

CURRÍCULO, DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E INTERCULTURALIDADE: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

José Valdir Jesus de Santana (UESB)*

Marise de Santana (UESB)**

Marcos Alves Moreira (UESB)***

Resumo:

O que pretendemos, neste artigo, é refletir acerca da relação entre currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade, no sentido de pensarmos e interrogarmos, colocando sob escrutínio o campo curricular e o conhecimento escolar, tendo em vista as demandas trazidas pela Lei 10.639/03, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira nos sistemas de ensino da educação básica de nosso país. Interessa-nos, ademais, pensar sobre a potencialidade da referida Lei nos processos de enegrecimento da educação e do currículo escolar, no sentido de que estes possam agenciar relações mais simétricas no trato com a diversidade cultural no contexto da educação escolar.

Palavras-chave: Currículo – diversidade étnico-racial – interculturalidade – enegrecimento da educação

* Doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos, sob orientação da professora Dr^a Clarice Cohn; professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

** Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em "Desenho, Cultura e Interatividade", na Universidade Estadual de Feira de Santana; Email: nabaia@ig.com.br

*** Graduado em Biologia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC; graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; E-mail: marcosmoreiralves@yahoo.com.br

Abstract:

What we want in this article is to reflect on the relationship between curriculum, ethnic-racial diversity and interculturalism, to think and interrogate, putting the field under scrutiny curricular and school knowledge in view the demands introduced by Law 10.639/03 introducing the mandatory teaching of African History and Afro-Brazilian culture in the education systems of basic education in our country. We are interested in, in addition, think about the potential of this law in the process of blackening of education and the school curriculum, in the sense that they can broker more symmetrical relations in dealing with cultural diversity in the context of school education.

Keywords: Curriculum - ethnic-racial - interculturalism - blackening of education

Introdução

Nesse artigo, importa-nos refletir acerca da relação entre currículo, diversidade étnico-racial e interculturalidade, pensando tal relação a partir das africanidades brasileiras¹ e das questões trazidas para o contexto da educação escolar, tendo em vista as determinações da Lei 10.639/03² e sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 que introduz nos currículos da educação básica a obrigatoriedade do ensino da História da África e das culturas afro-brasileiras. Nesse sentido, interessa-nos interrogar o campo do currículo e, conseqüentemente, a educação escolar, no trato político pedagógico da diversidade étnico-racial; interessa-nos, ademais, refletir acerca da potencialidade de uma educação intercultural, em que as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, com suas epistemologias próprias, possam construir um diálogo mais simétrico e, portanto, de maior respeito e valorização da diferença cultural. Interrogar o currículo e a

¹Africanidades brasileiras são repertórios culturais de origem africana que fazem parte da cultura brasileira. Esses repertórios são elementos materiais e simbólicos que são dinâmica e continuamente (re) construídos e vivenciados e que vêm sendo elaborados há quase cinco séculos, na medida em que os/as africanos/as escravizados/as e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, trazem como sujeitos da história os repertórios sócio-históricos de suas culturas de origem e as novas produções processadas a partir desses dispositivos de origem (LIMA, 2008, p. 154). Ademais, conforme Santana “o legado africano encontra-se em “[...] expressões presentes no vestir e comer, nas palavras cotidianas, nos funerais, nas irmandades, nas folhas sagradas. [...] A descrição seria interminável, pois tais expressões permeiam o mundo visível e invisível dos simbolismos brasileiros” (2007, p. 14-15).

² Alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

educação escolar no trato com a diversidade étnico-racial justifica-se, uma vez que, como bem nos lembra Macedo (2009),

Homogeneizar o ensino sempre foi o objetivo da escola única, com viés de massificação, imaginando que a diferença que nossos alunos trazem para a sala de aula não faz diferença; são, portanto, epifenomenais. Em realidade, a invenção da escola única, como um ato de solidariedade social, não soube articular seus ideários com o desenvolvimento de dispositivos pedagógicos que acolhessem e trabalhassem com a diferença (MACEDO, 2009, p. 121).

Na concepção de Gomes (2007, p. 41) “[...] assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. Todavia, como salienta Silva (2010),

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, ao gênero (SILVA, 2010, p.2).

Por outro lado, entendemos que, através do currículo, é possível construir uma política/experiência de *enegrecimento da educação*, que segundo Silva (2010, p.41) implica em acolher a diferença, na escola, “onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, seqüência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzem ao conhecimento, compreensão, respeito recíprocos, a uma sociedade justa e solidária”. Ademais, conforme Silva (2010),

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA, 2010, p. 41).

Uma política de “*enegrecimento da educação*” nos conduz a refletir e a colocar sob escrutínio o campo curricular, na medida em que “o currículo, tal como o conhecimento e a

cultura, não pode ser pensado fora das relações de poder” (SILVA, 2010, p. 16). Além disso, conforme Silva (2010),

O currículo, como espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. [...] o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimento. *O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz* (SILVA, 2010, p. 27).

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo. Nesse sentido, seria importante e interessante tentar olhar um pouco para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre diferentes grupos sociais que ali interagem e estão representados (COSTA, 2003; MEYER, 2003).

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

Indagando o campo curricular a partir da diversidade étnico-racial

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

conhecimento [...]. O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos”.

Conforme Silva (2002), o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa, nos Estados Unidos, nos anos de 1920, como uma forma de controle e organização da formação da população, relacionado a uma visão científica e administrativa do início do século XX.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massa que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos, como um campo profissional especializado. Estão, entre essas condições, a formação de uma burocracia estável encarregada dos negócios ligados a educação; o estabelecimento da educação como objeto próprio do estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos de segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional como resultado das sucessivas ondas de imigração, o processo de crescente industrializações e urbanização (SILVA, 2002, p. 22).

Ainda, segundo Macedo (2007),

O currículo, como nós o conhecemos, na sua versão moderna, portanto, consolidou-se na virada do século XIX para o século XX em torno de um círculo coerente de saberes, bem como de uma estrutura didática para a transmissão (aquilo que os gregos chamaram *enkukliospaidea*, desaguando no conceito de enciclopédia, como uma certa “educação geral”). Para o professor António Nóvoa, por exemplo, apesar de todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, esse círculo e essa estrutura mantiveram-se relativamente estáveis e se revelam incapazes de responder às novas necessidades educacionais (MACEDO, 2007, p. 26).

Conforme Silva (2002) é nesse cenário que Bobbitt, considerado precursor dos estudos curriculares, escreveu, em 1918, o livro *The Curriculum* que se tornou o marco no estabelecimento do currículo como um campo especializado de estudo. Silva (2002) deixa claro que o modelo de currículo de Bobbitt consolidou-se definitivamente no livro de Ralph Tyler, publicado em 1949. Assim como Bobbitt, Tyler propõe que os objetivos educacionais deveriam ser claramente definidos e estabelecidos. Esse modelo tecnocrático marca o campo educacional, com influência em vários países, inclusive no Brasil.

Como crítica a esse modelo curricular técnico, surgiram as teorias críticas e pós-críticas, que muitas reflexões proporcionaram ao campo educacional. Nessa perspectiva, segundo Silva (2010),

Temos, de forma breve e simplificada, as seguintes visões de currículo e de teoria curricular: 1) *a tradicional*, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) *a tecnicista*, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) *a crítica*, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) *a pós-estruturalista*, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática cultural e como prática de significação (SILVA, 2010, p.12)

Os anos 1960 foram marcados pela explosão de diversos movimentos sociais e culturais (independência das colônias européias; movimento de contracultura; os movimentos feministas, os protestos contra a guerra do Vietnã). Nesse período surgem alguns intelectuais que contestam o pensamento educacional tradicional. Eles rejeitam a visão mecanicista do currículo, a compreensão do currículo como uma atividade técnica e administrativa, questionando a pedagogia e o currículo. A *teoria crítica* ganha espaço e alguns estudiosos como McLaren (1986), Apple (1982), Gramsci (1995) e Paulo Freire (1970) se destacam como oponentes da cultura elitista que tanto oprimia e explorava os cidadãos (SILVA, 2002). “Assimilando a ideia de que o currículo reproduz a sociedade, sua estrutura e dinâmica, seja em níveis classistas, seja em níveis de outras formas de organização, como as exclusões étnico-raciais, a crítica curricular denuncia também o processo de homogeneização veiculado pelo currículo” (MACEDO, 2009, p. 57).

Nos anos de 1990, novas teorias e discussões curriculares surgem. O currículo incorpora temas como as diferenças, a cultura popular, as identidades sociais, os excluídos, os quais foram reivindicados pelos grupos culturais “dominados”. Nesse contexto, surgem os estudos multiculturais que apontam a necessidade de o currículo privilegiar as diferenças culturais que sempre foram excluídas, pois “a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente” (SILVA, 2002, p. 90).

Segundo Silva (2002), as teorias críticas do currículo teriam que levar em conta as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia, possibilitando a

discussão das causas institucionais e históricas do racismo, evitando uma abordagem essencialista da identidade étnica³ e racial. Conforme Macedo (2009),

Ao fazerem a crítica às visões tecnicistas e classista de currículo veiculadas por Bobbit e Tyler, os teóricos críticos liderados, principalmente, por Michael Apple e Henri Giroux vão indagar sobre *o que é que o currículo faz com as pessoas*, antes mesmo de se interessarem sobre como se faz o currículo. Essa torção ideológica faz com que a crítica implemente a construção de uma outra concepção de currículo, agora desvinculada de qualquer perspectiva neutral, ou seja, vinculada a idéias de que os *currículas* são opções formativas que trazem consigo ideologias e formas instituintes de poder pautadas na opção de formar para legitimar e perpetuar as relações de classe estabelecidas pelas sociedades capitalistas, sem que isso, muitas vezes, esteja explicitado (MACEDO, 2009, p. 57).

Foge aos objetivos desse texto apresentar uma discussão mais aprofundada acerca das teorias curriculares, uma vez que discussões mais competentes já foram realizadas por Silva (2002, 2010); Macedo (2007, 2009); Goodson (2010); Pacheco (2005) e outros. O que nos interessa, como já explicitado acima é, sobretudo, interrogar o currículo a partir das africanidades e trajetórias afro-brasileiras tendo em vista o que determina a Lei 10.639/03, que segundo Gomes (2012),

Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Se o currículo escolar “é um lugar de circulação das narrativas, mas, sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada” (COSTA, 2003, p. 51), na contemporaneidade as questões curriculares ganham novos contornos, indagações, problematizações, uma vez que estão conectadas aos problemas sociais, assim como a cultura⁴. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo

³ “Um dos efeitos mais importantes das práticas culturais é o de produção de identidades sociais. Em geral, tende-se a naturalizar as identidades sociais, as formas pelas quais os diferentes grupos sociais se definem a si próprios e pelas quais eles são definidos por outros grupos. As identidades só se definem, entretanto, por meio de um processo de produção da diferença, um processo que é fundamentalmente cultural e social. A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados” (SILVA, 2010, p. 25).

⁴ “Embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo esteja submetido a regras, restrições, a convenções e a regulamentos próprios da instituição educacional, também ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso. Também o currículo é um espaço, um campo de produção e de criação de

encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais e, da mesma forma, a ação de diversos movimentos sociais de caráter identitário questionam nossos *currículos colonizados e colonizadores* e exigem propostas emancipatórias (GOMES, 2012). Como bem salienta Gusmão (2003)

O desafio da escola e dos projetos educativos que orientam nossa prática está no fato de que, para compreender a cultura de um grupo ou de um indivíduo que dela faz parte, é necessário olhar a sociedade onde o grupo ou o indivíduo estão e vivem. E aqui que as diferenças ganham sentido e expressão como realidade e definem o papel da alteridade nas relações sociais entre os homens (GUSMÃO, 2003, p. 92).

Gomes (2007) salienta que a diversidade é um componente de desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens técnicas, artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de socialização e de aprendizagem. Elas se constroem no contexto social, sendo assim, a diversidade pode ser entendida como um fenômeno que atravessa o tempo e o espaço e se torna uma questão cada vez mais séria quanto mais complexa vão se tornando as sociedades.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais (que se traduzem nos chamados novos movimentos sociais – negro, indígena, GLBT e outros) que organizados em ações coletivas interrogam a escola e as narrativas contidos em seu currículo. A lei 10.639/03 tende a produzir efeitos que buscam corroborar nos processos de descolonização dos currículos como também produzir impactos na subjetividade de negros e brancos (GOMES, 2010; 2012). Ainda, conforme Gomes (2010),

[...] A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionam a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e dominação (GOMES, 2010, p. 83).

significado. No currículo se produz sentido e significado sobre vários campos e atividades sociais, no currículo se trabalha sobre sentidos e significados recebidos, sobre materiais culturais existentes. O currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade. Essa produtividade, entretanto, não pode ser desvinculada do caráter social dos processos e das práticas de significação. Cultura e currículo são, sobretudo, relações sociais” (SILVA, 2010, p. 20-21).

O que nos parece importante é a necessidade de compreendermos, como já salientara Gomes (1996), a teia de relações que se estabelece dentro da escola, a partir do reconhecimento de que esta, como instituição social, é construída por sujeitos socioculturais e, conseqüentemente, é um espaço de diversidade étnico-cultural. Tal reconhecimento exige de nós educadores e educadoras uma postura política e pedagógica eticamente orientada. Se na escola, no currículo e na sala de aula convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos, a introdução da Lei 10.639/03 – “não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p. 105).

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

Acreditamos que a discussão sobre a África e o negro no contexto da cultura brasileira (ou das culturas brasileiras) precisa ser concebida, no caso do espaço escolar, mais do que atividades pedagógicas novas; tal discussão deve promover o debate, a reflexão e a mudança de postura de todos aqueles que estão envolvidos no contexto educacional, de combate ao racismo e à discriminação racial. Todavia, como nos adverte Gomes (2010),

É preciso igualmente tomar cuidado para não depositarmos toda a nossa esperança de superação do racismo e das desigualdades raciais na educação escolar. A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. [...] O principal alvo de uma educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade (GOMES, 2010, p. 87).

Estudar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, como bem salienta Silva (2010, p. 45) “é também um gesto político, questionador de paradigmas eurocêntricos que costumeiramente marginalizam, desqualificam, negam as contribuições dos africanos para a humanidade. [...] Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências”. O esforço por *enegrecer a educação* pretende reverter os esforços pela

homogeneização promovida pelos colonizadores de territórios que se exemplificam na escola, (mas também em outros contextos, a exemplo da universidade e da sociedade como um todo), no currículo escolar que, de forma autoritária, negam a diversidade de culturas, de epistemologias e de saberes que circulam pela instituição escolar.

Sobre interculturalidade e questões étnico-raciais

Considerando a multiplicidade de culturas existentes na sociedade e a necessidade de se tratar delas em âmbito escolar, surge a necessidade cada vez mais urgente de se promover uma Educação que tenha como princípio o trato com a diversidade através de uma perspectiva intercultural. Nesse sentido,

A relação entre educação e cultura(s) não pode mais se limitar ao âmbito dos conteúdos culturais, ou do currículo escolar. Tal relação se configura na complexa teia de interpretação tecida entre pontos de vista dos sujeitos do processo educacional. Assim, as *relações* entre os diferentes sujeitos, que agenciam relações entre suas perspectivas ópticas e éticas, constituem-se como o próprio *lugar do aprender* (e requerem o desenvolvimento de uma pedagogia do acolher e do escutar o outro). E as *ritualidades* dos encontros trazem à tona a complexidade do jogo de interações e intercâmbios que se estabelecem nos espaços educacionais (SOUZA & FLEURI, 2003, p. 65).

A priorização das questões étnico-raciais no currículo permite que os nossos alunos e alunas façam reflexões mais profundas sobre sua história, sua cultura, suas identidades, suas experiências cotidianas e sobre as tensões que se instauram no espaço escolar a partir dessa diversidade e das alteridades que se fazem sempre em contextos de disputa, mas também de diálogos que estão sempre em relação. Nisso,

O reconhecimento das complexas e conflitantes *relações interculturais* pode ser fundamental para reverter os processos de exclusão estabelecidos pela adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em estrangeiros muitos dos sujeitos sociais que não se ajustam aos padrões predominantes de nacionalidade, língua, idade, sexo etc. (SOUZA & FLEURI, 2003, p. 70).

O sentido de uma educação intercultural firma-se na compreensão e preocupação com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros. “A educação

intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante” (SOUZA & FLEURI, 2003, p. 73). Práticas de educação firmadas na interculturalidade interrogam o currículo de caráter monocultural e primam por uma *descolonização da educação e do currículo* e por uma política de valorização das diferenças, porque entendem a *educação como prática da diferença*. Para Silva (2006),

Na perspectiva da interculturalidade enquanto proposta educativa, carregada de intencionalidade, o que se observa é a existência de uma proposição que intervêm nessa realidade multicultural, procurando a potencialização das inter-relações entre os sujeitos portadores de diferentes expressões culturais. Esse cruzamento/confronto exige um deslocamento de lugar cultural, ou seja, exige a mobilidade do lugar em que o sujeito se encontra para, a partir da acolhida do outro diferente, ocorra o intercâmbio e o enriquecimento mútuo. (...) *Enquanto a perspectiva multicultural advoga a existência da diversidade cultural como um fato dado, a educação intercultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento* (SILVA, 2006, p. 145-146).

Conforme Macedo (2009, p. 126) “um currículo de *dignidade social* e formativa necessita de novos sujeitos epistêmicos, históricos e democráticos”. No mesmo sentido, segundo Silva (2006),

A organização curricular que leva em consideração a abordagem intercultural e que concebe a cultura como esses processos híbridos e fluídos, parte do pressuposto que é preciso problematizar a realidade sócio-cultural em que se inserem os estudantes, *transformando o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamento e, também, de cruzamentos culturais, ou seja, um currículo representativo da multiculturalidade brasileira* (SILVA, 2006, p. 146).

Ademais, para Macedo

É assim que o currículo de pretensão monocultural precisa ser negado, tendo como inspiração os pertencimentos e as ***relações interculturais criticizadas***, na medida em que a interação crítica e dialógica é perspectivada na forma com que as pessoas buscam compreender não só o que cada uma quer dizer, mas também os contextos culturais a partir dos quais seus atos e suas palavras adquirem significados (MACEDO, 2009, p. 124).

É importante salientar que enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considerá-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas (GOMES, 2006). Continuaremos, ainda, em nossas escolas, naturalizando as práticas de racismo, discriminação, reproduzindo os estereótipos negativos que se direcionam, sobretudo, às crianças e jovens negras, afro-descendentes. Necessário se faz, portanto, desconstruir esse currículo monocultural de ideias rígidas atreladas a uma visão conteudista, que o professor recebe pronto e o utiliza como delimitador de sua prática. Nesse sentido, a mudança estrutural proposta pela Lei 10.639/03,

Abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. *É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural.* É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências (GOMES, 2012, p.105).

Conclusão

Ao refletirmos, nesse texto, a relação entre currículo, relações étnico-raciais e interculturalidade a partir das determinações da Lei 10.639/03 queremos sinalizar, sobretudo, que as mudanças que devem se operar no trato político-pedagógico das questões relacionadas à História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nos currículos da educação básica, apontam para uma dimensão maior dessas questões que podem conduzir a um *processo de ruptura epistemológica e cultural* da educação brasileira que, como nos adverte Gomes (2012, p. 106) “[...]trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política”.

Por fim, ao interrogarmos o currículo escolar é bom nunca perder de vista os sentidos e os efeitos de poder que atravessam a educação escolar e que, historicamente, pouco tem sabido dialogar com as diferenças que a ele chegam. Pensar práticas de educação interculturais, tendo em vista as relações étnico-raciais, implica em, no contexto da escola, compreender “*o outro como um outro legítimo*” como assinalou Maturana (1997). Se o currículo “como espaço de significação está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais” (SILVA, 2010, p. 27), acreditamos que na escola é possível e necessário construir identidades positivas através de um diálogo simétrico, que valorize e

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

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

BRASIL, **Lei 9394 - 24 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Ministério da Educação, 1996.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Brasileira**. MEC: SET, 2005.

BRASIL, **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

COSTA, Maria Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Maria Vorraber (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Cultural, currículo e questão Racial. IN: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazem do Ipê, 2006.

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

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

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1. pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/articles.htm>; acesso: 20/06/2012.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

GONÇALVES, Luiz A. O. e SILVA, Petronilha, B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica: 1998.

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

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

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

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

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MEC/SECAD – **Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, 2005.

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

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

PACHECO, Jose Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTANA, Marise de . **O legado ancestral africano na diáspora e o trabalho docente: defricanizando para cristianizar**. Tese de Doutorado. São Paulo: Puc, 2004. (Tese de Doutorado)

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

SILVA, Mozart Linhares da. **Educação, etnicidade e preconceito no Brasil**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo e diversidade: por uma proposição intercultural. **Revista Contrapontos**, volume 6, n. 1, p. 137-148, Itajaí, jan/abr, 2006.

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

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Estudos Afro-brasileiros: africanidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.