

A INFILTRAÇÃO DOS SABERES/PODERES DOS GRUPOS SUBALTERNIZADOS NO CURRÍCULO E A SUBVERSÃO DO COLONIALISMO E DA HETERONORMATIVIDADE

Adir Casaro Nascimento

Universidade Católica Dom Bosco
adir@ucdb.br

José Licínio Backes

Universidade Católica Dom Bosco
backes@ucdb.br

Ruth Pavan

Universidade Católica Dom Bosco
ruth@ucdb.br

Resumo

O texto, fruto das pesquisas dos autores, tem com objetivo refletir sobre como a cultura e o currículo produzidos no contexto da colonização e da heteronormatividade se articulam com os currículos escolares atuais e mostrar que, mesmo havendo uma cultura hegemônica que institui um determinado currículo e, portanto, determinadas identidades como legítimas, é possível perceber que sempre há espaços onde os grupos subalternizados subvertem, transgridem e ressignificam as práticas vistas como normais, legítimas e naturais. Trazemos algumas reflexões sobre as imbricações entre currículo e cultura, tendo como referência a interculturalidade, para em seguida mostrar algumas formas atuais de práticas discriminatórias, presentes em diferentes espaços educativos e o modo como são transgredidas e subvertidas. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com alunos e professores. A análise mostrou que apesar de o caráter monocultural do currículo procurar produzir identidades *normais*, as práticas dos grupos subalternizados colocam sob *rasura* todas as identidades, mostrando o caráter híbrido destas. Concluímos reafirmando que a construção de uma formação e de currículos interculturais se dá por meio da aproximação/diálogo da academia com os outros grupos culturais, sem a tradicional distinção entre sujeito epistemológico e sujeito da pesquisa, distinção arrogante que teve/tem como efeito a nomeação subalterna e que

contribuiu/contribui para silenciar as vozes/identidades dissonantes.

Palavras-chave: Currículo; Cultura; Grupos subalternizados; Interculturalidade.

Abstract

This paper, which has derived from the authors' researches, aims at reflecting about how culture and the curriculum produced in the context of colonization and hetero-normativity are articulated with the current school curricula, as well as showing that, even within an hegemonic culture that has instituted a certain curriculum and, therefore, certain identities as legitimate, it is possible to perceive that there will always be spaces where subalternized groups may subvert, transgress and re-signify practices regarded as normal, legitimate and natural. We have reflected about some imbrications between curriculum and culture by having interculturality as reference to show some forms of discriminatory practices that are present in different education environments and the way they have been transgressed and subverted. The field research was carried out by means of semi-structured interviews with students and teachers. The analysis has shown that, even though the mono-cultural character of the curriculum attempts to produce *normal* identities, the practices of subalternized groups have questioned every identity, uncovering their hybrid character. We have concluded that the construction of both an intercultural education and curricula occurs by means of the approximation/dialogue between the academy and other cultural groups, without the traditional distinction between epistemological subject and research subject, an arrogant distinction that has had the subaltern nomination as its effect and has contributed to silence dissonant voices/identities.

Keywords: Curriculum; Culture; Subalternized groups; Interculturality.

Considerações Iniciais

O texto, fruto das pesquisas dos autores, tem com objetivo refletir sobre como a cultura e o currículo produzido no contexto da colonização e da heteronormatividade se articulam com os currículos escolares atuais. Objetivamos também mostrar que, mesmo havendo uma cultura hegemônica que institui um determinado currículo e,



portanto, determinadas identidades como legítimas, é possível perceber que sempre há espaços onde os grupos subalternizados subvertem, transgridem e ressignificam as práticas vistas como normais, legítimas e naturais.

Para darmos conta desses objetivos, trazemos, num primeiro momento, algumas reflexões sobre as imbricações entre currículo e cultura, tendo como referência a interculturalidade, para em seguida mostrar algumas formas atualizadas de práticas discriminatórias presentes em diferentes espaços educativos e o modo como são transgredidas e subvertidas.

Currículos, Culturas e os Territórios da Interculturalidade

Junto com Veiga-Neto (2003), entendemos que faz mais sentido usarmos sempre *culturas* e *currículos* (no plural) do que *Cultura*¹ e *Currículo*. Assim, afastamos-nos de uma suposta Cultura ou de um Currículo com pretensões universais e enfatizamos o caráter plural, polissêmico, descentrado, múltiplo, desejável em todas as práticas curriculares. Isso

“[...] significa perceber o currículo para além da concepção tradicional e tecnicista e concebê-lo como território de construção e circulação de diferentes saberes. Significa, ainda, ver as lutas sociais contra as formas de discriminação econômica e / ou simbólica como formas privilegiadas de subverter e ressignificar as práticas educativas monoculturais. (Pavan, 2009: 159).”

Mais do que em outros tempos, os currículos, no contexto atual, devem ser praticados em conformidade com a multiplicidade de grupos socioculturais presentes na escola. Esse é certamente um dos seus principais desafios, principalmente se considerarmos que “nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do ‘outro’ ou por sua escravização, formas violentas de negação de sua alteridade” (Candau, 2005: 14).

Essa eliminação física do outro está relacionada ao entendimento de Cultura como *o que de melhor a humanidade produziu* e ao ímpeto colonizador que essa concepção carrega: ao partir do princípio de que há uma Cultura e de que as demais

¹ Escrever a palavra *cultura* com letra maiúscula é um recurso utilizado para enfatizar que se trata de uma concepção etnocêntrica que hierarquiza as culturas, colocando a sua no grau mais elevado. O Currículo com letra maiúscula está vinculado a essa concepção elitista de Cultura, sendo visto como responsável pela sua transmissão para todos.

são inferiores, o sujeito europeu, supostamente o legítimo representante da Cultura, viu-se como responsável por levá-la aos demais povos. Justificou, assim, o processo de colonização como um processo civilizatório imprescindível para o avanço cultural da humanidade e, ainda, como uma forma de evitar que as culturas vistas como inferiores degenerassem a Cultura: “é um aparato que se apóia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas” (Bhabha, 2007: 111). Desse modo, o colonizador criou um campo de saber/poder, isto é, produziu “[...] conhecimentos em torno dos quais se exerce vigilância e se estimula uma forma complexa de prazer/desprazer” (Bhabha, 2007: 111).

Portanto, ao se pensar em outros currículos, não basta “celebrar” a diferença, não basta “reconhecer” a diferença, pois esta, como vimos, até o colonizador reconheceu. A questão é outra: é mudar as representações construídas no contexto da colonização que fizeram com que a escola, fruto da concepção de Cultura, organizasse o Currículo segundo os princípios brancos. Com isso, as “[...] culturas não brancas foram relegadas a uma inferioridade imposta no interior da escola, concomitantemente, a esses povos foram determinadas as classes sociais inferiores da sociedade” (Gonçalves e Soligo, 2006, p. 6).

Diante do reconhecimento de que, ao invés de privilegiar a Cultura e um Currículo, convém contemplar as culturas, construindo outros currículos, os estudos sobre as possibilidades de uma educação intercultural têm se constituído como um espaço importante de debate. Para Candau e Koff (2006), essa educação tem como um dos seus princípios a busca do diálogo entre as culturas diferentes, haja vista os atuais processos de hibridização:

“Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural.” (Candau e Koff, 2006, p.102).

Essa educação intercultural, pautada nas culturas e em currículos como um espaço/tempo de diálogo, requer a ruptura com as diferentes concepções curriculares construídas desde o início das teorias curriculares. Isso porque elas não trazem no seu bojo a preocupação com as diferenças, e a maioria delas (com exceção da teoria crítica, que reconhece que o currículo veicula o saber da classe dominante) nem



sequer questiona os processos seletivos que marcam os currículos, inclusive em relação aos conhecimentos considerados válidos, porque os vê como universais.

Os currículos pautados nas perspectivas que levam em conta as culturas questionam a seleção de conhecimentos que ocorre dentro da escola e os sujeitos produzidos pelos processos curriculares – portanto, também as relações de poder que aí estão implicadas:

“[...] O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.” (Apple, 1995, p. 59).

Assim, queremos destacar a não-neutralidade dos currículos escolares, contrariamente ao que as concepções tradicionais e tecnocráticas de escolarização e currículo quiseram nos fazer acreditar. “Com a noção de que currículo é uma construção social, aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’” (Silva, 1999, p. 148).

Por isso, postulamos a indissociabilidade entre culturas e currículos, pois o que é válido ou não em termos de conhecimento está profundamente articulado com o que culturalmente é considerado válido: “[...] a cultura é constitutiva radical das demais ‘dimensões’ sociais que se queira considerar – como a econômica, a religiosa, a política etc. – a escola tanto produz quanto reproduz a própria sociedade em que se situa” (Veiga-Neto, 2004, p. 53). As culturas servem “[...] para designar qualquer ‘lugar social’ onde não apenas se dão constantes lutas pela imposição de significados, valores e modos de vida, como também se constituem subjetividades e se dão poderosos processos de regulação social” (Veiga-Neto, 2004, p. 53).

Assim, os currículos que se movem nos territórios da interculturalidade, ao reconhecerem que estes estão sempre conectados às culturas, questionam o fato de o currículo ter ficado historicamente à mercê da cultura hegemônica, que se sobrepôs às outras: “[...] a escola proporciona um espaço narrativo para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e subordinação de outros” (Meyer, 1999, p. 80).

Entretanto, a escola maioritariamente entendia que essa era a única forma de

agir porque estava assente na lógica monocultural, segundo a qual a cultura hegemônica é superior; portanto, o caminho *natural* para as outras culturas seria integrar-se na cultura hegemônica, cabendo à escola viabilizar essa integração por meio do seu currículo. Dessa forma, o currículo (que etimologicamente significa *caminho*) era o caminho a ser seguido para despir-se das culturas locais/nativas e adentrar na cultura hegemônica.

Os currículos são tempos/espços ativos e conflituosos de “[...] produção cultural, em que os sentidos, as significações e os sujeitos são produzidos e se produzem não tanto no conteúdo que se transmite, mas pelo que fazemos e pelo que nos é feito com o que se transmite” (Meyer, 1999, p. 80). O currículo praticado nas escolas, tradicionalmente compreendido como instrumento prescritivo desprovido de questões socioculturais e historicamente hegemônico, não tinha/tem preocupação com as diferenças. Ao contrário, a tentativa sempre foi de homogeneização. Assim, o conhecimento serviu para legitimar posições discriminatórias, pois o conhecimento, ainda que tenha pretensões universais, carrega sempre as marcas dos grupos culturais que o produziram: “[...] quando pensamos em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 1999, p. 15).

O currículo, nessa perspectiva pretensamente neutra, sempre teve o poder de selecionar os conteúdos “verdadeiros”, sem considerar os diferentes grupos socioculturais que compõem a sociedade, impondo as suas concepções particulares como sendo universais: “[...] as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos” (Silva, 1995, p. 195). O currículo, segundo Silva (1995), produz sujeitos particulares. Ele produz sujeitos como modos específicos de agir, pensar e sentir. O currículo posiciona os sujeitos, legitimando alguns e excluindo outros. O currículo diz quem pode dizer-se e quem pode dizer quem é o outro; ele diz quais grupos não estão autorizados a falar, tornando irrelevante o que quer que falem sobre si e sobre os outros: “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo ser totalmente excluídos de qualquer representação” (Silva, 1995, p. 195).



Apesar de esse currículo ter predominado na história da educação, sempre houve processos de resistência fazendo com que outros currículos (interculturais) fossem forçados. Assim, se no contexto atual temos a percepção de que “[...] as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje” (Candau, 2008, p. 16), essa percepção se deve à luta incessante dos movimentos sociais (povos indígenas, movimentos negros, movimentos feministas e outros), que estão forçando uma sensibilidade para com as diferenças culturais, tornando os currículos mais plurais/interculturais.

Além das relações entre as culturas e os currículos que definem as relações com os afro-brasileiros e os povos indígenas ainda disseminadas no contexto atual, queremos também chamar a atenção às relações de gênero construídas histórica e culturalmente dentro da lógica da heteronormatividade, gerando discriminação e homofobia:

“Heteronormatividade ou norma heterossexual refere-se a um arsenal de valores, normas, dispositivos por meio dos quais a heterossexualidade é instituída como a única possibilidade legítima e natural de expressão identitária e sexual [...], de modo a se fazer perceber a homossexualidade, a transgeneridade e qualquer prática sexual não reprodutiva como desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado.” (Junqueira, 2009, p. 2).

A seguir, discutiremos a presença/ausência desses grupos sociais e culturais nos currículos escolares, vistos como territórios contestados (Silva, 1995), isto é, discutiremos os currículos em suas interfaces com as relações de gênero, com os afro-brasileiros e com os povos indígenas. A referência a esses grupos dá-se não só por eles fazerem sistematicamente parte dos nossos campos de pesquisa, mas principalmente porque eles têm afrontado o viés eurocêntrico do currículo (monocultural). Eles colocam “[...] em xeque a hegemonia da cultura ocidental no currículo, do qual se encontram ausentes outras vozes, particularmente as que se referem às culturas originárias do continente americano, à cultura negra e de outros grupos marginalizados.” (Moreira e Macedo, 2001, p. 133).

A presença de Práticas Monoculturais e Heteronormais em Diferentes Contextos Educativos: Caminhos para a Subversão.

Como escrevemos anteriormente, nossas pesquisas vêm indicando que, em diferentes espaços educativos, há práticas que carregam as marcas dos significados construídos no contexto monocultural/colonizador, contribuindo para posicionar os sujeitos das culturas não-hegemônicas como anormais. Apostamos que essas práticas não são fixas, não carregam uma verdade em si, mas são práticas que foram inventadas e, portanto, podem ser desconstruídas – e estão sendo desconstruídas, principalmente pela infiltração dos saberes/poderes dos grupos subalternizados, dentre os quais, destacamos os negros, os indígenas, as mulheres, os homossexuais. Esses grupos, ao se organizarem e lutarem contra os processos de opressão e subordinação e afirmarem as suas identidades:

“[...] têm contribuído para que se compreenda que as diferenças que os apartam dos ‘superiores’, ‘normais’, ‘inteligentes’, ‘capazes’, ‘fortes’ ou ‘poderosos’ são, na verdade, construções sociais e culturais que buscam legitimar e preservar privilégios. Além da afirmação de suas identidades, tais grupos sociais têm procurado desafiar a posição privilegiada das identidades hegemônicas.” (Moreira e Câmara, 2008, p. 39).

Antes de fazermos as observações sobre a presença de práticas monoculturais/neocoloniais nas falas/práticas das professoras, queremos reafirmar o que sempre apontamos quando fazemos referência à fala de professores: os professores, como todos os sujeitos, segundo nosso campo teórico, não possuem um eu interior a partir do qual eles dizem o que dizem. Eles são sujeitos da cultura e, como tais, são afetados pelas representações que circulam na cultura hegemônica. Nesse sentido, ainda que “[...] estejamos recorrendo a narrativas que foram expressadas por sujeitos, não estamos afirmando que são esses o centro de sua produção. Os sujeitos são produzidos pela cultura e dizem o que dizem porque estão inscritos numa determinada cultura” (Backes e Pavan, 2008, p. 223) – uma cultura marcadamente etnocêntrica, branca, ocidental, machista, heterossexual. Porém, a cultura não segue *leis necessárias* (Hall, 2003). Tampouco há uma *lei necessária* que garanta que os sujeitos ajam de acordo com a cultura hegemônica. Sempre há espaços para transgressões e subversões.

Como formadores de educadores, acreditamos que é possível potencializar as



transgressões e subversões, mudando os processos de formação, isto é, priorizando uma formação intercultural. Não uma formação pautada numa interculturalidade funcional, folclorizada, comercial, administrada, que serve aos interesses dos grupos hegemônicos. Não uma interculturalidade a serviço da acomodação, do apaziguamento dos conflitos, da integração subordinada das diferenças. Não uma interculturalidade como recurso para resolver os problemas de imigração segundo os interesses dos países centrais: “esta realidade não se enfrenta com a celebração *folklorizante* da diversidade, nem com a ‘nacionalização’ de ritos, danças e costumes destas populações, incorporando-os às festividades, monumentos e rituais do Estado” (Mato, 2009, p. 80).

Trata-se de uma formação pautada em interculturalidade política e crítica, que questiona e subverte as relações de poder, que são, em última instância, as responsáveis pelas posições que os sujeitos *podem/devem* assumir na rede social. Como afirma Walsh:

“Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimento – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação”. (Walsh, 2009, p. 23).

Nossas pesquisas sinalizam para a urgência dessa formação intercultural crítica. Em uma escola pública da rede municipal de Ensino Fundamental² do Centro-Oeste do país, uma professora, em entrevista com a pesquisadora, aponta que as diferenças

² Informações obtidas numa entrevista realizada com professores da educação básica da região centro-oeste do Brasil como parte da pesquisa de campo do Projeto de Pesquisa “As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem”, coordenado por Ruth Pavan, financiado pelo CNPq (Edital Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas/2008). Entendemos não ser necessário nesse artigo detalhar como foi o processo de entrevistas, uma vez que o seu uso já está bastante consolidado no campo da educação. Tratou-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e alunos, em conformidade com o rigor exigido em pesquisas qualitativas no campo da educação.

entre os alunos são percebidas na escola. A referida professora trabalha com as séries iniciais. Ela afirma que muitos alunos têm complexos e cita o caso de um menino *bem moreninho*, que, segundo ela, tem dificuldade de aceitar sua identidade. A professora conta ainda que, por meio da conversa, *está diminuindo* as atitudes de preconceito e as brigas. Essa mesma professora, na continuidade da entrevista, lembra que tem um aluno que é japonês e que os colegas o apelidaram de *japa*. Para lidar com a situação, ela trabalha a importância do Japão: “falo que o Japão tem muita tecnologia”. Por meio da valorização do país de origem e dos antepassados do aluno, a professora tenta amenizar as *brincadeiras* dos alunos e alunas.

Podemos observar que a fala da professora está inscrita na lógica monocultural/colonizadora e na forma mais costumeira de abordar a questão da diferença. Ela apresenta as características já criticadas por um conjunto de autores, principalmente por autores que postulam uma educação não-racista e sem discriminação. Como escreve Bento (2002), uma das maneiras mais usuais de lidar com os processos racistas nas escolas é atribuir ao próprio sujeito discriminado a causa de sua discriminação, como se ele tivesse um problema psicológico, um “complexo”, como dizia a professora, ou lembrar de outros grupos que sofrem discriminação. Para a autora, é comum o uso de “[...] expressões que já se tornaram clássicas, do tipo ‘os gordos e os japoneses também são discriminados’, ou, a mais frequente, culpabilizar os próprios negros: ‘é, mas os próprios negros se discriminam, os negros não assumem sua identidade’” (Bento, 2002, p. 148). Os *argumentos*, como os utilizados pelas professoras, não contribuem para qualificar o debate; pelo contrário, contribuem para a manutenção dos processos discriminatórios.

Silva (2004), referindo-se às formas que a escola utiliza para lidar com as diferenças, também chama a atenção à psicologização das diferenças, como se os processos de inferiorização se reduzissem a uma questão de falta de autoestima. Segundo essa tendência, a “[...] estratégia pedagógica correspondente consistiria em ‘tratar’ psicologicamente essas atitudes inadequadas” (Silva, 2004, p. 98). O autor argumenta que ela não contribui para o questionamento das relações de poder que posicionam os sujeitos na sociedade; ao contrário, reforça a ideia de que as posições ocupadas pelos sujeitos são naturais e não socialmente construídas.

Embora a professora, ao lembrar a discriminação dos negros, imediatamente se lembre do japonês que é discriminado – o que, como Bento (2002) destaca, é recorrente e acaba contribuindo para criar a sensação de que, *já que todos de alguma*



forma são discriminados, seria injusto implementar políticas públicas para grupos específicos –, queremos destacar o modo como ela lidou com a discriminação do aluno negro e do japonês: o aluno negro tem problema, tem complexo, e ela, com a melhor das intenções, tenta convencê-lo a aceitar a sua identidade. Sem se dar conta, ao invés de afirmar a identidade do sujeito negro, ela fomenta nele o sentimento de culpa. Já para lidar com a discriminação do aluno japonês, ela salienta a importância do Japão, um povo que possui tecnologia de ponta.

A fala da professora mostra-nos o quanto a formação docente está inscrita na cultura ocidental e aponta-nos para a urgência de a formação docente (inicial e continuada) priorizar a formação intercultural: “no momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje.” (Candau, 2008, p. 16).

Provavelmente, se a professora tivesse tido em sua formação reflexões sobre a história e a cultura africanas, as possibilidades de ela lidar de uma forma não-estereotipada com os processos discriminatórios seriam maiores. Ela, provavelmente, assim como se lembrou dos aspectos da cultura japonesa, se lembraria da relevância da cultura e da história africana.

Feitas essas observações em relação à fala da professora, apresentamos a fala de outra professora, à qual denominamos de forma fictícia de Liana. Ao ser perguntada sobre como era o convívio com os alunos e se percebia diferenças entre eles, ela respondeu:

“Convívio normal. A única coisa diferente que eu observo é a higiene do material escolar. As meninas tendem a ser mais caprichosas, organizam mais o caderninho. Eu tenho também alunos caprichosos, é caderninho bonito, não tem, assim, uma diferença... Acho que eles são mais, assim... O menino tem mais oportunidade, oportunidade entre aspas. Eu acho que eles convivem mais tempo na rua. Eles trazem para sala de aula muitos palavrões. [...] Todos os palavrões possíveis entre eles, entre várias crianças. Hoje, na rede municipal, por exemplo, na nossa região, nós temos crianças boas e crianças bem carentes, e temos crianças da classe média, já que o pai, a família, traz de carro na porta da escola. Então, na minha sala, eu já me deparo com crianças bem carentes e

*crianças de classe média boa. Então, têm uma diferença muito grande*³. (Professora Liana, primeiro ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino).”

Da mesma forma que na fala da professora anteriormente citada, também na fala da professora Liana podemos observar a presença de visões estereotipadas e classificações cristalizadas pela cultura ocidental, no caso, concepções de gênero e de classe – as primeiras inscritas na heteronormatividade, e as segundas, nos preconceitos de classe. Cabe chamar a atenção para o fato de que a professora começa afirmando que o convívio é normal. De fato, na nossa cultura, é *normal* que as meninas sejam vistas como caprichosas em vez de inteligentes, que sejam caseiras em vez de ocuparem os espaços públicos. É *normal* que haja crianças boas, que estas pertençam à classe média/alta e que as carentes sejam vistas como não-boas. A fala da professora nos faz lembrar que a dificuldade não é a de identificar as diferenças. A questão está nas associações que são feitas: diferença continua significando anormalidade, inferioridade, carência, déficit – uma associação construída no contexto colonial, que inventou o outro como a origem do mal: “é o outro do mal e a própria origem do mal: a explicação de todo conflito, a mesma negatividade da cultura; o outro é, em síntese, aquele espaço que não somos, que não desejamos ser, que nunca fomos e nunca seremos” (Skliar, 2003, p. 117).

Esses saberes/poderes neocoloniais continuam circulando não só nos espaços/tempos da escola básica, mas também na educação superior. Uma acadêmica negra, denominada por nós com o pseudônimo de Ana, de uma universidade de Mato Grosso do Sul – Brasil, descreveu a seguinte situação:

“Aqui a gente procurou na universidade, a gente tentou falar com o Reitor, não conseguiu. Fomos atendidos pelo Pró-Reitor, que agora não recordo o nome. Mas ele disse que a universidade não tinha interesse de fazer parte de um projeto como o Negraeva e que a situação do negro era igual à do indígena e do

³ Informações também obtidas numa entrevista realizada com professores da educação básica como parte da pesquisa de campo do Projeto de Pesquisa “As concepções curriculares presentes na reflexão dos educadores da educação básica e suas implicações para o processo ensino e aprendizagem”, coordenado por Ruth Pavan, financiado pelo CNPq (Edital Humanas e Ciências Sociais e Aplicadas/2008).



japonês, que não havia diferença na história dessas três etnias⁴. (Acadêmica Ana).”

Como se pode observar, o Pró-Reitor recorre aos mesmos argumentos utilizados pela professora da educação básica, ou seja, lembra que há outros grupos que estão na mesma situação. Cabe observar que os grupos citados não estão na mesma situação. Trata-se da já habitual confusão entre igualdade e diferença, como se essas fossem impossíveis de ser articuladas, quando, na verdade, como lembra Skliar (2003), diferença não é o oposto da igualdade. O oposto da igualdade é a desigualdade. Aliamo-nos a Esteban quando afirma: “a igualdade nos procedimentos não favorece a produção da igualdade nos direitos por haver a busca do resultado comum como única expressão da qualidade e da conquista do direito, o que atribui valor negativo à diferença, entendida como ausência de qualidade” (Esteban, 2004, p. 167).

Também as relações raciais e de gênero na educação superior ainda se dão dentro de uma perspectiva que gera discriminações e situações desrespeitosas. Num depoimento recolhido para a mesma pesquisa, a acadêmica Lia (também pseudônimo) descreve uma situação vivenciada no espaço universitário:

“Só que, aí, eu senti uma discriminação, por você ser negra, mulher, os homens olham você diferente, eles começam a achar que você é muito fácil, que você está disponível, que pode falar o que quiser. Aí, eu tive uma postura radical, eu quero respeito, eu sou uma mulher casada. Mas não que antes eu tivesse alguma coisa. [...] A mulher, a sexualidade, isso é uma coisa que ainda pega. Se você não souber se impor, não mostrar que você é inteligente, mostrar que você não é brincadeira, que você não está ali servindo de objeto sexual, você tem que saber se impor. (Acadêmica Lia).”

As duas acadêmicas citadas fazem parte de um grupo de afro-brasileiros que teve apoio da Fundação Ford para acesso e permanência na educação superior. Esses acadêmicos, como a pesquisa efetuada mostrou, foram infiltrando seus saberes/poderes nas instituições que frequentaram, questionando atitudes discriminatórias de colegas, professores e outros setores acadêmicos. Transcrevemos

⁴ Fala obtida por meio de entrevista semiestruturada, como parte da pesquisa de campo do Projeto de Pesquisa “A afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade: o projeto Negraeva”, coordenado por José Licínio Backes, financiado pela FUNDECT/MS.

a conclusão da pesquisa efetuada junto a esses acadêmicos:

“Quando os sujeitos freqüentam o ambiente universitário, quando este ambiente passa a fazer parte do seu universo social e cultural, estes passam a ter mais força para reivindicar direitos, questionar atitudes discriminatórias, desconstruir o mito da democracia racial, construindo uma identidade cultural/racial/étnica de forma a se verem e serem vistos pelos outros como uma identidade legítima, que não pode ser usada para justificar a dominação e a exploração econômica como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização.” (Backes, 2008, p. 15).

Em se tratando de discutir as práticas que posicionam os grupos culturais não-hegemônicos na subalternidade e as formas de luta desses grupos para afirmarem suas identidades, é impossível não fazermos referência aos povos indígenas. Esses povos foram colonizados sem que o colonizador colocasse sob suspeita seus métodos porque os entendia como necessários. Eram métodos baseados na suposta inferioridade dos colonizados: “o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (Bhabha, 2007, p. 111).

Com o intuito de visibilizar as lutas dos povos indígenas, trazemos a fala de professores indígenas⁵ cujas experiências, seja de formação ou de práticas nas escolas indígenas, mostram que uma educação intercultural não só é possível, como desejável, apesar de todos os conflitos e dificuldades inerentes a essas experiências:

“[...] naquele tempo, acho que até que era fácil, porque o professor somente pensava em fazer o aluno ler, é... fazer ler. [...] E hoje, isso é diferente, por quê? Porque, na escola, além de ensinar a ler, ele tem mais outra responsabilidade, por exemplo, ele prepara o aluno pro seu futuro, como que tem que conviver em sociedade, com seus parentes, num lugar, como que tem que envolver o ambiente, como tem que ser crítico em sua comunidade. Então, o professor já

⁵ Falas recolhidas por meio de entrevistas abertas como parte da pesquisa de campo do Projeto de Pesquisa “Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola”, coordenado por Adir Casaro Nascimento, financiado pela FUNDECT/MS.



tem essa preocupação, então, ele tem que preparar o aluno nisso, qual problema que envolve uma aldeia. [...] (Rudinei – Aldeia de Caarapó).”

A fala do professor mostra a tensão vivenciada pelos professores indígenas, que, além de carregarem as marcas de séculos de colonização, passaram por um processo de escolarização também imposto pela cultura branca. Os professores indígenas sabem que a escola que os formou não é adequada para suas comunidades e, ao ressignificá-la, tomam como referência a sua comunidade. Essa escola assume um caráter híbrido, porque, por maiores que sejam as tentativas de apagar as marcas do processo escolar vivenciado, elas são também constitutivas de seus processos formativos e de suas práticas pedagógicas. Porém, essa escola vem ao encontro dos interesses das comunidades indígenas, de procurar soluções para os problemas cotidianos, de valorização de suas culturas e de suas identidades. Com essa escola específica e diferenciada, intercultural e comunitária, os povos indígenas “[...] abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar” (Nascimento, 2005, p. 1).

A fala do professor Claudemiro também mostra a importância da articulação entre a escola e a comunidade – uma escola que tenha sentido para o seu povo, uma escola que conte com o envolvimento efetivo dos pais e com professores índios em quem os pais e a comunidade como um todo possa confiar, onde haja uma formação de professores voltada para os interesses dos povos indígenas:

“[...] é preciso sair da sala de aula e atingir os pais. É preciso chamar os pais para participarem. [...] ser um professor índio... A gente tem que ser um modelo, um objeto que a própria comunidade possa confiar; dar a iniciativa, nos problemas maiores na comunidade, ajudar a achar um caminho, procurar um meio para encontrar uma forma de trazer a harmonia. Os professores indígenas têm que assumir o compromisso dentro da escola não só com o aluno, mas com a própria escola... têm que trazer alguma coisa que a própria comunidade possa confiar. (Claudemiro – Aldeia Takuapery)”

A escola, um espaço inventado pelos brancos para cristalizar e impor a cultura branca, ao ser organizada e articulada pelos professores indígenas e pela comunidade indígena, torna-se um espaço central de luta e de conquistas, torna-se principalmente

um caminho para a autonomia: “a construção da escola intercultural e diferenciada está intimamente relacionada com o processo que toda a comunidade deve passar que é o da construção de autonomia da própria comunidade” (Nascimento, Aguilera Urquiza e Brand, 2009, p. 14).

Considerações Finais

Ao trazermos no nosso texto reflexões sobre o caráter monocultural do currículo, que intenta produzir identidades *normais*, e sobre as práticas dos grupos subalternizados, que colocam sob *rasura* todas as identidades e o próprio currículo, esperamos ter contribuído para mostrar o caráter híbrido de todas as identidades, bem como a necessidade de os currículos serem interculturais.

Esperamos, ainda, que tenhamos contribuído para a percepção da urgência de uma formação para a “[...] interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder” (Walsh, 2009, p. 25).

Por fim, esperamos ter contribuído para fazer perceber que a construção de uma formação e de currículos interculturais se dá por meio da aproximação/diálogo da academia com os outros grupos culturais, sem a tradicional distinção entre sujeito epistemológico e sujeito da pesquisa, distinção arrogante que teve/tem como efeito a nomeação subalterna e que contribui para silenciar as vozes/identidades dissonantes.

Referências Bibliográficas

- Apple, M. W. (1995). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: A. F. Moreira & T. T. Silva (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 39-57). São Paulo: Cortez.
- Backes, J. L. (2008). *A afirmação da identidade negra pelo acesso à universidade: o projeto Negraeva*. Campo Grande, FUNDECT.
- Backes, J. L., & Pavan, R. (2008). A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: M. V. Rodríguez & M. L. P. Almeida (Orgs.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização* (pp. 215-232). Brasília: Líber.
- Bento, M. A. S. (2002). *Psicologia Social do Racismo*. Petrópolis: Vozes.
- Bhabha, H. (2007). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG.



- Candau, V. M. (2005). Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: V. M. Candau (Org.). *Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico* (pp. 12-37). Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, V. M., & Koff, A. M. N. S. (2006). Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: V. M. Candau (Org.) *Educação intercultural e cotidiano escolar* (pp. 98-120). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Candau, V. M. (2008). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 13-37). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Esteban, M. T. (2004). Diferença e (des) igualdade no cotidiano escolar. In: A. F. B. Moreira; J. A. Pacheco & R. L. Garcia. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir* (pp. 159-177). Rio de Janeiro: DP&A.
- Gonçalves, L. R. D., & Soligo, A. F. (2006). *Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente*. Rio de Janeiro: ANPED.
- Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG.
- Mato, D. (2009). Diferenças culturais, interculturalidade e inclusão na produção de conhecimentos e práticas socioeducativas. In: V. M. Candau. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 74-93). Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Meyer, D. E. (1999). Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: M. V. Costa (Orgs.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. (pp. 69-83). Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, A. F. B., & Câmara, M. J. (2008). Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: A. F. Moreira & V. M. Candau (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 38-66). Petrópolis: Vozes.
- Moreira, A. F. B., & Macedo, E. F. (2001). Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: A. Canen & A. F. B. Moreira (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. (pp. 117-145). Campinas: Papirus.
- Nascimento, A. C. (2005). *Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaioiwá*. Rio de Janeiro, ANPED.
- Nascimento, A. C., Aguilera, U. A. H., & Brand, A. J. (2009). *Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas guarani e*

- kaiowá e a prática pedagógica para além da escola*. Rio de Janeiro, ANPED.
- Pavan, R. (2009). As concepções de currículo e multiculturalismo dos professores e professoras do ensino médio. In: M. L. Silva; B. Hillesheim & C. J. Oliveira *Estudos Culturais, educação e alteridade*. (pp. 157-178). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (2004). A produção social da identidade e da diferença. In: T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes.
- Silva, T. T. (1995). Currículo e identidade social: territórios contestados. In: T. T. Silva (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação* (pp. 190-207). Petrópolis: Vozes, 1995.
- Veiga-Neto, A. (2003). Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23 (1), 5-15.
- Veiga-Neto, A. (2004). Cultura e currículo: um passo adiante. In: A. F. B. Moreira; J. A. Pacheco & R. L. Garcia. (Orgs.). *Currículo: pensar, sentir e diferir*. (pp. 51-56). Rio de Janeiro: DP&A.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: V. M. Candau. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 Letras.