

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Nilma Lino Gomes

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Resumo

Este artigo discute as tensões e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira. Enfatiza a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio.

Palavras-chave: Currículo; educação; relações étnico-raciais; descolonização

Abstract

This paper discusses the tensions and the processes of curriculum decolonization in Brazilian schools. It emphasizes the possibilities of epistemological changes and policies related to ethnic-racial issues in schools as well as the educational theories derived from the mandatory teaching of African history and Afro-Brazilian cultures in the curricula of public and private, basic and middle schools.

Key words: Curriculum, education, ethnic-racial relations, decolonization

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar.

Esse processo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar. Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas no que se refere ao currículo são outros: adequar-se as avaliações *standartizadas* nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? E onde entra a autonomia do docente? E onde ficam as condições do trabalho docente, hoje, no Brasil e na América Latina? Como lidar com o currículo em um contexto de desigualdades e diversidade?

Nesse contexto, é possível dizer que a teoria educacional e o campo do currículo participam de um movimento apontado por Santos (2006) composto por duas vertentes: *a interna*, que questiona o caráter monolítico do cânone epistemológico e se interroga sobre a relevância epistemológica, sociológica e política da diversidade interna de práticas científicas dos diferentes modos de fazer ciência e da pluralidade interna da ciência; e *a externa*, que se interroga sobre a exclusividade epistemológica da ciência e se concentra nas relações entre a ciência e outros conhecimentos, ou seja, aquela que diz respeito à pluralidade externa da ciência. Segundo o autor acima citado, essas vertentes podem ser compreendidas como dois conjuntos de epistemologias que procuram, a partir de diferentes perspectivas, responder às premissas culturais da diversidade e da globalização.

Pode-se dizer que, na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar?

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais

profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança 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.

Mas a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre esse processo. Para tal, o debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência é necessário. E é sobre esse debate que o presente artigo se propõe discutir a partir das reflexões geradas por uma experiência singular: o musical *Besouro Cordão-de-Ouro*, dirigido por João das Neves e apresentado no 4º FAN (Festival Internacional de Arte Negra) no dia 25 de novembro de 2007, em Belo Horizonte, Minas Gerais.¹ A peça narra a trajetória, a história e as lutas daquele que é considerado um dos mais importantes nomes da capoeira, no Brasil, também conhecido como Besouro de Mangangá. É a partir da relação entre a peça teatral, a história desse homem negro, a nossa ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, que as indagações sobre o currículo serão aqui formuladas. Vamos, então, primeiramente, adentrar o espaço cênico e conhecer a encenação teatral e o seu personagem central.

As indagações ao currículo que vêm das trajetórias afro-brasileiras

As artes têm reconhecido a centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. A peça *Besouro Cordão-de-Ouro* pode ser reconhecida com um exemplo.

Somos todos convidados a entrar. O cômodo é pequeno, abafado e pouco iluminado. O sussurro das vozes, o calor e a penumbra tornam o lugar misterioso e, ao mesmo tempo, um pouco apavorante. O chão é coberto de areia grossa. Ao pisarmos, os grãos arranham os nossos pés e sujam os nossos sapatos, causando incômodo. No centro da sala, deparamo-nos com um caixão. Os amigos e as amigas do morto nos convidam a olhar pela última vez aquele ilustre capoeirista cujo corpo, antes tão ágil, permanece agora rígido e frio.

No entanto, qual não foi a nossa surpresa ao olharmos dentro do caixão e nos depararmos com a nossa própria imagem refletida no espelho que se encontrava no interior do ataúde. O morto não estava lá. Mas a sua presença impregnada no espelho e na imagem que o mesmo refletia nos transmitia uma mensagem clara: a finitude da vida iguala a todos e para a morte não existe poder, credo, raça, etnia, classe social, geração e nem gênero. Somos todos humanos, ao mesmo tempo, cheios de potencial de vida e repletos de finitude.

Ainda sem compreender o que acontecia, seguimos os amigos e as amigas do

morto que nos chamaram para uma espécie de “procissão” e nos levaram a um outro cômodo mais iluminado, cujas paredes estavam cobertas de velhos engradados de bebida, com algumas cadeiras e muitas almofadas no chão. No meio um pequeno círculo e ao fundo alguns instrumentos musicais.

De repente, com voz firme, um dos amigos do morto começou a entoar, na forma de canto, a vida daquele que agora já não estava mais fisicamente entre nós. Logo em seguida, outros homens e mulheres começam a participar da narrativa-canto e contam a história daquele homem que logo seria enterrado. A história era contada por meio da música, da fala, da dança, de gestos e golpes de capoeira. No decorrer do enterro, todos nós compreendemos não só a história daquele que seria enterrado, como também um pouco mais da história da capoeira no Brasil e sua inter-relação com a África e a diáspora africana.

O espetáculo teatral cuja cena de abertura foi acima descrita representou um momento ímpar e, ao assisti-lo, não tive como deixar de relacionar a experiência ali narrada com a história de luta da população negra, no Brasil, e os processos de educação e reeducação que esse segmento implementa a si mesmo e à nossa sociedade. Processos esses ainda invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional. Naquele momento, talvez poucas pessoas conhecessem a história do Besouro, o qual ganhou maior visibilidade fora do círculo da capoeira após o sucesso dessa peça teatral exibida em vários lugares do país. A popularidade do capoeirista também passou a atingir um público maior quando sua história foi transformada em filme exibido em diversos estados brasileiros e assistido, inclusive, fora do país.² Nesse artigo farei menções ao teatro e não me aterei ao filme. Mas a minha sugestão ao leitor é que o assista para compreender como a história de Besouro fala muito da trajetória de negros e negras no Brasil, assim como de muitas outras pessoas que, a seu modo, implementaram vários tipos de luta pela liberdade e pela dignidade.

A trajetória de Besouro, suas experiências, desafios, luta por justiça, contradições e coragem vividas nos anos 20 do século passado são conhecidas não só dentro do universo da capoeira, mas também por aqueles que vivenciam com orgulho a cultura afro-brasileira. São vivências fortes da trajetória de um homem que remetem a situações específicas da população negra e, ao mesmo tempo, às lutas das camadas populares no Brasil. Nos dizeres de Milton Nascimento, “um povo que nunca perde a esperança de ter fé na vida”.

No decorrer da peça, encenada por atores e atrizes negros, cariocas e mineiros, a trajetória de Manoel Henrique Pereira, o Besouro Cordão-de-Ouro, lendário capoeirista da região de Santo Amaro, na Bahia, era narrada, interpretada, vivida, sentida de maneira interativa entre atores e público. Os jovens atores se misturavam no meio do povo, assentavam com a platéia, conversavam e olhavam. A reação era imediata: o público ouvia, via, sentia, vibrava, batia palmas, sorria, chorava, cantava e, até mesmo, jogava capoeira.

A história de Besouro Cordão-de-Ouro era contada e cantada, tocada e sentida com a fala, a musicalidade, os gestos e a corporeidade. Os jovens atores e atrizes dançavam com força e intensidade e emitiam vários sons. Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta e resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da

organização da população negra foi contado e aprendido pela platéia. Para além do objetivo artístico, a peça trouxe para aquele público uma excelente “aula” na qual se enfatizou a relação entre conhecimento, cultura e ação política. Talvez de forma mais didática e mais criativa do que todo o nosso empenho em diversificar as aulas que ministramos nos cursos de graduação e pós-graduação e na educação básica.

Mas por que será? Não só pela beleza e competência do elenco e da direção, mas porque aquele espetáculo e o próprio contexto do FAN atuam em outro registro e dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte. Um paradigma que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas, sim, uma história de dominação, exploração, e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial.

Só compreendendo a radicalidade dessas questões e desse contexto é que poderemos mudar o registro e o paradigma de conhecimento com os quais trabalhamos na educação. Esse é um dos passos para uma inovação curricular na escola e para uma ruptura epistemológica e cultural.

Descolonizar os currículos: um desafio à luz da LDB alterada pela Lei nº 10.639/033

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

No entanto, é importante considerar que há alguma mudança no horizonte. A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. Os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede. A tão falada globalização que quebraria as fronteiras aproximando mercados e acirrando a exploração capitalista se vê não somente diante de um movimento de uma globalização contra-hegemônica, nos dizeres Santos (2006), mas também de formas autônomas de reação, algumas delas duras e

violentas. Esse contexto complexo atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação de professores/as. Juntamente às formas novas de exploração capitalista surgem movimentos de luta pela democracia, governos populares, reações contra-hegemônicas de países considerados periféricos ou em desenvolvimento. Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (Arroyo, 2011).

Retomo a minha experiência no espetáculo teatral anteriormente descrito. As cenas, a vivência, as emoções que senti naquele momento foram preciosas. Transformaram-me, fizeram-me refletir. Naquele dia, ao olhar para o público, vi alunos da graduação, colegas da universidade, amigos da militância, artistas, pessoas jovens, adultas e velhas, negras e brancas, com escolarização superior ou sem ela, de vários níveis socioeconômicos que, juntos, eram movidos pela arte, culminando em um sentimento de estar juntos. A vida do capoeirista Besouro Cordão-de-Ouro não era percebida como a “história de mais um homem negro” do interior da Bahia, mas como a história do nosso país e de um povo que historicamente sempre lutou pela liberdade. O legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independentemente do sexo, raça, classe social e idade.

Naquele lugar vi também outros rostos muito conhecidos: eram professoras e professores da educação básica de várias escolas de Belo Horizonte que participavam não só daquele espetáculo, mas de todo o FAN. Na saída, uma delas me parou e disse:

- Pois é. Só mesmo a Lei nº 10.639/03 poderia me estimular a ver um espetáculo como esse!

Aquela fala me causou um impacto. Não era pelo fato de, mesmo em um momento de lazer, a minha pessoa ser associada ao trabalho acadêmico e à discussão sobre a questão racial. Quanto a isso, todos nós sabemos que o tempo da escola e o ser professor/a invadem nossa vida nos momentos mais inusitados. Naquele momento, fui tomada de surpresa ao refletir sobre o alcance do trabalho realizado por mim e por todos aqueles que investem político-pedagógica e academicamente no processo de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Embevecida como estava com o teatro, não imaginava que poderia encontrar, ali, alguém que me dissesse ter sido motivada a assistir ao espetáculo por causa de uma legislação educacional! Ao voltar para casa, passei a refletir sobre a importância da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) através da sanção da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005), a ponto de suscitar naquela e talvez em outros docentes o desejo de conhecer, compreender e experimentar a cultura negra e buscar caminhos diversos para tal, que não somente o conteúdo livresco. A fala daquela professora estava apontando para algum movimento de mudança que considero um passo importante na construção de uma ruptura epistemológica e cultural causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a História da África na escola. Uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. E uma lei que

não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos, assim como Besouro Cordão-de-Ouro, o capoeirista cuja história foi contada durante o espetáculo teatral.

Novas indagações ou um novo contexto?

Diante disso, podemos fazer algumas indagações: como o campo da formação de professores e professoras lida com essas rupturas? Como a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 se insere nesse contexto? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos? Gostaria de destacar dois pontos para a nossa reflexão.

O primeiro refere-se ao lugar da questão racial nos currículos. As reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas ainda têm inspirado muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão racial e a diversidade étnico-racial na escola. Segundo o autor:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (p. 163).

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além.

Gonçalves (1985) já chamava a atenção, na década de 80, para o lugar ocupado pelo silêncio sobre a questão racial na escola. Na sua dissertação de mestrado, intitulada *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*, o autor atentava para algo mais profundo.

O autor destacava o fato de que a presença da cultura na escola e na sala de aula não se manifesta somente de forma imaterial nem é um tema capaz de homogeneizar tudo e todos. Pelo contrário, ela é descontínua, conflituosa e tensa e se materializa por meio de gestos, palavras e ações, muitas vezes, intencionais. Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e

preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar. No que se refere à questão racial, há que se perguntar: por que não se fala? Em que paradigmas curriculares a escola brasileira se pauta a ponto de “não poder falar” sobre a questão racial? E quando se fala? O que, como e quando se fala? O que se omite ao falar?

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de idéias. A introdução da Lei nº 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.

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação 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. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Esse “outro” deverá ter o direito à livre expressão da sua fala e de suas opiniões. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros. Refere-se também aos conflitos, choques geracionais e entendimento das situações-limite vivenciadas pelos estudantes das nossas escolas, sobretudo aquelas voltadas para os segmentos empobrecidos da nossa população.

O segundo ponto referente à relação entre a formação de professores/as e as rupturas epistemológicas e culturais produzidas no contexto da Lei nº 10.639/03, entendida enquanto LDB e por isso mesmo obrigatória, nos leva a formular mais algumas questões desafiadoras: como lidar com a diversidade cultural e étnico-racial em sala de aula? É possível superar o modelo monocultural de conhecimento e de ensino? Juntamente aos autores Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000, p. 62), podemos indagar: é possível aos professores e professoras incluir a equidade de oportunidades educacionais entre seus objetivos? Como socializar, por meio do currículo e de procedimentos de ensino, para atuar em uma sociedade multicultural?

Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de

professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas.

É sempre bom destacar que os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial.

Tais demandas encontram maior ressonância, hoje, em algumas iniciativas dos órgãos governamentais, em centros de pesquisa, escolas de educação básica e algumas experiências concretas de formação inicial e continuada de professores/as, porém, ainda com severas resistências.

No campo do currículo, tais demandas também têm encontrado lugar na medida em que esse já se indaga sobre os limites e as possibilidades de construção de um currículo intercultural, o lugar da diversidade nos discursos e práticas curriculares, o peso das diferenças na relação entre currículo e poder, entre outros.

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política.

Outro paradigma epistemológico?

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. Como nos diz Meneses (2007): “Falar sobre África significa pois questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades” (p. 56).

A autora ainda adverte que civilização, nação, cultura, raça, etnia, tribos são construções da modernidade. A ligação indelével entre os conceitos de bárbaro e de civilizado produziu um mapa moderno do mundo onde a humanidade é comparada em função de uma referência única, considerada universal. Segundo a autora, apesar de terem sido construídas, essas categorias permanecem elementos essenciais da configuração e significação atuais da modernidade. A organização do mundo em torno desses conceitos espaciais é parte central da forma como hoje percebemos o mundo, o que justifica plenamente o seu significado histórico – o poder para moldar a história (p. 57).

E ainda de acordo com a autora: “O mapa cognitivo que estas construções geram

exigem hoje, em contexto de debates pós-coloniais, um processo de desconstrução que permita revelar as realidades ocultas pela força de qualquer proposta hegemônica” (Santos, 2006; Meneses, 2007, p. 57).

Parafrazeando a autora, podemos dizer que a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 apontam para a escola, o currículo e a formação de professores/as a necessidade de uma construção alternativa da história do mundo, e não só da África. Paula Meneses (2007, p. 57) ainda nos alerta para o fato de que tal postura requer uma história responsável que jogue uma função pedagógica pública (Wrebner, 1996; Meneses, 2003; Dirlick, 2006). Trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante. A autora ainda nos diz que em lugar de generalizações e simplificações que pretendem “encaixar” a África (e eu acrescentaria, a questão racial no Brasil) no esquema desenvolvido para explicar de forma linear o progresso civilizatório do Ocidente, o desafio que se coloca é duplo: explicar a persistência da relação colonial na construção da história mundial, ao mesmo tempo em que se propõem alternativas à leitura da história, no sentido de construir histórias contextuais que, articuladas em rede, permitam uma visão cosmopolita sobre o mundo (Said, 1993; Appadurai, 1996; Appiah, 1998; Gilroy, 1993; Diouf, 1999, Meneses, 2007).

Nesse sentido, mais do que a efetivação política de uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, a Lei nº 10.639/03, o parecer CNE/CP 03/2004 e a resolução CNE/CP 01/2004 e os desdobramentos deles advindos nos processos de formação de professores/as, na pesquisa acadêmica, na produção de material didático, na literatura, entre outros, deverão ser considerados como mais um passo no processo de descolonização do currículo. Esse processo resulta na construção de projetos educativos emancipatórios e, como tal, abriga um conflito, nos dizeres de Santos (1996).

Na perspectiva desse autor, o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve antes de tudo para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

Portanto, 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 as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação

com a idéia de raça; entender a distorcida realocação temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (Quijano, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Finalizando...

Alguns dos elementos abordados neste artigo estavam presentes no contexto do musical *Besouro Cordão-de-Ouro* com o qual iniciei as reflexões. A própria existência do musical, o tema por ele privilegiado, a escolha de atores e atrizes negras e a forma profissional e artística por meio da qual a música, a dança, as crenças, a corporeidade de matriz afro-brasileira foram apresentadas no espetáculo, sem o risco da folclorização da cultura, revela que algo está mudando. Será que tal mudança vem acontecendo – mesmo que de maneira lenta – na escola brasileira, no campo do currículo e na formação de professores/as? Será que tal mudança vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004? E será que esse momento pode ser compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos? Esse ainda é um campo em aberto a investigar e um desafio para as pesquisas que articulem diversidade étnico-racial, currículo e formação de professores.

Notas

¹ Musical dirigido por João das Neves, que revela a trajetória de Manoel Henrique Pereira, o Besouro Cordão-de-Ouro, lendário capoeirista da região de Santo Amaro, na Bahia. O espetáculo tem texto, músicas e letras inéditos do compositor Paulo César Pinheiro, direção musical de Luciana Rabello e elenco instruído por dois mestres capoeiristas. Gostaria de agradecer a professora Inês Teixeira, da FAE/UFMG, pelo convite, companhia e oportunidade de assistir o musical *Besouro Cordão-de-Ouro*.

² Filme *Besouro*, o *Cordão de Ouro* dirigido por João Daniel Tikhomiroff sobre *Besouro Mangangá* que estreou no Brasil no dia 30 de outubro de 2009.

³ Lei que altera a LDBEN, 9394/96, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio da Educação Básica. Em 10/03/08, a Lei 10.639/03 também foi alterada e passou a incluir a história e a cultura dos povos indígenas, recebendo o número 11.645/08. Tal legislação foi regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004.

Referências

- APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- APPIAH, Kwame Anthony. “Cosmopolitan Patriots”, in Cheah, P.; Robbins, B. (eds.). **Cosmopolitics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 91-116, 1998.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

- BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.
- DIOUF, Mamadou. **Histoire Indienne en Débat**. Paris: Kharthala, 1999.
- DIRLIK, A. “Performing the World: Reality and Representation in the Making of World Histor(ies)”, **Journal of World History**, 16(4), p.12-19, 2006.
- GILROY, Paul. **Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças - O Multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série**. 1985, 250 p. (Dissertação, mestrado em educação). Programa de pós-graduação em educação conhecimento e inclusão social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.
- MENESES, Maria Paula G. Os espaços criados pelas palavras – Racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 55-76.
- MENESES, M. P. G. “Agentes do Conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique”, in Santos, B. S. (ed.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as Ciências** Revisitado. Porto: Afrontamento, 2003, 683-715.
- MUNANGA, Kabengele e GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2006.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 227-278
- SAID, Edward. **Culture and Imperialism**. New York: A. Knopf, 1993.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006, p.137-165.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996. p. 15-33.
- WERBNER, R. “Introduction: Multiple Identities, Plural Arenas”, in Werbner, R.; Ranger, T. (eds.). **Postcolonial Identities in Africa**. London: Zed Books, 1996, p.1-25.

Correspondência

Nilma Lino Gomes – Professora Associada da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Antropologia Social/USP e Pós-Doutora em Sociologia – Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra. Coordenadora Geral do Programa Ações Afirmativas na UFMG. Bolsista de produtividade CNPQ.
E-mail: nilmagomes@uol.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
