

# Distintos olhares sobre a diversidade étnico-cultural no ambiente escolar

Ramires Fonseca Silva\*

## Resumo

O presente trabalho tem como propósito investigar a negação da aceitabilidade de valores civilizatórios africanos no universo educacional atual, irradiando práticas de um racismo dissimulado que tem como consequência principal inibir a formação de uma identidade já comprometida historicamente. Para isso, procede-se a um recorte na literatura disponível sobre o tema, a fim de realizar uma leitura crítica. A investigação aponta para a necessidade de se rediscutir os elementos estruturantes da identidade afro-brasileira e as barreiras constituídas historicamente, em virtude do desconhecimento da pluralidade democrática no ambiente educacional.

**Palavras-chave:** educação, identidade, pluralidade.

## Different looks of ethnic diversity in school environment

### Abstract

The present work has the purpose to investigate the denial of the acceptability of African civilizing values, that occur in the present educational universe, radiating underhanded practices of racism, whose main consequence is inhibit the formation of an identity already committed historically. To do this, we will make a snip in the available literature about the subject, using a critical reading. The research, therefore, identified necessity of rediscussig the structuring elements of Brazilian African identity and the barriers historically constituted, which ignore the democratic plurality in educational environment.

**Keywords:** education, identity, plurality.

---

\* Licenciado e bacharel em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador e professor supervisor do Pibid/Filosofia/UFBA. E-mail: ramiresfsilva@gmail.com

## Introdução

Um marco na história da justiça social internacional foi a aprovação da Declaração e do Plano de Ação da IIIª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas, em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, com o objetivo principal de responsabilizar os Estados pelos efeitos negativos causados aos descendentes das populações escravizadas. Contudo, há os que defendem a não aplicabilidade de ações afirmativas, com o argumento de que nas relações raciais brasileiras inexistiu o viés de segregacionismo tal qual ocorrido nos Estados Unidos e na África do Sul, razão por que não legitimariam a adoção de políticas públicas reparatórias, a despeito do que foi apontado na Conferência.

Reconhecemos a existência em muitos países de uma população mestiça com diversas origens étnicas e raciais e sua valiosa contribuição para a promoção da tolerância e do respeito nessas sociedades, e condenamos a discriminação de que é vítima, especialmente porque a natureza sutil dessa discriminação pode fazer que se negue sua existência. (ONU, 2001, apud VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 85).

A perspectiva compensatória seria central na implementação das ações afirmativas, na tentativa de corrigir as desigualdades raciais e fomentar espaços de igualdade de oportunidades no seio social, inserindo-se, assim, uma proposição concreta: a reparação pelos danos oriundos da escravidão e da desumanização do negro deve ser o lastro desta premissa.

No documento discutido em Durban ficou claro que o regime escravocrata foi a fonte principal das manifestações de racismo:

Reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, em particular o tráfico transatlântico, foram tragédias atroz na história da humanidade, não só pela barbárie como também por sua magnitude, seu caráter organizado e, especialmente, sua negação da essência das vítimas, e reconhecemos que a escravidão e o tráfico de escravos, especialmente o tráfico transatlântico de escravos, constituem e sempre deveriam ter constituído um crime de lesa

humanidade e são uma das principais fontes e manifestações de racismo, discriminação racial, xenofobia e formas conexas de intolerância, e que os africanos e os afrodescendentes, os asiáticos e as pessoas de origem asiáticas e os povos indígenas foram vítimas desses atos e continuam sendo de suas consequências. (ONU, 2001, apud VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 86).

E continua o documento:

Realçamos que a pobreza, subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as desigualdades econômicas estão estritamente vinculadas com o racismo, a discriminação racial, xenofobia e as práticas conexas de intolerância e contribuem para a persistência de atitudes e práticas racistas, que por sua vez geram mais pobreza. (ONU, 2001, apud VIEIRA JUNIOR, 2005, p. 86).

A adoção de medidas legais visa promover a igualdade substantiva de oportunidades, representando o esforço da racionalidade contemporânea em reconhecer o caráter destrutivo da hierarquização de culturas, procedimento utilizado pelas culturas colonizadoras para justificar suas invasões em vários aspectos. Dessa forma, a adoção de tais medidas forja o multiculturalismo numa dimensão dialógica. Logo, entendemos que a coexistência entre diferenças é uma assertiva de valor basilar na construção de espaços que forneçam elementos democráticos para a existência dos mais variadas formas de cultura.

A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (alterada pela Lei nº 11.645/2008, acrescentando os estudos dos povos indígenas no Brasil), se constitui numa referência estruturante do currículo das escolas da educação básica brasileira. Contemplando a valorização da identidade e da autoestima do alunado afro-brasileiro, esta lei é um dos vários instrumentos das políticas afirmativas na luta contra o racismo.

Vale ressaltar que o estabelecimento desse instrumento legal é fruto de lutas bem antigas contra a intolerância étnico-racial e suas implicações na sociedade brasileira. A sociedade civil, organizada através de estruturas sindicais, comunitárias, movimentos negros entre outras, defende que o

arcabouço jurídico brasileiro deveria possuir elementos que contemplassem todos os segmentos da sociedade de maneira igualitária e democrática, ou seja, os movimentos sociais pressionam para que haja uma equidade democrática efetiva na esfera do Judiciário, atingindo a esfera educacional, mediante políticas públicas que contemplem um segmento da sociedade discriminado.

Portanto, o conteúdo da Conferência sinaliza para a necessidade de criação de condições para a valorização e reconhecimento da cultura de matriz africana, contemplando, portanto, os afrodescendentes brasileiros que, ao longo de séculos, foram considerados inferiores, uma consequência do racismo. Isso permite perceber as implicações do etnocentrismo violento praticado na sua gênese pelos colonizadores europeus aqui no Brasil e tentar combater tais procedimentos de maneira efetiva. Veja-se o que os autores do relatório final declaram:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, a sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (SILVA et al., 2004, p. 11).

Reconhecer pressupõe conhecer. Por conseguinte, o conhecimento histórico da contribuição de população de matriz africana na formação de uma pretensa identidade brasileira seria um aspecto fundamental para a delimitação de diretrizes pedagógicas de forma democrática, o que é também uma das características centrais do instrumento legal.

### **Para além de uma necessidade legal**

Esse mecanismo jurídico é, sobretudo, direcionado para a esfera educacional (educação básica), pois sendo a educação um aspecto estratégico no desenvolvimento de uma nação, nada mais plausível que oferecer condições de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições educacionais públicas e privadas de todo o território nacional.

Esse espaço de construção de conhecimentos e transformação dos agentes sociais seria o lugar apropriado para identificar as várias etnias africanas e suas influências na cultura brasileira, pois o espaço escolar, com suas contradições, seria o terreno fértil para fazer surgir propostas de renovação pedagógica, significando e ressignificando aprendizagens. E a aplicabilidade da lei não fugiria do seu foco central: a escola como espaço multicultural e democrático.

Vale lembrar que já existem algumas iniciativas educacionais no sentido de dar visibilidade à diversidade cultural existente no país. A cidade de Aracaju, capital do estado de Sergipe, por exemplo, aprovou a Lei de nº. 2.251/1994, Art. 1º, que inclui no currículo escolar do ensino fundamental e médio os estudos da contribuição do africano e afro-brasileiro na formação sociocultural brasileira. Trata-se de iniciativas que procuram mostrar a necessidade de políticas afirmativas no intuito da reparação de erros cometidos pelo Estado brasileiro, contra os africanos e seus descendentes que vieram e vivem no Brasil, assim como dar visibilidade a uma africanidade intrínseca na formação cultural do brasileiro. Tais proposições são elencadas nos escritos preliminares da Lei 10.639/2003 de forma bastante didática e transparente.

O instrumento legal enfatiza de maneira bastante convincente que o Estado e a sociedade civil organizada devem produzir medidas educacionais no sentido de ressarcir um segmento da população pelas diversas formas de sofrimento vivido – psicológico, social, material, educacional – sob a égide de um sistema escravista e de uma ideologia racista importados do centro cultural: a Europa. Uma medida oficial inibe, em certo grau, posições de manutenção de um pensamento discriminatório na sociedade brasileira. Segundo os autores do relatório, o sistema e a estrutura educacional do Brasil favorecem os privilegiados economicamente, pois o acesso ao conhecimento de qualidade não fornecido pelo Estado repousaria na iniciativa privada – reduto histórico de exclusão e de preconceito –, atrelada à lógica financeira e cumulativa do modo de produção capitalista.

Assim se posiciona Souza (1983, p. 77) acerca do reconhecimento de ser negro:

Ser negro é [...] tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é

tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração.

A adoção de políticas afirmativas pelo Estado brasileiro oferece, no seu bojo, possibilidades que dão visibilidade à identidade afro-brasileira, forjada pelo resgate da ancestralidade. Dessa forma, a consciência acerca de um passado de sofrimento e resistência estará na pauta das ações educativas, e políticas de reparação serão indispensáveis para a justiça social no seu sentido lato. O conteúdo da lei apresenta os descendentes africanos na sua esfera de pertencimento de uma nação. E a sua autoestima será fruto de sua inserção na cultura, no social, no econômico, enfim, participando dignamente do processo de construção de uma pretensa identidade nacional.

A população afro-brasileira anseia há muito tempo por políticas afirmativas na esfera educacional. Logo, as medidas legais são consequências de pressões sociais, que exigiram programas de ações afirmativas dirigidas a diminuir as desigualdades étnico-raciais na sociedade brasileira. Nesta mesma linha de raciocínio, se busca mostrar que o racismo está presente na sociedade brasileira de maneira sutil e dissimulada e que o “mito da democracia racial” não passa de uma concepção equivocada de convivência amistosa entre brancos, negros e outros grupos que compõem a população brasileira. Ou seja, não existe igualdade racial no Brasil.

Percebe-se assim que aos afro-brasileiros não são dadas as condições necessárias para edificarem espaços acolhedores socialmente, onde possam construir uma identidade constituída a partir de uma ancestralidade africana, pois o modelo identitário nacional assenta-se em lastro branco. A Lei 10.639/2003 vem no sentido de romper com este paradigma que suprime a autoestima dos afro-brasileiros há muitas décadas, numa concepção homogênea e reacionária.

Nesse sentido, desconstruir ideologias e dinâmicas que privilegiam técnicas de ensino para os ditos “diferentes”, em que a diversidade no seu sentido amplo ficaria em segundo plano, seria uma das características das políticas afirmativas. Isso porque os referenciais ideologicamente racistas, na visão dos autores da lei, tentariam justificar determinados comportamentos sociais através de discursos desvinculados da realidade, perpetuando

dessa forma uma educação voltada não para pluralidade, mas para a homogeneização unitária. Além do mais, a implementação da lei traria uma necessidade de realçar o desenvolvimento profissional dos professores, preocupando-se com o domínio dos conteúdos de ensino e estando abertos a uma prática educacional plural e continuada. Por isso, as concepções equivocadas com respeito aos indivíduos históricos de descendência africana devem ser eliminadas, valorizando, em vez disso, uma identidade que lhes foi negada ao longo de cinco séculos, mediante novas práticas dentro da escola e também fora dela.

O arcabouço legal por si só não trará a solução. A mudança de mentalidade do corpo social terá um peso maior, em virtude de seu papel basilar na formação cultural da sociedade brasileira. Nesse sentido, os parâmetros educacionais ligados às políticas afirmativas devem vislumbrar para negros e não negros o horizonte a ser supostamente alcançado: a construção de uma sociedade plural, onde todos os grupos tenham seu espaço. A diversidade seria o fio condutor desta construção respeitosa entre distintas culturas, e a nova lei seria apenas um elemento de contribuição para a eliminação de racionalizações preconceituosas no seio da sociedade brasileira. Nessa linha de raciocínio, Edgar Morin (2002, p. 24) oferece pistas para tentar entender a lógica de uma razão construída socialmente:

O ocidente europeu acreditou, durante muito tempo, ser proprietário da racionalidade, vendo apenas erros, ilusões e atrasos nas outras culturas, e julgava qualquer cultura sob a medida do seu desempenho tecnológico. Entretanto, devemos saber que em qualquer sociedade, mesmo arcaica, há racionalidade na elaboração de ferramentas, na estratégia da caça, no conhecimento das plantas, dos animais, do solo, ao mesmo tempo em que há mitos, magia e religião.

Logo, todo educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, tem a responsabilidade de coibir atitudes racistas na escola e tentar criar alternativas de mostrar leituras polifônicas, polissêmicas em relação à cultura, enfatizando a diversidade de povos que há no Brasil, esclarecendo, assim, equívocos históricos que colocam os negros numa posição subalterna em relação ao branco.

As estratégias educacionais que visam combater o racismo numa sociedade multicultural irão auxiliar na desconstrução da ideologia do branqueamento, na qual o estudante afro-brasileiro é tido como não pertencente ao movimento sociocultural da sociedade brasileira. Também auxiliariam na reelaboração de uma mentalidade mais plural, visando ao respeito e à dignidade da pessoa humana, independentemente da cor de sua pele. Portanto, o educador e sua prática docente são fundamentais na transformação da estrutura social. Usando como ferramenta um discurso de reconhecimento da pluralidade, negar-se-ia uma racionalidade que pretende ser hegemônica, mas que na verdade represa as contribuições do segmento afrodescendente.

Os autores da Lei 10.639/2003 elaboram, também, uma espécie de “material matriz” na condução efetiva dos procedimentos legais, a qual servirá de sinalizadores de procedimentos pedagógicos. As atividades educacionais levarão em conta a contribuição das organizações negras do país, principalmente com relação à atividade militante do movimento negro organizado, haja vista ser um referencial de luta contra o racismo no país. Essas orientações incluem desde a formação do professor, através de intercâmbio com universidades reconhecidamente atuantes nessa temática, até material bibliográfico relativo à história e cultura afro-brasileira e africana. Para aclimatar esta lei nas escolas brasileira haverá a necessidade de uma participação não só dos professores, mas de toda comunidade, sob pena de a lei ficar engessada num terreno meramente teórico.

A ressignificação de elementos da cultura africana na esfera educacional é uma necessidade não só histórico-social, como também um fenômeno da dinâmica existencial, cujas diferenças precisam de uma aceitabilidade concreta. Só assim será trilhado um caminho mais digno, porque a condição humana exige essa premissa. Assim, as diretrizes curriculares nacionais e a Lei 10.639/2003 para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, na medida em que efetuam os procedimentos legais, atingem o centro da República (coisa pública), disponibilizando legalmente um espaço de constituição de elementos democráticos. Isto é, o estudo de uma matriz cultural que é básica na formação da sociedade brasileira se torna necessário para traçar futuras políticas públicas em benefício de um segmento da sociedade que ao longo dos anos sofreu retaliações políticas. Dessa forma, o princípio democrático

de que todos, independentemente de cor, credo e opção sexual, têm direitos iguais é reforçado com este documento.

Os pesquisadores defensores da lei sinalizam que a efetiva concretização desse documento não depende somente dos profissionais em educação, mas de toda a comunidade. Nesse sentido, a sociedade deve engajar-se num projeto de integralidade, em que atitudes antidemocráticas desenvolvidas nas relações sociais calcadas num preconceito disfarçado devem ser combatidas. E a escola é o espaço propício para a reelaboração de determinados conceitos com o intuito de intensificar o aspecto de pertencimento de um segmento da população brasileira.

O conteúdo da lei tem uma relevância importantíssima, quando dá visibilidade a um conjunto de aspectos da cultura de matriz africana que na sua gênese ficou “esquecida” de propósito por uma elite branca nacional. Trata-se de um tipo de negação que é fruto de um projeto mais amplo: o avanço da acumulação de riqueza pelos detentores dos meios de produção, haja vista ser a mão de obra escrava, no seu início, a mola propulsora do desenvolvimento do sistema capitalista neste país. Quando se aprofunda o conhecimento de determinada cultura, tem-se mais subsídio para reverter, no caso do Brasil, a situação adversa vivida pela população de ascendência africana.

Em suma, através das atividades educacionais, no seu centro, a lei indica que “hábitos” devem sofrer transformações na sociedade brasileira, pois instrumentos legais deverão ser cumpridos, possibilitando, assim, abrir fissuras na estrutura ideológica racista que está em voga atualmente no país. O tratamento dado ao afro-brasileiro no Brasil não é o tratamento merecido. A cor da pele ainda simboliza o critério de acesso aos bens produzidos aqui. Mudar essa situação é um dos objetivos da Lei 10.639/2003 no seu âmago.

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica busca assegurar o direito à igualdade de condições a todos os brasileiros. Estudar uma determinada cultura que compõe a estrutura da “identidade” brasileira é condição *sine qua non* para se conhecer atualmente a estrutura cultural do povo brasileiro. Assim, a referida lei deve ser lida e analisada por todos aqueles que se propõem a elaborar políticas oficiais ou não no intuito de respeitar as diversas matrizes de composição da sociedade nacional. O diálogo multicultural e uma postura que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto as diferenças

são imprescindíveis a qualquer proposta educativa que se pretenda chamar de democrática.

### **A escola contemporânea: mobilizadora de símbolos**

A configuração do espaço educativo na atualidade é formatada por procedimentos vinculados, sobretudo, pelo aspecto da informatização, permitindo explorar novas dimensões do conhecimento. A imagem projetada por esta dinâmica nos faz crer na aceitação de superioridade dos códigos culturais integrados em redes. Através da transformação tecnológica informacional, com o auxílio da reestruturação do mercado financeiro, são deslegitimadas as organizações da sociedade civil e as tentativas de afirmações identitárias de alguns segmentos sociais, consolidando, assim, um paradigma pedagógico. Nessa perspectiva, a chamada “aldeia global”, onde o mundo se interliga via computadores e outras variáveis tecnológicas inseridas no espaço escolar, leva a um olhar de aceitação pedagógica calcada na possibilidade de participação global dos educandos. Isto é, plugado na rede mundial de computadores, o estudante estaria vivenciando globalmente o processo de aprendizagem.

A prática pedagógica instituída nas escolas legitima o uso das novas tecnologias como forma de linguagem chamada do “mundo moderno” em detrimento das práticas que emergem de outras vivências de contextos distintos dos alunos. Enfim, a operacionalização das tecnologias usadas nas escolas ganha um *status* simbólico, principalmente num mundo em que a imagem é tida como um elemento basilar no processo de aprendizagem do educando. Claro que a utilização de tecnologia na escola como uma ferramenta pedagógica serve como auxílio ao trabalho do professor, pois é imprescindível na labuta educacional contemporânea. Entretanto, ela causa preocupação quando irradia um simbolismo que inibe a capacidade crítica do aluno.

Símbolo de uma cultura pragmática, utilitária e ideologicamente aplicada, visando manter um *status quo* educacional amarrado a um modelo homogêneo, em que a diversidade cultural fica em segundo plano, a escola – e toda a sua engrenagem curricular – impõe maneiras de sociabilidades com base na premissa do “necessário”. Assim sendo, todo o patrimônio de matriz africana ficaria no departamento secundário, inibindo a afirmação de princípios identitários de origem africana. Contudo, a utilização do que é

“necessário” e de como se constrói a “necessidade” dependeria do local em que estaria situada a escola. Nesse caso tem a ver com o modelo de projeto que é defendido pela escola: europeu? Ocidental? Global? Narcimária Correia do Patrocínio Luz (2004, p. 37) é taxativa:

A questão que nos incomoda esta aí: a perspectiva una e totalitária de educação fixada no universo de valores mediático, um dos mais promissores de onde se desdobram formas e produtos da tecnocultura, no dizer de Muniz Sodré, “uma das últimas utopias do capital” . Mais que isso, acredito que é o centro absoluto da “ordem e progresso” da onipotência técnico-científica e do espaço e tempo histórico-evolucionista.

A simbologia embutida nos procedimentos de supervalorização no uso de novas tecnologias carrega um discurso que desestabiliza qualquer tentativa desencadeadora de valorização de uma pedagogia de recriações do legado africano no Brasil. Por trás de procedimentos de avançadas tecnologias estaria uma ideologia de exclusão de comportamentos sociais vinculados a práticas de recriação ou reorganização de valores civilizatórios não pertencentes ao modelo atualmente chamado de “pós-moderno”, isto é, valores de matriz africana. Veja-se o que afirma Sodré (1988 apud LUZ, 2004, p. 26-27) a esse respeito:

O capital tende a superar as barreiras espaciais. Anular o espaço pelo tempo, através dos meios de comunicação e de transporte, é uma exigência interna da organização capitalista do mundo. Para isto são convocadas as mais diversas tecnologias, correspondentes às necessidades das diferentes fases da expansão capitalista. Em todas elas, desenha-se a ideologia desterritorializante dos livres fluxos mercantis, que procuram acabar com as territorialidades culturais, com o enraizamento, com as relações físicas e sagradas entre indivíduos e seu espaço circundante.

A educação, na contemporaneidade, obedece à zona, às vezes, invisível dos paradigmas constituídos, por meio de uma proposta vinculada a algum tipo de racionalidade instrumental. Refere-se a uma educação de “resultados” cuja utilidade é imediata, que nutre a negação de reflexões sobre o fazer educação de forma plural em que prevalece uma posição acrítica.

Mais ainda, os paradigmas criam conceitos que se operacionalizam no comando de discursos. Por conseguinte, porque são os modelos edificados com base em determinados discursos que definem quais objetos devem estar sujeitos às observações científicas – que no nosso caso são os sujeitos à observação cultural ou os objetos culturais – prevalece a perspectiva de uma gênese europeia em detrimento de outras perspectivas de abordagens. Esse paradigma, conforme Morin (2002, p. 26), é:

[...] o “grande paradigma do Ocidente”, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história européia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito do objeto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objetiva, de outro. Esta dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro: sujeito/objeto, alma/corpo, espírito/matéria, qualidade/quantidade.

Percebe-se, nesse sentido, que o modelo europeu racionalista cria uma relação lógica de obediência ao instituído, pois do contrário estaria desvinculado da convenção aceita socialmente e hegemonicamente estabelecida. Irradiar de maneira determinante o conteúdo dos paradigmas se tornou uma das funções básicas do universo educacional. Afinal, a manutenção de determinados modelos explicativos obedece a uma lógica universalizante que tenta abarcar as particularidades.

Contudo, o modelo que vigora na educação nacional básica, obediente a uma lógica financeira do capitalismo e cujas novas tecnologias têm papel determinante na condução dos processos educacionais, nega de modo significativo o contexto vivenciado por crianças, adolescentes e jovens brasileiros, sobretudo na cidade de Salvador. Trata-se de paradigma que obstrui a valorização da pluralidade como elemento nuclear dos processos educacionais, haja vista a necessidade de uma retórica unitária que exalta os conformismos cognitivos e intelectuais diluindo as especificidades culturais. Além disso, diante da relevância da educação na constituição da subjetividade do educando afro-brasileiro, torna-se nítida a influência do modelo homogêneo na construção dessa identidade, por causar um ônus enorme para esse segmento da população brasileira e para toda a sociedade, uma vez que a discriminação e o racismo são obstáculos efetivos de uma sociedade democrática.

Uma sociedade efetivamente democrática deveria reconhecer na espécie humana a capacidade de entender a diversidade mundial como sendo geradora de saberes múltiplos na complexidade contemporânea.

Vale acrescentar, uma esfera educacional geradora de símbolos direcionados para enxergar a realidade sob uma única forma de conceber o mundo se transforma num espaço totalizante e excludente. Isso porque cria compartimento pedagógico, cuja função central é manter um *status quo* educacional que se nutre de um modelo absoluto.

A educação das relações étnico-raciais impõe mudanças na abordagem dessa temática, com projetos para a edificação de reflexões sobre as melhores maneiras de se combater a discriminação e o racismo em nossa sociedade. A escola não tem tarefa exclusiva em tal empreitada. Contudo, como é uma instituição social que tem por obrigação combater todas as formas de discriminações no seu interior, pode contribuir para que o educando egresso forneça contribuições significativas em outras esferas sociais, tais como: família, trabalho etc. Enfim, a escola não pode se omitir da responsabilidade de promover um ambiente de respeito à diversidade e de criar novas formas de horizontalidade democrática.

A dimensão do universo simbólico do educando afro-brasileiro, cuja ancestralidade é depreciada nas políticas públicas educacionais e que nos últimos anos vem sofrendo ataques para que mude seus horizontes, sofre com o modelo de origem positivista-evolucionista procurando de todas as formas criar canais de legitimação.

Sabe-se que tais universos simbólicos são estruturados, também, com base em elementos desencadeados pelos processos pedagógicos desenvolvidos pelo professor. Contudo, cabe perguntar: qual é a formação docente que remete a contemplar as raízes da cultura brasileira de origem africana? Quais caminhos metodológicos são ensinados na universidade brasileira para que sejam desenvolvidos aspectos do *continuum* africano reelaborado no Brasil? A pesquisadora Narcimária Luz (2001, p. 24) nos oferece algumas pistas acerca disso:

Certa vez, realizei um estudo envolvendo futuras pedagogias baianas, visando identificar se, ao longo de sua formação, haviam elaborado um discurso próprio ancorado na territorialidade baiana. Apesar de suspeitarmos de antemão da não existência de uma elaboração teórico-metodológica original

enriquecida pelo *ethos* envolvente, ficamos perplexos ao constatarmos que os futuros pedagogos sabiam repetir de forma metonímica, sem nenhuma emoção, teorias e jargões técnicos da territorialidade euro-americana; e nada, nada mesmo sabiam dizer ou expressar sobre a nossa realidade de base africana. E o pior, não tinham adquirido competência para extrair, da territorialidade baiana, elementos pedagógicos necessários ao fortalecimento da identidade infanto-juvenil da nossa população.

A tendência histórico-política dos cursos de formação de professores no Brasil obedece a uma lógica cuja matriz dos procedimentos pedagógicos é herdada da Europa. Os educadores ficam submetidos a um tipo de epistemologia que não privilegia a realidade étnico-cultural do país. Os impactos do nosso legado colonial ainda estabelecem os valores do currículo na contemporaneidade, causando na academia certo fascínio pelo que é produzido fora do nosso contexto social.

A linguagem pedagógica que vai nortear a operacionalização de uma educação voltada para um compromisso com a diversidade étnico-racial deve estar atenta para a valorização do patrimônio cultural dos vários segmentos populacionais que compõem o Brasil.

Destarte, o paradigma surgido na contemporaneidade, em que o mote principal são as inovações tecnológicas na esfera educacional, na verdade, a nosso ver, refere-se a aparências não só do avanço do conhecimento humano, mas principalmente de uma essência construída com base em uma epistemologia voltada exclusivamente para fundamentos cartesianos. Aqui, cabe lembrar um estudo executado pela educadora Ana Kátia Alves dos Santos (2006, p. 132), em que analisa a epistemologia utilizada no ensino fundamental das escolas de Salvador na atualidade. A autora enfatiza a

[...] separação sujeito/objeto como fundamento da Ciência da Educação. A epistemologia do educador, no contexto baiano, não contempla a experiência da criança afrodescendente porque seu fundamento de base é o cartesianismo. Essa forma de pensar os sujeitos separa-os de sua experiência vital, acaba gerando o fortalecimento do silenciamento, do preconceito e da negação a que estas crianças estão submetidas. Nesse sentido, elas são apenas produtoras de *habitus*, visto que lhes cabe apenas produzir representações

e idéias abstratas. O acesso à sua experiência é negado. Colabora para esta situação o olhar distraído dos educadores sobre a realidade.

O cotidiano escolar precisa ser ressignificado no seu âmbito de construções e trocas de valores. Para tanto, a pluralidade deve estar no centro das atividades pedagógicas. Assim, o território de matriz cultural africana e aborígine deve ter a mesma visibilidade que a matriz europeia, de modo a contemplar uma educação de fundamentos democráticos. Não se pode ficar amarrado somente ao discurso das habilidades cognitivas e biológicas dos alunos como ponto determinante do desenvolvimento do educando. Como lastro para o desenrolar de uma identidade, a discussão cultural não deve ser colocada em posição secundária, haja vista a construção de subjetividades no território escolar. É preciso encontrar equilíbrio entre razão e corpo, ser humano e mundo, sujeito e experiência para fomentar ferramentas plurais na escola.

## Referências

LUZ, N. C. do P. Casa grande, senzala e quilombos. Qual o território do currículo dos cursos de formação de professores? *Sementes*, Salvador: Uneb, v. 2, n. 3-4, p.23-36, jan./dez. 2001.

LUZ, N. C. do P. Parabolicamará! Uma contralinguagem à pedagogia do nomos. *Sementes*, Salvador: Uneb, v. 5, n. 7, p. 32-47, jan./dez. 2004.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, A. K. A. *Infância afrodescendente: epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: Edufba, 2006.

SANTOS, G. A. *A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/Fapesb, 2005.

SILVA, P. B. G. et al. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Relatório. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2004.

SODRÉ, M. *O social irradiado: violência urbana, neogrotesco e mídia*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

VIEIRA JR., R. J. A. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, S. A. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 81-100.

.....  
Recebido em: 15 ago. 2014

Aceito em: 30 ago. 2014