

# 1 DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA X 364 DIAS DE CONSIÊNCIA BRANCA:

culturas e identidades entregues ao inoficioso.

A. Cesar Lins Rodrigues<sup>1</sup>

## Introdução

O presente ensaio traz em seu escopo a análise do trato dado pelo currículo escolar às culturas e sujeitos não legitimados dentro da sociedade contemporânea. Poder-se-ia delimitar a crítica a um sistema de ensino ou, numa perspectiva micro universalizada, a uma instituição de ensino. Porém, em meio a pelo menos duas décadas de observação *in loco* – ora como docente, ora como docente pesquisador –, não se tornaria tão imprudente admitir que práticas fetichistas em relação à exaltação dos momentos de importância histórica para grupos sem força política, portanto, destituídos de empoderamento, vêm acontecendo faz muito tempo. De um modo folclorizado, desprovendo de sentido toda a representação que, por ventura, se pudesse instaurar no cotidiano das/os discentes e banalizando a importância de cada fato em questão, repetidos eventos pontuais sem uma contextualização política tomam corpo no cenário educacional, recheados de um caráter puramente performático.

Admitindo a busca de uma pedagogia crítica com estratégia para descolonizar o currículo, buscaram-se subsídios teóricos em Silva (1996), a fim de analisar com mais profundidade a construção da invisibilidade das relações sociohistóricas de poder. Observa-se que as mesmas atribuem aos acontecimentos um aspecto da coisa, do objeto, do evento, “de forma isolada e desconectada, o que Marx chama de fetichismo” (p. 201).

A não discussão dos porquês de tais acontecimentos parece reforçar a necessidade de existência dos mesmos, jogo perigoso no contexto político-ideológico curricular, que propõe uma afiguração inclusiva para algumas minorias excluídas, desde que encontrem pleno abrigo no discurso do *politicamente correto*, compositor da teia de permeação de tais engendramentos.

---

<sup>1</sup> Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Atualmente cursando o Pós-Doutorado pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP.

## Um breve panorama curricular

Não é de agora que o ensino da relevância histórico-cultural do povo brasileiro dentro da escola serve a determinados interesses, descritores, por exclusividade, do perfil de grupos seletos, circulantes de determinadas esferas da “*classe dominante*”<sup>2</sup>. Não obstante ao anacronismo que o termo destacado possa suscitar, propositalmente assim o fora utilizado para demarcar a distinção entre as minorias que determinam o perfil curricular dos sistemas de ensino brasileiros e as demais atrizes e atores a ele submetidas/os. Pensando no que nos diz Moreira (2002) sobre a associação entre as diferenças culturais e as relações de poder, outras “minorias”<sup>3</sup>, têm suas representações de classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idade, linguagem, sendo definidas, desvalorizadas e discriminadas por representarem o outro, o diferente, o inferior (p. 18). Daí talvez se dê a colocação das manifestações culturais de tais coletivos de sujeitos numa substância, fato propiciador de seus apagamentos ao longo do processo de escolarização. Nesse perfil curricular, encontram-se presentes fortes indícios da cultura ocidental europeia, onde os referenciais de conhecimento se pautam nos “Universais Culturais”<sup>4</sup>, acabando por corroborar para orientação cultural fundada no que classificam Cortesão e Stoer (1999) como “Daltonismo Cultural”.

Ao se pensar em organização curricular, admite-se não ser prudente deixar de levar em conta que o conhecimento proposto pelo currículo escolar corporifica as relações sociais e que, portanto, estabelece conexões com gênero, raça, classe e com as relações globalizadas entre todas as nações (SILVA, 1996, p. 202). Nesse contexto, exaltar simplesmente a diversidade entre os indivíduos e seus grupos sociais seria por demais simplório para dar conta da questão da diferença, haja vista que esse conceito – de diversidade – traz em seu cerne a orientação de que não o é um fato natural, mas sim produzido socialmente em meio a contextos de relações sociais de poder (Ibidem, p. 203).

---

<sup>2</sup> Destaca-se o termo por se partilhar do entendimento de que a referida “classe dominante”, no caso específico, encaixa-se numa perspectiva também, mas não exclusivamente, ligada aos pressupostos do materialismo histórico, já que, as relações de poder nas quais as mesmas protagonizam o papel condução, também têm na resistência da parcelada da população – supostamente dominada – um importante ponto de resistência, provocador da tensão entre as posições hierarquizadas.

<sup>3</sup> Dos grupos colocados como diferença (negros, nordestinos, homossexuais, mulheres, etc.) no sentido atribuído por Tomaz Tadeu da Silva ao termo.

<sup>4</sup>Cf. Levantando a pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.

Negros<sup>5</sup> e Índios têm um papel bem claro na dinâmica sociopolítica de nosso país, experimentando o solapamento de suas contribuições na formação da história do povo brasileiro. Numa perspectiva mais recente, se tem observado que certos grupos marcados semântico-teoricamente<sup>6</sup> como “Nordestinos”, “Favelados”, “Suburbanos”, “Funkeiros”, “Pagodeiros”, “Homossexuais”, “Negros” e outras/os tantas/os, também formadores em potencial do que somos enquanto população brasileira, se veem cada vez mais isolados em guetos, demarcados pela territorialidade assim determinada por uma legitimada identidade nacional – branca, masculina e euro-estadunidense –, na qual não se encaixam.

Buscando o discurso do *politicamente correto* – desde a recente virada de século – ações curriculares esporádicas têm atribuído aos referidos grupos, por conta de políticas educacionais talvez revisionistas, o que por ora classifica-se de **“cubículos sociais de cidadania”**<sup>7</sup>. Meninas e meninos de nossas escolas públicas, se veem cercadas/os de *migalhas pedagógicas de aproximação*<sup>8</sup>. Ou seja, ações pontuais muitas vezes encaminhadas pela equipe de direção, projetadas com a “intenção” de aproximar os seus universos – e, portanto, as manifestações culturais que os legitimam – do que a escola anui enquanto conhecimento sociohistórico reconhecido. É esse assunto que se pretende discutir com mais veemência no sentido de engendrar, quiçá, um possível desvelamento dos mecanismos de exclusão que a partir de agora serão analisados.

### **Mecanismos de subjugação curricular**

Pensando nas políticas instituídas pelos sistemas de ensino a partir do século XXI, no sentido de valorização do *todo cultural*<sup>9</sup> que compõe a população brasileira enquanto nação, muitas ações voltadas à valorização da diversidade vêm desembocando nos conteúdos curriculares como uma *avalanche procedimental*. Ao que consta, em sua

---

<sup>5</sup> Diz-se dos indivíduos mestiços, pardos e pretos, ou seja, da parcela da população não-branca.

<sup>6</sup> Diz-se pelo fato da atribuição dessas identidades não ficar restrita apenas aos “significados” inscritos a priori, indo além com uma detalhada descrição conceitual das representações imanentes a tais classificações.

<sup>7</sup> Espaços limitados não somente no que diz respeito ao reconhecimento, mas também no tangente ao tempo e espaço do exercício da cidadania.

<sup>8</sup> Refere-se aos minúsculos espaços que ocasionalmente se tem dado aos discentes de nossas escolas, nos quais suas representações culturais podem ser manifestadas: desfiles de moda jovem, espaços para que ouçam e/ou dancem os seus ritmos musicais, momentos em que podem utilizar seus *video games*, etc.

<sup>9</sup> Pensando nas representações de cada parcela de população humana que compuseram o Brasil que hoje se conhece. Ou seja, levando ou procurando levar em consideração a população Negra (de mestiços a pretos) e Indígena, e todas as suas contribuições políticas, econômicas e culturais depreciadas ao longo da escritura oficial da história da nação.

intenção inicial, tal fato tem se mostrado como um desejo de alcançar o “*savoir-fair sur la diversité*”<sup>10</sup>. Acontece que o simples fato de se querer contemplar a diversidade com ações educacionais é condição, mas não suficiente para a aproximação de uma justiça curricular<sup>11</sup>. Ou seja, não basta apenas se pensar em contemplar as parcelas populacionais excluídas de nossos tantos currículos escritos e inscritos em muitas gerações de estudantes, desde o século XX até os dias atuais, sem que uma mudança em nível de atribuição de pertinência a determinados saberes não seja desencadeada.

Continuar no lugar comum, realizando ações pontuais vinculadas a datas, dias semanas e quando muito um mês, todos ligados a exaltações das culturas subalternas, decerto não fará com que se avance nas questões das justças social e curricular. De acordo com Lins Rodrigues (2010, p. 143) tais eventos são classificados como **Fetiches de restrições excêntrico-comemorativas**, nos quais datas comemorativas, geralmente folclóricas, são utilizada para se dar um delimitado enfoque, muitas vezes num sentido pluralista, a fatos que marcaram ou marcam a presença do Negro, do Índio, do Nordeste, da Mulher, dos Homossexuais e demais grupos excluídos na construção da sociedade brasileira. Ressalta-se que tais eventos são sazonais e se restringem a momentos de atividades pedagógicas ocasionais ou até mesmo à conversas acríticas, que finalizam ou iniciam algumas aulas durante o ano letivo.

Tais eventos perpetuam, como diria Santomé, os “currículos turísticos” (1993, in SILVA, 2008, p. 173), os transformando em unidades didáticas estanques, nas quais, sazonalmente, se dedicam às aulas a *Semana da beleza negra* – como se nas demais semanas do ano a população negra não tivesse beleza, *Dia do Índio* – julgando que os demais dias também não fossem dias de Índias e Índios; *Dia da consciência negra* – como se os 364 dias do ano faltasse consciência da existência ou importância da população negra; *Semana da cultura nordestina* – admitindo que a contribuição cultural nordestina à história de nossa sociedade não fizesse parte do nosso cotidiano, *Dia da mulher* – relegando à mulher uma posição subalternizada dentro do campo histórico, imputando à diferenciação biológica o caráter de ponto de partida para uma limitação de direitos.

Nesse sentido, dialoga-se com o pensamento de Silva a respeito de tais eventos:

[...] Nessas celebrações aparentemente inocentes, o “outro” é voyeuristicamente visitado e fetichistamente fixado. Ele é objetificado,

---

<sup>10</sup> Saber fazer diante da diversidade.

<sup>11</sup> Cf. Connell (1995, p. 20).

consumido e tornado exótico. Trata-se de um processo em que apenas os significados recebidos e oficiais sobre raça, gênero, classe, sexo e nação tem chance de circular sem nenhuma oportunidade para significados alternativos de oposição. As chamadas “datas comemorativas” ilustram o processo de colonização do currículo. Elas tendem a perpetuar precisamente as representações dos grupos privilegiados – em termos de classe, gênero, raça – e, portanto, as relações de dominação com as quais essas representações estão relacionadas (1996, p. 208).

O que se pretende colocar em questão não é pura e simplesmente a validade ou não das datas ou eventos que chamam a atenção para a contribuição sociocultural desses grupos minoritários no que diz respeito à questão do empoderamento, porém majoritários em se tratando de volume populacional. Na realidade, pondera-se o caráter *en passant*<sup>12</sup> atribuído a tais momentos comemorativos, pois se entende que restringir fatos de tamanha importância a uma sazonalidade curricular de festejo puro e simples não gera um “*empowerment*”<sup>13</sup> – como bem nos mostra a história.

Tais encaminhamentos – julga-se – criam a ilusão do reconhecimento abrangente de certos grupos, no que diz respeito as suas potencialidades históricas, políticas e culturais, quando na verdade os liga ao fetichismo de uma pseudorepresentação não instituída no currículo.

Acontece que ao restringirem-se tais aspectos sociohistóricos de um grupo populacional a um momento específico dentro do ano letivo, atribui-se aos mesmos a condição de “desimportante” dentro do processo de escolarização. Ou seja, efetivamente não se outorga a tais contribuições, uma participação categórica na construção da história do povo brasileiro. Alunas e alunos têm um breve contato com tais eventos, entretanto, sem o aprofundamento devido na questão da importância dos mesmos, no que diz respeito à construção de suas identidades. Como resultado, obtém-se a perpetuação do distanciamento entre a visão oficial do conhecimento<sup>14</sup> historicamente legitimado, e os saberes, matizes, culturas, valores, etnias, raças, gêneros, etc., provenientes das maiorias feitas minorias ao permanecerem marginais aos mecanismos de legitimação.

Ao se fazer uma breve comparação entre os conteúdos propostos oficialmente como conhecimento, presentes nas inscrições curriculares da escola, e os saberes que

---

<sup>12</sup> Expressão do idioma francês que significa “de passagem”.

<sup>13</sup> “Aquisição de poder” ou “empoderamento” no sentido atribuído por Homi K. Bhaba, 1998.

<sup>14</sup> Conhecimento legitimado, ocidentalizado, pautado nos referências do colonizador, branco, erudito, masculino, europeu.

circulam no *cotidiano cultural comunitário*<sup>15</sup>, constata-se, em uma parte considerável dos casos, um distanciamento entre aqueles e estes. Tal distanciamento não se restringe apenas às inscrições oficiais institucionais, ao contrário, vai além do que se pode observar, grosso modo, em um exame superficial. Quando acontece de se querer trabalhar datas ou eventos pontuais na escola, atribuindo as mesmas a capacidade de oferecer uma oportunidade para esses grupos excluídos, nada se faz além de fetichizar tais inserções, dando as mesmas, conforme se vem dizendo anteriormente, a condição minorativa diante do contorno de efemeridade incorporada a tais realizações.

Vivenciar determinadas práticas de maneira sazonal sem discutir o porquê de tal posicionamento hierarquizado a elas atribuído, pensa-se, ser uma maneira superficial de encarar o problema das discrepâncias acontecidas como consequência dos distanciamentos entre o que é aceito e cobrado como conhecimento nos sistemas de ensino, e os saberes circulantes no cotidiano das alunas e alunos. Tais assimetrias, quando não analisados os porquês das relações de poder que as determinaram, acabam por deliberar às práticas aqui citadas, como se disse anteriormente, o caráter de *Fetiches de Restrições Excêntrico-comemorativas*. Essa é uma forte condição de manutenção do *status quo*, fomentadora da exclusão curricular permanece, não obstante ao investimento de professores e equipes pedagógicas em tais “ações curriculares de *complementação cultural*”. Dificilmente uma/um aluna/o negra/o estará pensando nas condições sociohistóricas que levaram a escola a instituir uma semana da beleza negra, se somente um desfile seguido de votação ganhar a condição de “acontecimento” em determinado tempo. Classificam-se tais práticas como tentativas recorrentes de essencialização das identidades, influenciando com alto grau de virulência, na construção das subjetividades discentes.

Diante de tal quadro, entende-se caberem algumas questões: Será que a população negra escolar só será bonita durante aquela semana? Por que tem de se instituir um evento para pontuar uma característica que deveria ser comum a todas as populações que compõem os matizes discentes escolares? O quê aconteceu ao longo da história para que se precisasse chegar a esse ponto? Será que discutirmos esses porquês durante o momento do evento, daria conta da demanda sociopolítica por ele suscitada? E durante o resto do ano, essas hierarquizações serão esquecidas?

---

<sup>15</sup> Suas famílias com a cultura patrimonial, os entornos de suas residências e espaços comunitários formais ou informais.

Se se é belo, o é em relação a alguém, baseado num referencial. Quem estipulou esse referencial de beleza? Por que temos aqui no Brasil esse conceito de Identidades-referência<sup>16</sup>? O quê pode ser feito para que referências mais aproximadas da nossa realidade matizada, cultural e etc., ganhem seu devido espaço no coletivo social?

### **Uma proposta de reflexão ao esboço de uma conclusão**

Trazer à discussão determinados temas, decerto, não é uma tarefa fácil. Quando se propõe a reflexão sobre assuntos tão delicados como relações étnico-raciais, sexismo, gênero, homofobia, xenofobia e outros, percebe-se um incômodo generalizado, pois os mesmos provocam revisões de posicionamentos que desestabilizam uma acomodação a qual a sociedade habituou-se desde muito. Em se tratando do campo educacional, mais precisamente da escola como local do qual se fala, essas questões ganham uma especial configuração. Talvez pelo fato de nesse espaço se perpetuar algumas hierarquizações sacralizadas pelo tempo, com reflexos contundentes na contemporaneidade.

Particularmente em se tratando da escola brasileira, pensando, pelo menos, a partir do século XX, alguns rituais próprios de conformação curricular, deixam bem clara a posição de determinados sujeitos, alocados em guetos culturais abandonados ao tempo. Em contrapartida situam-se os grupos minoritários num comando basicamente feudalista, direto ou indireto, que, de formas cada vez mais elaboradas, rebuscam suas técnicas de atribuição de identidades, coletivizando racialmente, por exemplo, o direito de ser ou não legitimado.

Entregar tais grupos e, por conseguinte, os seus referenciais identitário-culturais, a sorte desses momentos, entende-se como uma posição de risco permanente.

A título de elucidação, não se propõe a extinção das representações de tais comemorações, a partir do momento que se observa o cunho político-ideológico e toda uma simbologia que cercam algumas delas. Porém, combate-se veementemente a condição folclórica, turística e fetichizada a elas atribuídas dentro do currículo escolar, que acabam por distorcer todo o caráter político-ideológico e o contexto sociohistórico das lutas que as gestaram.

---

<sup>16</sup> Diz-se do conjunto fenotípico, gestual, de vestuário, religioso, alimentar, linguístico e comportamental – todos legitimados culturalmente – que representam o modelo de ser humano ao qual a semelhança se deva buscar, pois, quanto maior a proximidade modelar de tal sujeito, maior a possibilidade de inserção social. No caso do Brasil, destaca-se como identidade-referência o "ser humano branco, euro-estadunidense e masculino" (LINS-RODRIGUES, 2010). (Obs.: Dá pra deixar a nota de rodapé sem quebra? Na mesma página?)

Esse sucinto ensaio trouxe em seu escopo a consideração de algumas práticas curriculares, voltadas à valorização da diversidade. Adotadas por uma considerável parcela de nossas escolas –principalmente as públicas – tais práticas vêm acontecendo, sendo especialmente potencializados na virada do século XX para o século XXI, momento histórico onde as políticas de inclusão “ganham” um “considerável” espaço no processo de escolarização. Embalados por discursos emocionados, proferidos como palavras de ordem das muitas esferas educacionais, professores e equipes pedagógico-administrativas vêm tecendo esforços para colocar em prática tais ações. Por meio de programas de incentivo veiculados pelas mais variadas mídias, inúmeros eventos têm esculpido um espaço<sup>17</sup> para determinados corpos e culturas.

Levanta-se aqui uma possibilidade, mesmo que incipiente, de desconstrução das formas colonizadoras de olhar para a alteridade, sugerindo, quem sabe, uma evocação permanente da discussão sobre a genealogia de tais representações. Admite-se não somente nessa, mas também em todas alternativas abertas a todas/os que se incomodem com as referidas hierarquizações, uma possibilidade de tornar permanentes e não fetichizadas, tais presenças no currículo escolar. Desvincular essas práticas da categoria de excentricidade, para que migrem ao comum equânime de todos os conhecimentos sócio-historicamente valorados, talvez seja um caminho à ruptura do condicionante de colonizados que perpetra as identidades multiculturais silenciadas na escola durante anos a fio. Admite-se o papel de educar, especialmente nesse caso, como um ato mais do que nunca político, exigindo posicionamentos definidos de quem educa a si mesmo e aos outros em comunhão (FREIRE, 1987) pactuando com os ideais da transformação.

---

<sup>17</sup> Mesmo que os julguemos pouco eficazes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CONNELL, R. W. **Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea.** In SILVA, L. H. da; AZEVEDO, J. C. de (Orgs.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola.** Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1995.
- HOMI, k. B. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Coleção humanitas, 25 - Editora da UFMG, 2003.
- LINS RODRIGUES, A. C. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LDB: assumindo a responsabilidade na aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08.** **Reflexão e Ação**, Rio Grande do Sul, v. 18, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/issue/view/81>.
- MOREIRA, A. F. B. **CURRÍCULO, DIFERENÇA CULTURAL E DIÁLOGO.** **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, Campinas: v. 23, n. 79, p. 15-38, ago.2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- SILVA, T. T. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** São Paulo: Vozes, 1996.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter-multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização.** Porto: Afrontamento, 1999.