

EDUCAÇÃO

V.12 • N.2 • Publicação Contínua - 2024

ISSN Digital: 2316-3828

ISSN Impresso: 2316-333X

DOI: 10.17564/2316-3828.2024v12n2p242-255



CURRÍCULO, DIFERENCIAÇÃO CULTURAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CURRICULUM, CULTURAL DIFFERENTIATION
AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS

CURRÍCULO, DIFERENCIACIÓN CULTURAL
Y RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Adilson Kamy Manuel Ferreira¹

RESUMO

O presente artigo estabelece uma reflexão em torno do currículo difundido numa realidade social marcada pela diversidade cultural e étnico-racial. Para tal procura compreender o currículo e o modo como procede diante diferenças culturais e étnico-raciais, questionando as perspectivas curriculares hegemônicas, que encaram a escola como o único espaço de produção e difusão do currículo, bem como a ideia de homogeneização cultural do currículo, que é tido como algo pré-estabelecido e veiculado apenas nas instituições educacionais. Este estudo é caracterizado por uma pesquisa qualitativa, cujo embasamento teórico resulta de uma revisão bibliográfica e documental. Portanto, ao longo do texto busca-se demonstrar o carácter discursivo, contingente e de poder exercido pelo currículo, este que pode ser produzido e veiculado tanto nas instituições formais, quanto nos espaços não formais de ensino e aprendizagem. Pelo que, se recomenda a adoção de uma abordagem dialógica e intercultural.

PALAVRAS-CHAVE

Relações Étnico-Raciais. Currículo. Diferença.

ABSTRACT

This article reflects on the curriculum disseminated in a social reality marked by cultural and ethnic-racial diversity. To this end, it seeks to understand the curriculum and how it deals with cultural and ethnic-racial differences, questioning hegemonic curricular perspectives, which see the school as the only place where the curriculum is produced and disseminated, as well as the idea of cultural homogenisation of the curriculum, which is seen as something pre-established and disseminated only in educational institutions. This study is characterised by qualitative research, whose theoretical basis is the result of a bibliographical and documentary review. The text therefore seeks to demonstrate the discursive, contingent and powerful nature of the curriculum, which can be produced and disseminated both in formal institutions and in non-formal teaching and learning spaces. We therefore recommend adopting a dialogical and intercultural approach.

KEYWORDS

Ethnic-racial relations; Curriculum; Difference.

RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre el currículo difundido en una realidad social marcada por la diversidad cultural y étnico-racial. Para ello, busca comprender el currículo y su tratamiento de las diferencias culturales y étnico-raciales, cuestionando las perspectivas curriculares hegemónicas, que ven en la escuela el único lugar de producción y difusión del currículo, así como la idea de homogeneización cultural del currículo, visto como algo preestablecido y difundido solo en las instituciones educativas. Este estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa, cuya base teórica es el resultado de una revisión bibliográfica y documental. Por lo tanto, el texto pretende demostrar la naturaleza discursiva, contingente y poderosa del currículo, que puede ser producido y difundido tanto en instituciones formales como en espacios no formales de enseñanza y aprendizaje. Para ello, se recomienda la adopción de un enfoque dialógico e intercultural.

PALABRAS CLAVE

Relaciones étnico-raciales; Currículo; Diferencia.

1 INTRODUÇÃO

Com a intenção de pensar o currículo que é veiculado em realidades diversificadas por inúmeros grupos étnico-raciais, inicia-se por enunciar as razões por detrás da hegemonia de um dado grupo étnico racial sobre os demais. Em seguida, ilustra-se as primeiras alusões e as principais noções sobre o currículo e o modo como é pensado no ambiente escolar.

Se estabelece, posteriormente, um manancial teórico que discorre sobre as abordagens críticas e pós-críticas do currículo, que sai desde as perspectivas marxistas, deterministas, fenomenológicas até chegar às pós-críticas como um todo. Por fim, apresenta-se uma discussão sobre o currículo como prática discursiva e enunciação cultural, bem como se tece considerações sobre a diferenciação cultural nos estudos sobre o currículo.

2 SOBRE EDUCAÇÃO E DIFERENÇA EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

Discorrer sobre educação, currículo e diferença cultural em sociedades que passaram por um processo de colonização, como é o caso do Brasil, se consubstancia numa tarefa bastante desafiante e complexa. Pois, sabe-se que ao longo do processo de colonização, as potências colonizadoras impuseram, a todo custo, as suas concepções do mundo por meio de diversas estratégias de violência, controle e subordinação às sociedades colonizadas.

Os colonizadores consideraram as suas visões do mundo como sendo exclusivas, privilegiadas e o padrão a ser seguido pelos povos que se diferenciavam deles e, como se não bastasse, descredibilizaram qualquer cosmovisão que viesse destes outros povos. “Há sempre relações de alteridade mediadas pelo poder que constituem as negociações catalisadoras das construções identitárias do colonizador e colonizado” (Lopes, 2013, p. 14-15).

Uma das principais missões dos colonizadores era a de homogeneizar as populações colonizadas a partir dos ideais colonialistas e imperialistas, que não respeitava a diferença entre os povos e ainda lutava para exterminá-las e desumanizá-las. Para eles, o diferente era algo que precisava ser banido e, simultaneamente, forçado a interiorizar os seus preceitos, ainda que sob revelia.

A realidade social brasileira é composta por uma diversidade étnico-racial muito ampla, no qual figuram além dos europeus, os indígenas, africanos/afrodescendentes, asiáticos, ciganos, entre outros povos. Apesar destas raízes e identidades étnico-raciais plurais, nota-se que no cruzamento entre estes povos com culturas diferentes, a pluralidade não era um bem que se procurava preservar, ao contrário, “a tendência foi de uniformização de culturas” (Kreutz, 2011, p. 183), ou seja, a cultura europeia procurava se afirmar hegemonicamente sobre as demais.

A tentativa de ocultamento desta diversidade reproduz entre esses outros povos o sentimento de não pertencer à sociedade, embora a distorção da visão em torno das relações étnico-raciais consolida a ideia de que se vive em harmonia e integração social, nesta sociedade que finge não ver as diferenças e, ainda assim, ignora o outro na sua diferença (Silva, 2011, p. 26).

Há um olhar de estranhamento e exotismo das culturas hegemônicas sobre as demais culturas que se diferem dela, porém no encontro entre culturas diferentes deve-se procurar entender e questionar preconceitos em relação ao que não é habitual, penetrando o espírito inerente ao estranho nessa experiência não excludente do outro. Ao acessar a cultura alheia, lança-se um novo olhar sobre a cultura de origem, e nesse confronto aprende-se mais sobre a própria cultura do que sobre a cultura alheia. A experiência intercultural e a interdependência mútua entre os povos desafia a questionar-se sobre as supostas certezas culturais construídas no cotidiano (Flickinger, 2018, p. 141).

Por este motivo, “é preciso problematizar a visão eurocêntrica prevalecente na história oficial da educação pública no Brasil” (Souza, 2011, p. 37), sobretudo, pelo fato da escola ser o palco de diversas culturas com as quais ainda não consegue dialogar devido ao processo de exclusão que continua separando negros, brancos e indígenas, em termos de acesso, permanência e sucesso escolar.

A escola, apesar de ser concebida “[...] para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado uma visão unitária e não plural da sociedade” (Silva, 2011, p. 22), formulando representações que desvalorizam os diferentes e que geram percepções de inferioridade que lhes seria inata e quase incorrigível.

As abordagens sobre a diversidade cultural no ambiente escolar são bastante atuais, visto que até o século XX não se falava sobre este assunto. Estudos recentes acentuam que a escola pode reforçar as tradicionais assimetrias sociais e raciais que vigoram no meio social e atuar como propagadora do preconceito e da discriminação entre os diversos indivíduos ou grupos (Silva; Paiva, 2015, p. 166).

A inclusão da diversidade na escola sempre esteve associada a pessoas com deficiências físicas, e muito pouco das questões que envolvem minorias étnicas raciais ou grupos sociais marginalizados (Silva; Paiva, 2015, p. 172). Portanto, o respeito a diferença, jamais foi tido como uma pauta que merecesse ser defendida.

A diversidade cultural continua sendo um grande desafio para as políticas educacionais (Kreutz, 2011), e as tentativas de uniformização do currículo nacional diante da ampla heterogeneidade cultural deste vasto território, faz com que apenas algumas culturas sejam representadas no currículo. Sobre tudo, as culturas hegemônicas do sul do país, fortemente influenciadas pelos ideais eurocêntricos, e deixando para lá outras representações culturais e étnicas, que raramente se sentem representados neste currículo que lhes é imposto e ao qual não encontram qualquer vestígio de pertencimento.

Como veremos adiante, uma tentativa de ultrapassar essa situação consiste na adoção de uma abordagem curricular que defenda um currículo aberto à experiência dos sujeitos, que seja definido para além do saber prescrito pela sociedade a ser adquirido pelos alunos. Logo, se propõe que a ideia de um documento preestabelecido seja substituída por uma concepção que englobe atividades capazes de permitir ao aluno compreender seu próprio mundo-da-vida (Macedo; Lopes, 2011, p. 34).

Daí surge a preocupação de oportunizar que as diversas regiões do país tenham a possibilidade de construção de um currículo próprio, que traduza a realidade ou o contexto cultural que vivenciam e privilegie a autonomia sobre as possibilidades do currículo, de modo que, todas as culturas e etnias se sintam representadas a partir de um currículo ao qual são também atores, contrapondo-se da uniformização curricular que o toma como meros objetos.

Diante desta realidade, que exige que se atenda a diversidade étnico-racial entendida como “as dimensões, os significados e as questões que envolvem a história, a cultura, a política, a educação e a vida social de negros” (Gomes, 2011, p. 39), indígenas e outros grupos minoritários, surge um conjunto de ações afirmativas que se manifestam por meio de políticas públicas.

Como é o caso da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História de África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Esta Lei altera a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Entretanto, em 2008, a Lei nº 10.639/03 foi alterada para Lei nº 11.645/08 passando a incluir também a História e Cultura dos povos indígenas brasileiros (Gomes, 2011; Silva, 2011; Silva, 2022).

Destarte, importa realçar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a implantação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são medidas que, contribuem, ainda que debilmente, a problemática, pontuando algumas alternativas em busca da promoção de mudanças no sistema educacional. Contudo, é notável o distanciamento entre o documento e as realidades do cotidiano escolar (Silva; Paiva, 2015, p. 73-74).

Ainda assim, estas leis demonstram que “reconhecer o direito do outro de ser diferente e responsabilizar-se pela sua integração social” é um desafio que deve ser encarado por todos, uma vez que “a relação de alteridade contribui para a construção de um espaço social produtivo” (Flickinger, 2018, p. 136).

3 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS SOBRE O CURRÍCULO

Os debates sobre educação em contextos pós-coloniais estão fortemente atrelados a noção de currículo, que “se revela como um instrumento de discurso do poder refletido nos comportamentos adotados em instituições educativas” (Oliveira, 2016, p. 390). Porém, o currículo não sendo produzido apenas no ambiente escolar, sofre grande influência da realidade social e cultural a qual está atrelada, pois o currículo é feito de cultura, de formas de compreender o mundo social, de produzir e lhe atribuir significados (Oliveira; Frangella, 2022).

Por este motivo, em contextos marcados por uma diversidade cultural e étnico-racial muito abrangente, a compreensão da diferença é indispensável para que o currículo se faça vincar de modo mais inclusivo. Estabelecer um conceito sobre o currículo não é uma tarefa fácil, no entanto, muitos são os autores² que, em suas abordagens, procuraram se debruçar sobre este conceito, partindo de uma perspectiva histórica, que percorre todos os espaços formais e não formais susceptíveis de produção e transmissão de ensino-aprendizagem.

A primeira alusão que se tem do termo currículo surge nos registros da Universidade de Glasgow em 1633, fazendo referência ao curso inteiro seguido pelos estudantes, isto é, o currículo consistia em “organizar a experiência escolar de sujeitos agrupados” (Lopes; Macedo 2011, p. 20).

Concebia-se o currículo como “a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores,

2 Goodson (2000), Lopes, Macedo (2011), Oliveira (2016) e Young (2014).

as experiências propostas e vividas pelos alunos”. Esta percepção, demonstra uma “ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (Lopes; Macedo 2011, p. 19).

Na mesma linha, Daniel e Laurel Tanner (1975 *apud* Lopes; Macedo, 2011, p. 20) compreendem o currículo como

[...] as experiências de aprendizagens planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

As concepções de currículo acima descritas foram alvo de críticas, por enfatizarem o caráter prescritivo do currículo, centrado no planejamento de atividades que se dão somente na escola, onde o fim último é o aprendizado do aluno que recebe os conteúdos transmitidos hierarquicamente pelos professores.

Esta visão é posta em questão, ainda que de modo limitado, por Young (2014) que considera que ao longo do tempo o currículo foi associado demasiadamente escola, ignorando-se outras instituições educacionais, faculdades e universidades, em que a teoria curricular se aplica. Logo, o autor garante que o currículo ocorre em todos os espaços educacionais, está além da escola e dos espaços formais de ensino.

O currículo não é visto somente na escola e nas salas de aula, pois se materializa em espaços como bibliotecas, museus, propostas político-pedagógicas, nas diferentes formações, pesquisas educacionais, internet, jogos, brincadeiras, mídia, cinema, música, cultura e no cotidiano (Oliveira; Frangella, 2022).

Para Young (2014), os currículos são a forma de conhecimento especializado, que normalmente definem o tipo de educação recebida pelas pessoas. O autor considera a educação uma atividade prática e especializada, que visa capacitar as pessoas a adquirirem conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, que possivelmente não adquiririam se não fossem a escola. Portanto, “o papel da teoria do currículo deve ser a análise desse conhecimento e a proposta de melhores alternativas para as formas já existentes” (Young, 2014, p. 196-197).

Com isso, fica claro que hoje a educação não está restritamente vinculada aos processos desencadeados na/pela escola ou espaços educativos formais, visto que a teoria curricular abrange também espaços não formais que podem ou não dialogar com as instituições educacionais formais. E o currículo, por sua vez, não é entendido somente como conjunto de disciplinas escolares ou como um programa criado com uma finalidade a seguir para a formação de um grupo de estudantes (Oliveira; Frangella, 2022), tal como as definições acima tencionam evidenciar.

4 PERSPECTIVAS CRÍTICAS E PÓS-CRÍTICAS DO CURRÍCULO

As discussões em torno dos estudos curriculares foram e continuam sendo levantadas por inúmeras perspectivas teóricas do currículo, dentre as quais figuram as teorias tradicionais, as teorias críti-

cas e as teorias pós-críticas. Nesta seção, focaremos a nossa atenção a estabelecer as preocupações difundidas no conjunto de teorias que compõem as abordagens críticas e as pós-críticas do currículo.

Inicia-se pelas teorias de correspondência ou reprodução (marxistas), que apreçoam a relação entre a base econômica e a superestrutura, questionando o currículo escolar baseado nos aparelhos ideológicos de Estado e encarando o currículo enquanto mistificação ideológica. Nestas teorias, procura-se analisar a “atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são determinados pelo sistema capitalista” (Lopes; Macedo, 2011, p. 27), pois a escola atua na manutenção da estrutura social, na medida em que atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão de obra contribuindo, de modo indireto e diferente, para difundir a ideologia, que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes.

Autores que adotam a perspectiva teórica determinista³, buscam explicar a “forma como o sistema escolar atua para garantir a diferenciação social, denunciando a falsa propaganda da escola enquanto espaço que garante oportunidades a todos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 28), demonstrando que a escola exerce uma função reprodutora que atenta a materialidade das ideologias.

Numa linha de pensamento não tão determinista sobre o currículo, Bourdieu e Passeron focam na relevância dos “processos culturais na perpetuação das relações de classe”, explicando a “complexidade dos mecanismos de reprodução social e cultural”, pelo que descrevem a ação pedagógica “como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (hábitus) com efeito de inculcação ou reprodução”, e a escola, por sua vez, passa a atuar com “códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, sobretudo, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe” (Lopes; Macedo, 2011, p. 28) que os favorece.

Neste contexto, surge a Nova Sociologia da Educação em 1970, como um dos críticos do papel reprodutivo da escola, problematizando a seleção e a organização do conhecimento escolar, buscando entender os interesses envolvidos em tais processos e compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados conhecimentos e, sobretudo, dos grupos que os detêm (Macedo; Lopes, 2011). Assim, o currículo passa a ser um espaço de reprodução simbólica ou material, elaborado num processo social fixado em deliberações de uma sociedade estratificada em classes.

Nos últimos tempos, a responsabilidade da escola na produção e transmissão de conhecimentos para os sujeitos sociais tem sido bastante questionada, na medida em que tal responsabilidade, vem sendo acompanhada com a preocupação do que, de quem, por que e quais conhecimentos realmente devem ser transmitidos ou ensinados no ambiente escolar.

A fim de tentar responder alguns dos principais questionamentos colocados pelos estudos curriculares, Apple rejeita a perspectiva determinista afirmando que no capitalismo tanto as propriedades econômicas quanto as simbólicas são desigualmente distribuídas, portanto defende que “instituições como as escolas contribuem para a manutenção do controle social, na medida em que ajudam a manter a desigualdade dessa distribuição de capital simbólico” (Lopes; Macedo, 2011, p. 30).

Os estudos de Apple são dominados pela “preocupação com a problemática do conhecimento e a forma como se imiscui nas dinâmicas desiguais de poder e de controle, no qual o processo de es-

³ Baudelot e Establet (1971), Bowles e Gintis (1976).

colarização não é inocente” (Paraskeva, 2002, p. 113). É a partir desta concepção, que os estudos curriculares passaram a abordar mais afincadamente questões sobre os tipos de conhecimentos que constavam e os que eram omitidos dos currículos, sobre quem os concebia e quais as razões de tal concepção, bem como sobre as culturas neles privilegiadas e desprivilegiadas.

Apesar da sua relevância, as teorias da reprodução e as ideias de Apple foram alvo de revisões nas últimas décadas, dando lugar as teorias de resistência que “denunciam o aprisionamento da classe trabalhadora [...] a resistência devolve ao sujeito a possibilidade [...] de mudar a história inviabilizada pelas teorias da reprodução” (Lopes; Macedo, 2011, p. 32-33).

Sabe-se que no início dos estudos do currículo se pensava que o currículo era algo linear, mas a verdade é que não é. Pois, não se pode produzir um currículo que se aplica para todos, porque o currículo se aplica todos os dias no cotidiano da escola e com os diversos atores envolvidos (Young, 2014).

Com efeito, outra crítica sobre o currículo que surge da matriz fenomenológica, que defende um currículo que se abra diante das experiências dos sujeitos a fim de que possam compreender a sua cosmovisão.

E a partir daí, surge Paulo Freire com uma teoria curricular centrada no entendimento do mundo da vida, partindo da oposição entre opressores e oprimidos para analisar a educação como bancária e antidialógica em raciocínio que o aproxima dos teóricos da reprodução. Assim, Freire entende o currículo como uma forma de emancipação, revertendo sua instrumentalidade como forma de dominação (Méndez, 2015, p. 87-88) e considera que a educação não depende da implementação de um currículo, mas da sua intenção política.

É preciso repensá-la para além da transmissão hierárquica e organizada de conhecimentos: como interação entre sujeitos que se dá o mundo, que começa na decisão dos conteúdos em torno dos quais o diálogo se estabelece. Ele propõe procedimentos para elaboração curricular capazes de tentar integrar o mundo-da-vida dos sujeitos às decisões curriculares (Macedo; Lopes, 2011, p. 34).

Simultaneamente, William Pinar apresenta a noção de currere que, não sendo um percurso linear e previsível, é uma conversação complicada consigo mesmo, porque enfatiza sobre um processo autobiográfico na aprendizagem, deslocando a atenção de um currículo de padronização a um currículo de diferenciação (Méndez, 2015, p. 84).

O currere é entendido como um processo, uma ação, um sentido particular e uma esperança pública, ou até mesmo, uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. A experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional (Macedo; Lopes, 2011; Méndez, 2015).

O currere é entendido, sobretudo, como “uma paisagem curricular da multiplicidade onde a identidade do professor, do investigador ou do estudante estão em processo de ser, em crescimento” (Méndez, 2015, p. 88), assim a nossa identidade passa da identidade da presença, para uma identidade como produção, que se realiza no processo, estando sempre em fluxo.

Posteriormente, surgem as teorias pós-críticas do currículo entendidas como aquelas que “questionam os pressupostos das teorias críticas, marcadas pelas influências do marxismo, da Escola de Frankfurt e [...] da fenomenologia, discussões em que as conexões entre currículo, poder e ideologia são destacadas” (Lopes, 2013, p. 9). A expressão teorias pós-críticas

[...] tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluídas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas. Incluindo os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. (Lopes, 2013, p.10).

Embora seja uma expressão vaga e imprecisa, ela não é errada ou equivocada, pois admite a convivência com a ambiguidade. E não obstante apresentem divergências, o elemento em comum entre elas consiste na capacidade de despolitizar os discursos curriculares, valorizando “a linguagem como central na mediação da compreensão do social, substituindo as estruturas pelo discurso e ampliando as discussões filosóficas da cultura” (Lopes, 2013, p. 17). Exigindo a multiplicidade de um currículo multicultural, fixado nas diferenças contingentes, incapaz de provocar articulações dos sujeitos para lutas utópicas comuns.

Por meio destas teorias, a autora questiona a ideia de uma linha do tempo na história do currículo, como se ele tivesse evoluído de teorias tradicionais para as teorias críticas modernas e estruturalistas, e depois adiantando para as teorias pós-críticas. A autora analisa esta teoria, questionando também o gradualismo e defendendo o hibridismo, que leva a compreensão de aspectos do passado no presente, um movimento de desconstrução dos limites espaço-temporais (Ibid. 10).

Por conseguinte, fica claro que a noção de currículo formal é insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências que compõe o currículo, por isso procura-se elaborar uma nova forma de pensar o currículo, que supere a ideia de que o currículo é algo formal ou escrito a ser implementado numa realidade escolar, contudo o currículo é o proposto no nível formal e o vivido no cotidiano (Macedo; Lopes, 2011, p. 36).

5 CURRÍCULO E DIFERENÇA: PRÁTICA DISCURSIVA E ENUNCIÇÃO CULTURAL

Nesta última seção, o currículo é abordado como uma prática discursiva, de poder e de enunciação cultural que se dá, de modo ambivalente, através da diferença entre diversos grupos sociais e raciais. Porém, a educação é também uma prática discursiva que visa a produção e mediação de certas formas de subjetivação, cuja base é um movimento de significação indeterminado e contingente, não programável ou calculável atempadamente, por ser uma relação mobilizada pelo outro que chega, muitas vezes, de surpresa (Oliveira; Frangella, 2022).

Por conta disto, as regras que demarcam o que venha a significar o currículo, a educação e a escola, fica sob a responsabilidade da teoria curricular, esta que atenta o papel destes elementos na manutenção de uma ação dialógica entre os sujeitos, sem se descurar do papel exercido pelo outro diante deste processo (Macedo, 2017).

Entretanto, o currículo é entendido como

[...] uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos

governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade [...] produzindo sentidos. Trata-se de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, [...] reitera sentidos postos por tais discursos e os recria (Lopes; Macedo 2011, p. 41).

Este conceito é bastante útil para a discussão aqui colocada, por trazer elementos imprescindíveis para pensar a diferenciação cultural do currículo, bem como por reforçar o entendimento da noção de currículo como uma prática discursiva, de poder, de significação e de atribuição de significado.

O currículo faz referência a uma produção ambivalente que se dá na contingencialidade mobilizada pela diferença ou alteridade, se abrindo como movimento, disputa em aberto e sem vitória em definitivo. Uma vez que a significação é contingente, a enunciação cultural implica a compreensão do currículo como produção discursiva, contingencial e provisória (Oliveira, 2016) tal como se evidencia no conceito anterior.

A diferença cultural se refere à “produção de identidades minoritárias, em si mesmo divididas, tentando se articular em um corpo coletivo” (Leites, 2012, p. 66). Mas quando associada aos estudos do currículo, são acompanhadas por um discurso sobre a diversidade cultural como reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-estabelecidos, fazendo com que a diferença deste âmbito seja reduzida a uma identidade homogênea, única e acabada, concebida numa estrutura pré-discursiva e situada num dado espaço-tempo (Silva, 2022, p. 6).

É a partir destas alusões, que se veiculou, por tanto tempo, a ideia de que uma perspectiva curricular bem-sucedida ao ser adotada num determinado lugar ou grupo social, também o será caso venha a ser implementado em novos outros territórios (Macedo, 2017).

Lamentavelmente, esta ideia de monocultura curricular, legitimou e reforçou a manutenção e imposição de aspectos curriculares de culturas individuais e hegemônicas sobre as demais identidades e grupos étnico-raciais que compõem esta sociedade brasileira marcada pela diversidade cultural e étnico-racial.

Mas a verdade é que, ao serem mudados de contexto, os pensamentos curriculares já são outros, com modalidades diferentes, pelo que é falsa, qualquer ideia de totalidade de um pensamento curricular, porque essa mudança pode se dar diante de processos de poder transversal, que impinge o outro a se reconhecer naquilo que lhe é dado (Macedo, 2017).

Logo, a homogeneização de diferentes culturas ou a sua inclusão no currículo não elimina a relação hierárquica fundamentada imparcialmente no racismo estrutural, apenas centraliza o conhecimento pré-discursivo na produção curricular, proveniente de uma realidade exógena que carrega os conteúdos a serem ensinados ou aprendidos na escola (Silva, 2022).

No apelo que se faz do currículo como enunciação da diferença, a cultura não deve ser coisificada como conteúdo, pois a ideia de reconhecimento exige uma abertura das discussões longe das coisificações e dos significados pré-estabelecidos e/ou instituídos aprioristicamente. De acordo com Silva (2022, p. 5), “o processo de fixidez que cria as culturas, produz ficções de identidades imbricado em relações de poder, com justificativas discursivas que garantem [...] classificações de superioridade e inferioridade”.

Um exemplo disto é o próprio contexto educativo brasileiro, que apesar das medidas afirmativas que vêm sendo adotadas, ainda continua sendo marcado por vieses, onde os conhecimentos, as histórias e

culturas de determinados grupos étnico-raciais são silenciados ou apagados, ao mesmo tempo em que são forçados a interiorizar uma cultura ou história hegemônica particular, que se quer universal.

Por isso, ao se pensar na cultura como prática de enunciação, há um deslocamento do sentido da cultura como objeto epistemológico e de conhecimento empírico, preso em sistemas de significação fixos, para interrogá-la diante de uma leitura ambivalente e híbrida (Silva, 2022). É, portanto, importante que se pense o currículo não como conhecimento, mas como enunciação da diferença. E isso, exige de quem o faz, o estabelecimento de uma fixação sob rasura, que é uma solução para dar reconhecimento mínimo ou uma alternativa interessante.

Pensar o currículo como cultura é pensar a cultura/currículo como símbolos e sentidos produzidos num processo ambivalente. E pensar o currículo como enunciação abrange configurações estereotipadas, esquemas normativos e cânones, sem se descurar da diferença. A enunciação enquanto prática se desenvolve de maneira dialógica, tanto que “subverte a razão do momento hegemônico re-colocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (Silva, 2022, p. 9), e não permitindo que determinada cultura se fixe sobre as demais, mas sim que dialoguem.

Neste contexto, é fácil verificar um processo colonial meio fantasiado que transparece e é reforçado nos cenários cotidianos de subjetivação, onde a educação se refere ao outro como algo ainda por se inventar, não sendo assim digno de reconhecimento (Macedo, 2017).

Para tanto, faz-se necessário uma análise da diferença cultural, que visa “rearticular a soma dos conhecimentos a partir da perspectiva de significação das minorias”, devendo intervir tanto para “expor a lógica da discriminação política, quanto para transformar o sistema de articulação” (Leites, 2012, p. 66).

Diante de todo cenário discutido até aqui, Lopes e Macedo (2011, p. 41) afirmam que

[...] uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos não são externos ao aluno, interação com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal.

Noutros termos, as autoras chamam a nossa atenção aos cuidados que devem ser adotados ao estabelecer uma teoria curricular, de modo que não seja bastante generalista e não imponham ou universalize ideais particulares, respeitando as relações de poder e processos de ensino-aprendizagem que acontecem na escola, para além dos conteúdos programáticos escolhidos de antemão e validados como conhecimentos gerais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das relações étnico-raciais exige que as práticas educativas e curriculares sejam pensadas de modo a abranger todos os povos, culturas e grupos étnico-raciais que compõe o mosaico cultural brasileiro.

Por muito tempo, a educação brasileira esteve atrelada a cultura, história, costumes e hábitos de um único grupo étnico-racial, que devido o seu poder impôs a sua cosmovisão sobre as demais como se fosse a única. E o mesmo sucedeu com o currículo, este que desde sempre foi privilegiado, produzido e difundido nas instituições educacionais, como se nenhum outro espaço não formal fosse capaz de o produzir e veicular.

Hoje, o currículo deixa de ser pensado somente no ambiente escolar e de modo gradual, e passa a adotar uma perspectiva híbrida, ambivalente e contingencial. Pois a ideia do pré-estabelecido é substituída pela contingência diante do processo de ensino e aprendizagem, processo este, que se dá tanto em espaços formais como não formais. Abrangendo assim, todas as culturas, mas estas devem ser fixadas apenas sob rasura, e não pensadas como conteúdos ou conhecimentos passíveis de serem coisificados.

REFERÊNCIAS

FLICKINGER, Hans-Georg. Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. **Caderno de pesquisa**, v. 48, n. 167, p. 136-149, jan./mar. 2018

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto emancipatório. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-60

KREUTZ, Lúcio. Escola de imigrantes no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.183-210

LEITES, Marlene Hernandez. **A questão da raça e da diferença**: um olhar sobre outros olhares. Belo Horizonte: Nandyala, 2012

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**. nº 39, 2013, 7-23

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-42.

MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana Fernández. **O evento artístico como pedagogia**. Tese (Doutorado em Artes) – Linha de Pesquisa em Educação em Artes Visuais, Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

OLIVEIRA, Danilo Araújo de; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículos culturais não escolares: sobre um campo em constante expansão, invenção e criação para afirmação da vida. **Série – Estudos**, Campo Grande, MS, v. 27, n. 61, p. 3-12, set./dez. 2022

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**. v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep Acesso em: 20 jun. 2024

PARASKEVA, João M. Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 106-120, jan./jun. 2002.

SILVA, Flávio José de Oliveira; PAIVA, Marlúcia de Meneses. E o Romanesthàn vai à escola: experiências de educação com crianças ciganas. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 21, n. 1, p.166-188, jan./jun. 2015.

SILVA, Luciane dos. Currículo, cultura e ancestralidade: o projeto africanidades como presente enunciativo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-118, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.62867>

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexsandra Borges (org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p.11-37

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de pesquisa**. v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

Recebido em: 29 de Julho de 2024

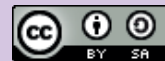
Avaliado em: 7 de Agosto de 2024

Aceito em: 19 de Outubro de 2024



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2024 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Jorge Amado. Licenciado em Sociologia pela Universidade Agostinho Neto (UAN), Angola. Membro do Grupo de Pesquisa Práticas e Representações Culturais em Um Lugar no Mundo. E-mail: adilsonkamy22@gmail.com . ORCID: 0009-0001-3418-0324

