n. 269, Jardim Tropical, Dourados-MS, CEP - 79820-040.

## Introdução

O presente artigo “A diversidade das relações étnico-raciais e o currículo escolar: algumas reflexões” pretende esclarecer, por meio de referenciais teóricos, como, ao longo dos anos, tem sido negada amplamente a diversidade cultural, étnica e racial nos currículos escolares, ainda que as culturas indígenas, culturas africanas e a cultura afro-brasileira façam parte da construção da nação brasileira. Tal negação é constituída por controles de poderes estabelecidos por uma classe social burguesa a qual não permite o reconhecimento verdadeiro de outros grupos sociais por meio do currículo escolar. Logo, tais culturas como as indígenas, africanas e afro-brasileiras são tratadas de forma pejorativa e sem nenhuma ressignificação histórica de seu tempo e espaço.

Estas temáticas estão relacionadas às diferenças sociais, à intolerância e ao desrespeito mútuo, têm uma história e, em geral, têm suas raízes na intolerância referente às diferenças advindas da diversidade social, racial, étnica e cultural. Assim sendo, tais desconstruções de negações são possíveis por meio do incentivo ao exercício do debate, da reflexão, da ressignificação das fronteiras, do reconhecimento da identidade, do fortalecimento da autoimagem e autoestima, da solidariedade e do respeito às diferenças individuais pela construção de uma cultura de paz, aspectos essenciais à tessitura do currículo.

Nesse sentido Lopes (2006, p. 16) oferece-nos o:

Conceito de currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, surge como importante na reflexão sobre o papel social da escola. Não se trata aqui de percorrer a história do currículo nem de buscar as linhas teóricas que o constituem ou discutir sua estrutura em si. O que nos interessa é refletir sobre as implicações das visões sociais que o currículo oficial produz e a que relações ele está vinculado em nossa sociedade.

A escola é o espaço de fusão de diversidades sociais, étnicas, raciais e culturais, isto é, constitui-se como um espaço de reflexão e debate sobre como estão sendo abordadas essas implicações sociais e culturais no currículo escolar e possuem como objetivo fortalecer as ações humanas de afirmação do ser.

Dessa forma, identificamos o currículo oficial em prol de uma cultura burguesa, descaracterizadora das outras culturas que fizeram e/ou fazem parte da construção da sociedade brasileira. Assim, retomar o histórico de ressignificação das culturas que, embora façam parte das raízes históricas do Brasil, não são consideradas como tal, é possibilitar o reconhecimento negado a esses povos, pois geralmente são lembrados de forma pejorativa,

inclusive nos livros didáticos, nos quais são apresentados de forma estereotipada, ligados apenas à condição de escravos ou a trabalhos considerados inferiores socialmente e de caráter submisso, servil, negando-lhes atributos intelectuais e, portanto, a condição de ser humano e com participação social e cultural na constituição e desenvolvimento da população e da história do Brasil em todos os seus aspectos.

Para Apple (2011, p. 49), “[...] o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atrelados à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião [...]”. Assim o currículo acaba por tanger uma história intrinsecamente ligada às lutas operárias, às reivindicações de igualdade de gêneros, de combate ao racismo, de respeito às diferenças étnico-raciais e de tolerância religiosa. Portanto o currículo não é uma seriação de conteúdos criados para serem “decifrados” ou “decodificados”, pois, nesses moldes, o currículo mantém-se conservador, recheado de valores etnocêntricos próprios da cultura europeizada.

Em um processo de resistências históricas ao longo do século XX e XXI, o Movimento Negro tem procurado estabelecer propostas e projetos que garantam a igualdade de fato, bem como trazer à tona a cultura Afro-brasileira e Africana não como subalternas e sim, como construtoras do contexto histórico. Além disso, busca atuar como agente ativo da sociedade brasileira, em consonância com Silvério (2003, p. 59-60) ao afirmar que:

Os movimentos negros, na sua pluralidade de formas organizativas, têm tentado demonstrar e qualificar os sentidos do que é, efetivamente, público dentro do discurso do interesse público. Por exemplo, as denúncias no cotidiano das discriminações em geral e, em especial, da discriminação racial e do racismo e a exigência de tratamento igualitário para todos, independentemente de sexo, credo e raça, têm sido uma das grandes contribuições históricas dos negros brasileiros e da diáspora africana para o processo democrático. É consenso, entre os estudiosos da questão social no mundo contemporâneo, o papel central desempenhado pelo o movimento dos direitos civis dos negros norte-americanos, na democratização americana. No Brasil, os movimentos negros e alguns intelectuais têm observado que a democratização só se aprofundará na medida em que a sociedade brasileira reconhecer e procurar equacionar com medidas concretas sua dívida histórica com a população negra.

Após longos anos de luta, foi possível a aprovação da Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica, com base no PARECER/CNE Nº 3/2004, o qual afirma:

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CONSELHO PLENO 06/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma,

busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26ª e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Juntam-se a preceitos análogos os Art. 26 e 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [...]. (BRASIL, 2004, p. 1).

Em contribuição, Silva (2003, p. 236) declara:

É necessário colocar a questão dos africanos e afro-brasileiros negros como uma questão importante no contexto nacional, tendo como meta superar a visão negativa construída ao longo de nossa história. Mediante um projeto pedagógico comprometido com a eliminação da discriminação racial nas escolas e com a transformação, de forma positiva, do papel do negro na construção da história do Brasil, alterando a lógica eurocêntrica na produção de conhecimento e de cultura, será possível ampliar a permanência da população negra nas escolas.

Com a aprovação da Lei nº 10.639/03, percebe-se a obrigatoriedade da valorização das matrizes das culturas afro-brasileiras e africanas em uma educação comprometida com valores significativos e positivos referentes à identidade nacional do país no tratamento das relações étnico-raciais. Daí o princípio de igualdade e dos mesmos direitos.

Para Bernardo (2008, p. 52) “[...] a partir do momento em que a escola abriu suas portas para receber as discussões sobre as relações raciais, ela começou a dialogar com outros saberes, tornando-se assim mais justa e democrática”. A escola pública demonstra um contingente muito grande de diversidade cultural, política e religiosa, entretanto, as discussões ocorridas sobre as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras são expressas sob a forma de datas comemorativas ou com a folclorização destas, traduzidas em atividades escolares as quais não discutem o processo histórico e com isso, professores, alunos e gestores perdem a oportunidade de fazer da escola um espaço acolhedor, agradável e de transformação do ser.

Assim, “[...] entre desejos, sonhos, princípios legais e políticas educativas, a diversidade social e cultural desafia nossas práticas e nossos valores e nos coloca diante de nosso enigma maior: a diferença do outro, a semelhança do mesmo.” (GUSMÃO, 2003, p. 103). Porquanto, nota-se que existem semelhanças e não somente diferenças no outro e, o caminhar para a igualdade exige a superação dos preconceitos, das discriminações e dos racismos, principalmente numa sociedade brasileira marcada pelas diferenças socioeconômicas e de mediações, padronizadas culturalmente de modo a mascarar intelectualmente suas ambiguidades e suas singularidades.

Se a diversidade desafia nossas práticas, inclusive as pedagógicas, o currículo escolar não deve ser unilateral de concepções liberais a sedimentarem o individualismo, a competitividade e os preconceitos. É preciso levar em conta o diferente, o diverso que compõe o contexto social e escolar, por exemplo, questões étnico-raciais ligadas às culturas afro-brasileiras e africanas, corroborando com Gomes (2007, p. 18) quando ressalta que “[...] os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social”.

Para tanto, refletir e debater diversidade étnico-racial no bojo do currículo escolar é, de alguma forma, possibilitar a ressignificação da identidade, da autoimagem e autoestima, do prestígio social e histórico dos estudantes negros (pretos e pardos). É papel da escola por meio do currículo contribuir para essa tarefa.

### **Diversidade das Relações Étnico-Raciais e o Currículo Escolar**

O Brasil é uma nação miscigenada, de uma pluralidade cultural riquíssima, porém, de alguma forma, os currículos escolares ocultam essa diversidade social e cultural existente em nosso país. Logo, conclui-se que a escola dá preferência por discutir e refletir sobre questões pertinentes às elites brancas eurocêntricas e etnocêntricas<sup>3</sup>, reforçando o mito da “democracia racial” (SILVA; SOUZA, 2008), ou seja, literaturas conservadoras, que não possibilitam a emancipação política do Ser. Ainda nessa perspectiva da cultura dominante Silva (1995, p. 49) afirma:

Diante desse horroroso quadro, somente a cor branca dotar-se-ia de alto valor social e estético, moral e religioso, histórico e filosófico, enfim somente a cor branca estaria dotada e identificada como esses ‘valores superiores’, que a ideologia dominante introjetou, dicionarizou e popularizou com o pomposo nome de *virtudes*.

Para Pereira (2007), é inadmissível que a sociedade brasileira e o sistema educacional em particular aceitem políticas etnocêntricas e de cunho racista, excludentes e agressoras dos diferentes grupos étnicos e culturais do país. A imagem oferecida é de nunca ter havido contradições na história, como se os povos africanos trazidos à força para o Brasil colônia fossem os responsáveis pela própria escravidão, sem nenhuma forma de resistência, ou

---

<sup>3</sup>O etnocentrismo, ou seja, a tendência de cada povo em identificar os outros povos a partir de seu sistema de valores, é tão velho quanto a própria humanidade e sempre teve matizes raciais. (SILVA, 1995, p. 26).

melhor, como se tivessem aceitado e se convertido à cultura dominante cristã europeia de forma espontânea. No entanto, isso é equívoco histórico conforme relatam Gomes e Munanga (2006, p. 68):

Para compreendermos as estratégias e as formas de luta que foram criadas, é preciso considerar o momento histórico em que o africano escravizado vivia e o que significava ser negro e escravo no Brasil colônia. [...] A esse processo de luta e organização negra existente desde a época da escravidão, podemos chamar de resistência negra.

[...] formas de resistências: Insubmissão às regras do trabalho nas roças ou plantações onde trabalham – os movimentos espontâneos de ocupação das terras disponíveis, revoltas, fugas, abandono das fazendas pelos escravos, assassinatos de senhores e de suas famílias. Abortos. Quilombos, organizações religiosas, entre outras.

As lutas são evidentes e não são de conformismo, como citado Estes aspectos históricos trabalhados no currículo escolar tornam evidente a história do povo negro e quebra os paradigmas naturalizados e cristalizados, sedimentados ao longo do processo histórico que constituiu a sociedade brasileira sob a égide de uma cultura dominante.

Com a redemocratização nos anos 80, século XX, surgem movimentos envolvendo as massas populares e os movimentos sociais, tais como: a luta da classe operária no ABC paulista, o Movimento dos Trabalhadores Rurais dos Sem Terras (MST), a luta pela demarcação das terras indígenas e o Movimento Negro. Este último reivindica uma escola que leve em conta as diferenças sociais, os valores étnico-raciais, a dignidade humana, as manifestações culturais, e a ressignificação da identidade e da cultura do povo negro, além de vários outros aspectos constituintes das diferenças.

O Movimento Negro, ao reivindicar a escola anteriormente descrita, procura construir meios para discutir os valores sociais e étnico-raciais das culturas afro-brasileira e africana. De acordo com Gomes e Munanga (2006), deve-se refletir e debater sobre as contribuições dos africanos trazidos à força para o Brasil, pois isto é reconhecer os significados das contribuições dos negros e das negras na construção da nossa história e no desenvolvimento do país, relacionadas aos aspectos socioeconômicos, demográficos e culturais.

A escola não tem apenas o papel de garantir os conteúdos oficiais, tem por obrigação formar e informar estudantes críticos, agentes do processo histórico no qual se constituem, inclusive desmistificando o fato de o Brasil ser o país de “democracia racial”, mito responsável pela forma velada como o racismo contra negros e negras se opera o qual, é disseminado e tratado até os dias de hoje. O resultado dessa ideologia constata-se ao verificar

que no Brasil, a “maioria da população ainda é pobre e concentra-se nas periferias das cidades”. (SILVA; SOUZA, 2008).

Para Silva (1995, p. 12) “o racismo no Brasil é uma herança dos escravocratas empavonados, assimilado de maneira inconsciente pelos vários segmentos da sociedade e mantido ainda hoje pelas classes dirigentes como instrumento de dominação”. Ao discutir o racismo, Gomes e Munanga (2006, p. 179) declaram que:

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira. Exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial.

A partir desses fatos, para se combater o racismo se faz necessário ressignificar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, incluindo a matriz africana na constituição do currículo, pois, por meio da educação, os sujeitos passam a reconhecer sua identidade e reivindicar sua posição socioeconômica, política e cultural negada durante esses longos anos de história brasileira. Assim, “não existe Brasil sem a África e, portanto, não existe identidade nacional sem a cultura afro-brasileira”. (RATTS; DAMASCENO, 2006).

Esta conquista inicia-se na elaboração da Constituição Cidadã - CF de 1988 (BRASIL, 2002) a qual destacou em seu texto a necessidade de respeito a todas as manifestações étnico-raciais e culturais. A partir da Constituição Federal – CF de 1988, foi possível traçar uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outras políticas públicas, dentre as quais a lei 10.639/03.

O trato da diversidade cultural deve constar nas propostas curriculares voltadas para a cidadania e consta nos PCN conforme descrito abaixo:

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos — da escola e dos educadores em particular —, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. A contribuição da escola na construção da democracia é a de promover os princípios éticos de liberdade, dignidade, respeito mútuo, justiça e equidade, solidariedade, diálogo no cotidiano; é a de encontrar formas de cumprir o princípio constitucional de igualdade, o que exige sensibilidade para a questão da diversidade cultural e ações decididas em relação aos problemas gerados pela injustiça social. (BRASIL, 1997, p. 129).

É necessário levar em conta a construção dos PCN por vias democráticas neoliberais, contudo, ao chegarem às escolas, na maioria delas, ficaram nos armários da biblioteca. Do mesmo modo, a Lei 10.639/03, aprovada com prazo de 10 anos para sua implementação, até o momento, não atingiu seus objetivos, apesar de ter sido inserido nos currículos os conteúdos da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, de maneira geral, as escolas continuam realizando ações esporádicas sob a forma de datas comemorativas para justificar o cumprimento da lei. Poucas escolas e sistemas de educação levaram a sério, pelo menos parcialmente, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** aprovadas em 2004, bem como o **Plano nacional de implantação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações e étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**.

Pergunta-se: por que professores e gestores educacionais não modificam suas práticas para atender às questões aqui discutidas? A justificativa mais ouvida é a de não terem sido formados para tratar dessas temáticas. Muito embora, processos de formação continuada foram e continuam desencadeados para atender aos profissionais em serviço, porém poucos se interessam pelos programas de extensão, cursos de especialização ofertados pelas universidades com o intuito de preencher essa lacuna da formação inicial e contemplar princípios contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ao afirmar que:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2005, p. 12).



Logo, para a superação dos preconceitos, das discriminações, do reconhecimento da identidade e até mesmo da formação autônoma e reflexiva de educador e educadora é preciso conhecer e compreender as matrizes históricas afro-brasileiras e africanas contribuintes de uma diversidade social e racial da sociedade brasileira nos seus aspectos socioeconômicos e culturais.

Para Gomes (2006) rever as práticas pedagógicas é não aceitar um discurso democrático falso, como “uma educação igual para todos” ou “todos são iguais”, pois isto não ameniza as diferenças sociais e étnico-raciais presentes na sociedade brasileira, pelo contrário, reforça ainda mais a desqualificação educacional e as desigualdades sociais e culturais. Identifica-se na escola a presença de um embate quando se procura educar e ensinar o diferente transformando-o em igual, ou seja, submetendo o sujeito a uma condição cultural dominante, “padronizada, natural, universal e humano” (GUSMÃO, 2003). Logo, isso demonstra o despreparo do educador e educadora ao reproduzir um currículo impregnado de valores, costumes e crenças conservadoras, etnocêntricas e de cultura erudita, desconsiderando a diferença que habita as salas de aula.

Para Moreira e Tadeu (2011), o currículo está vinculado com o poder, e não há transgressão. Cabe então, rever os encaminhamentos dados ao currículo escolar, e esclarecer os fatos históricos e sociais da construção deste país, nos quais se registra um extermínio da população nativa e uma imposição de sistema escravista, não somente dos nativos, como também dos negros trazidos a ferros da África.

Ainda nessa lógica Silva e Souza (2008, p.174) afirmam:

Foram mais de trezentos anos de escravidão negra e indígena nos períodos colonial e imperial brasileiros. Olhando para este passado, é possível entender melhor o porquê da supremacia branca e o desprezo pelos negros e por outros grupos étnicos, associados às idéias de servidão, bestilidade e inferioridade. A Lei que acabou oficialmente com a escravidão no Brasil não libertou, porém, as pessoas dos preconceitos, da discriminação e nem das ideias racistas contidas nas teorias evolucionistas consolidadas em fins do século XIX e amplamente difundidas e aceitas desde então.

A história colonialista tem de ser desvendada e rompida, pois não se deve permitir o continuísmo romântico da desumanidade ainda contada nos livros didáticos (SILVA; SOUZA, 2008), reforçando uma política capitalista, individualista, competitiva, preconceituosa, discriminatória e neoliberal, “sistema esse cada vez mais dominado por uma ‘ética’ da

privatização, do individualismo alienado, da ganância e do lucro”. (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 66).

Isto demonstra o quanto os livros didáticos são tradicionais nas suas abordagens, então, o sujeito em sua consonância histórica está preso à alienação, ao consumismo desenfreado e perverso, e o mesmo não percebe o condicionamento a uma massificação ideológica e de aculturação (ADORNO, 2002). Com esses paradigmas, quem toma conta do processo socioeconômico e cultural é a indústria cultural dos divertimentos, os quais não tornam a vida mais humana, pelo contrário, parece mais um jogo de sedução, de fantasias e alienação, fazendo permanecer as desigualdades sociais (ADORNO, 2002), pois, está vinculado a uma mercadoria de consumo vendável. Sendo estas produções humanas decorrentes das relações sociais as quais fazem com que alguns possuam mais riquezas de que outros.

O currículo, dependendo da forma como é construído e operacionalizado, reforça os preconceitos, as intolerâncias e as discriminações já “enraizadas no processo histórico e, ao mesmo tempo estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura” (BRASIL, 2006), situação geradora de muitas desigualdades vivenciadas. Tratar a cultura como um elemento determinante, com abordagem de conceitos classificatórios dos seres humanos como portadores apenas de necessidades biológicas e de circunstâncias deterministas é um equívoco, pois somos seres culturais que vivemos e nos modificamos cotidianamente, segundo Larraia (2001), “[...] o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de endoculturação. Um menino e uma menina agem diferentemente não em função de seus hormônios, mas em decorrência de uma educação diferenciada”.

Ainda seguindo essa lógica, Brandão (2008, p. 28), afirma:

[...] Não somos quem somos, seres humanos, porque somos ‘seres racionais’. Somos quem somos e somos até mesmo ‘racional’, porque somos seres ‘aprendentes’. Somos seres vivos dependentes de estarmos a todo o tempo de nossas vidas – e não apenas durante algumas ‘fases’ dela – aprendendo e reaprendendo. Somos pessoas humanas que dependemos inteiramente dos outros e de nossas interações afetivas e significativas com eles para aprendermos até mesmo a sermos... pessoas.

Assim sendo, pode-se afirmar serem os humanos seres racionais, com desejos, vontades, sentimentos, afetividades que, cotidianamente trocam experiências de vida. Portanto como mensurar um ser humano por meio dos conceitos evolucionistas e positivistas? Isso é

negar suas emoções e suas singularidades. Para reforçar essa ideia, Gomes (2007, p. 17) declara:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção Histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Isso demonstra serem os seres humanos frutos das relações sociais, das suas representações sociais e culturais, das trocas de experiências e convivências, da constituição de sua história, dos seus valores, dos seus costumes, das suas crenças e até mesmo da sua identidade nos limites de suas fronteiras. Portanto, as culturas são equivalentes, embora diferentes, diferenças essas que não podem ser negadas.

Portanto, a educação não pode se preocupar somente em formar indivíduos para o mercado de trabalho, mas também seres formadores de opinião e de tomada de decisões, pois de acordo com Kant (2009, p. 89), “[...] após se libertarem do jugo da menoridade, espalharão em torno de si o espírito de uma apreciação racional do próprio valor e da tarefa de cada ser humano, que consiste em pensar por si mesmo”.

Neste aspecto o autor refere-se ao esclarecimento da razão, momento quando o indivíduo sai da sua condição de menoridade e atinge sua maioridade, ou seja, sujeitos esclarecidos, os quais fazem uso da razão de forma autônoma. Moreira (2009) afirma ser esse processo facilitado por um processo educativo. Assim sendo, possibilitar ao cidadão o esclarecimento é oferecer nada menos ou nada mais de que a condição da liberdade, criando a possibilidade de reconhecer os fenômenos que o rodeiam e, a partir daí, refletir e, se possível, interferir e transformar o processo histórico no qual vive.

O currículo não é um ditame de seriado de conteúdos, ele extrapola as fronteiras (PEREIRA, 2007) e, ao atravessar as fronteiras estabelecidas, pode abrir-se a procedimento de investigação, experimentação e manutenção de certos conteúdos, de diversos saberes, sejam eles eruditos ou populares e, inclusive, saberes negados ao longo da formação cultural do país, como o das relações étnico-raciais como uma possibilidade real de esclarecimento como nos fala Kant.

Em conformidade com a discussão em pauta, Gomes (2007, p. 18) nos informa que:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização.

Mediante esse contexto, o processo de ensino-aprendizagem se opera na formação do espírito da autocrítica e do respeito às diversidades sociais, raciais e culturais. Diante desses fatos, o corpo de docentes, os gestores, estudantes e comunidade escolar precisam traçar diálogos em direção ao encontro dos valores de liberdade, de formação cidadã, do respeito mútuo e, obviamente, da superação às discriminações étnico-raciais.

Em consonância com estes pressupostos, o Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno 06/2002, regulamentou “[...] a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica”. A alteração foi realizada na busca de “cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. [...]. (BRASIL, 2005, p.9).

Contudo, até o momento foram regulamentadas apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. No tocante à questão indígena, contamos apenas com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, publicado em 1998, ou seja, antes do advento da Lei 11.645/08.

É preciso nos convencer da urgência e da importância de recuperar esses conteúdos da história da sociedade brasileira e inseri-los nos currículos escolares. Sem o entendimento e a aceitação do por que destes conteúdos fundamentais, corre-se o risco de se cumprir a lei burocraticamente e, com isso, reforçar situações de discriminação racial às quais estamos submetidos.

Assim, não basta apenas sua efetividade somente em Lei e de obrigatoriedade nos currículos, é necessário criar formas de superação e de reconhecimento da diversidade social, racial e cultural, por meio de políticas públicas de formação continuada dos educadores, debates com a comunidade, para um exercício na escola de uma democracia de fato.

Dentro desse âmbito será possível refletir a respeito dos conceitos ideológicos de dominação impregnados ao longo do processo histórico com base europeia. Portanto,

reconhecer a importância da diversidade social, racial e cultural nesse contexto é revitalizar significados das culturas afro-brasileiras, africanas e também indígenas.

Em suma, expandir a discussão e reflexão, sobre a diversidade no Brasil juntamente com os estudantes e docentes é traçar encaminhamentos no sentido de tornar a escola um espaço democrático e investigar como o currículo escolar aborda a questão. A escola não pode ser reconhecida como uma instituição com um fim em si mesma, mas sim como um espaço de aprendizagens mútuas e de formação do indivíduo, na qual um Ser aprenderá a tornar-se Ser.

Por isso, são necessárias ações desmobilizadoras dos modelos dominantes. Para tanto, Apple (2011, p. 90) coloca que “O currículo [...] deve ‘reconhecer as próprias raízes’, na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem”. Consequentemente, a partir do momento que se tem referência de identidade e consciência de valores, o Ser não é mais um anonimato e sim, sujeito de transformação da sociedade em que vive.

Nesse contexto entender a escola, o currículo e a diversidade cultural, social e racial é fortalecer as lutas sociais, com apontamentos políticos e éticos concretos, os quais tratam as relações étnico-raciais com respeito, dignidade e justiça, em prol de uma escola democrática, ética e reflexiva. Portanto, acreditamos ser esta a grande tarefa dos educadores da modernidade.

### **Considerações Finais**

A escola é um espaço de interações sociais, formação de grupos, de trocas de experiências, manifestação das diferenças, “territórios” de poderes e exercícios de práticas solidárias. Assim sendo, torna-se um espaço rico para um estudo científico. É também o espaço da diversidade social, racial, étnica e dos encontros das diferenças culturais. Como são tratadas essas questões no currículo escolar?

Podemos afirmar que estas ainda não são tratadas com o devido respeito, com a construção de um projeto político pedagógico escolar envolvendo estudos e debates ligados à temática com gestores, docentes, discentes e comunidade escolar. Ainda se discute o assunto com base no senso comum, e isto impede o avanço das pedagogias de combate à discriminação e ao racismo referentes ao povo negro ou aos remanescentes de quilombos ou quilombolas, os indígenas, os imigrantes, os trabalhadores do campo, as pessoas com deficiência.

Todavia, com base em Gomes (2007, p. 21) podemos afirmar que “[...] estes constroem conhecimentos variados [...] que nem sempre são considerados pela escola”, constituindo-se este fato como mais uma forma de discriminação. O alerta tem como foco o currículo escolar o qual continua se apresentando como espaço de ações cujos objetivos são branquear, naturalizar, cristalizar e padronizar as diferenças sociais, raciais e culturais tanto dentro quanto fora da escola.

Desse modo, o currículo escolar tanto pode ser uma referência de revitalização cultural, mesmo tendo esta sido negada ou ocultada ao longo dos anos, ou seja, um currículo omissivo de ditames da cultura burguesa, quanto o de ser um artefato de disseminação das mais variadas formas de discriminação.

Pode-se ressaltar, entretanto, os avanços políticos ocorridos como, por exemplo, a Lei n. 10.639/03, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010, da lei de políticas de cotas para as universidades e institutos federais, fatos que nos levam a reconhecer um esforço dos movimentos sociais, do Movimento Negro e também do governo na criação e implementação de políticas públicas voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural do povo brasileiro.

Partindo dessa premissa, é inadmissível aceitarem em pleno século XXI, uma escola omissa ou cega diante da presença das diferenças sociais e culturais no âmbito escolar. É de fundamental importância expandir a discussão e a reflexão, juntamente com professores, estudantes, pais, autoridades públicas e a comunidade do entorno da escola para, a partir daí, construir projetos políticos pedagógicos, os quais atendam à realidade escolar e social, ou seja, nos quais todos se vejam representados. Tornar a escola um espaço democrático e de emancipação é uma das possibilidades de combate à intolerância étnico-racial e seus efeitos.

Ao tratar o tema é necessário demonstrar o respeito mútuo como caminho para viver em uma sociedade movida pela cooperação, dignidade e a paz. Desta forma, a escola enquanto instituição tem por dever ético inserir no seu currículo as diversas facetas da diversidade e promover seus conteúdos não somente em datas comemorativas, mas nas diversas áreas do conhecimento de forma disciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Logo, debater estas questões e outras que ocorrem no cotidiano da escola propiciará a nossas crianças e jovens a possibilidade de construção de conhecimentos com reconstrução da própria história, formação cidadã, fortalecimento da identidade étnico racial, e do respeito às

diferenças. Isso tudo dará a cada um a capacidade de perceber as contradições das desigualdades sociais, raciais e culturais estabelecidas por um sistema de classe social que privilegia a burguesia em detrimento das demais. A educação ainda é o melhor caminho para uma cultura de paz na sociedade brasileira.

## Referências

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 49-69.
- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.
- BERNARDO, Délcio José. Jongo: uma didática a caminho da escola. In: SILVA, René Marc da Costa. *Cultura popular e educação*. Salto para o Futuro. Brasília: TV Escola, 2008.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: SECAD, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 003/04*. Brasília: MEC/CNE, 2003.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental – pluralidade cultural, orientação sexual. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWIZ, Lucia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação como prática da diferença*. Campinas, SP: Armazém do Ipê. 2006.
- GOMES, Nilma Lino (Org.). *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- GOMES, Nilma Lino; MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo, SP: Global, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo, SP: Biruta, 2003.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: “que é esclarecimento”? In: MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de ética: de Platão e Foucault*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2001.

LOPES, Ana Lúcia. Currículo, escola e relações étnico-raciais. In: CAVALLEIRO, Eliane et al. *Educação – africanidades – Brasil*. Brasília, DF: UnB/FE-CEAD, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo: conhecimento e cultura - Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. *Salto para o Futuro - currículo: conhecimento e cultura*, Ano XIX, nº 1 – abr., 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; TADEU, Tomaz. *Currículo, cultura e sociedade*. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PEREIRA, Edimilson de Almeida. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. São Paulo, SP: Paulinas, 2007.

RATTS, Alex; DAMASCENA, Adriane A. Participação africana na formação cultural brasileira. In: CAVALLEIRO, Eliane et al. *Educação – Africanidades–Brasil*. Brasília, DF: UnB/FE-CEAD, 2006.

SILVA, Eronildo José da. Lei nº 10639/03 – Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: como sua implementação é viável/ possível na escola? In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosângela Célia. *Educação e diversidade cultural*. Maringá, PR: Eduem, 2010.

SILVA, Martinho José da. *Racismo à brasileira: raízes históricas*. 3. ed. São Paulo, SP: Anita, 1995.

SILVA, Giovani José da; SOUZA, José Luiz de. Educar para a Diversidade Étnico-Racial e Cultural: Desafios da Educação Inclusiva no Brasil. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ*, UFG, v.33, n.1, p. 169-192, jan./jun. 2008.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: percepções da “casa grande” e da “senzala”. *Perspectivas: Rev. de Ciências Sociais*, UNESP, v. 26, p. 57-79, 2003.