

Refletindo sobre identidade negra e currículo nas escolas brasileiras: contribuições do multiculturalismo*

Ana Canen

PhD em Educação pela University of Glasgow, Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora do PROEDES/FE/UFRJ e do CNPq.
e-mail: acanen@domain.com.br

Resumo

O artigo trata das tensões inerentes à construção da identidade negra e suas implicações curriculares, partindo do olhar do multiculturalismo. O presente trabalho busca tecer reflexões sobre a construção da identidade negra e possíveis formas de incorporá-la no currículo das escolas brasileiras. Analisando a centralidade da questão face às recentes medidas políticas que visam garantir visibilidade e representatividade da identidade negra nos espaços educacionais (tais como reserva de cotas para negros em universidades públicas, bem como a recente introdução, por parte do governo federal, da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aponta para a obrigação da inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira", no ensino fundamental e médio), busca-se pensar sobre o que está envolvido na construção da identidade negra e que possibilidades poderiam ser vislumbradas para que tais ações políticas pudessem, efetivamente, contribuir para currículos que caminhem no sentido de valorizar a identidade em questão, sem recair em congelamento ou em perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Palavras-chave

Identidade negra; multiculturalismo; currículo.

Abstract

The article handles the tensions inherent to the construction of black identity and consequent curricular implications, starting from a multicultural vision. The work in hand seeks to weave reflections on the construction of black identity and possible ways of incorporating this into the curriculum of Brazilian schools. Analyzing the centrality of the question before the recent political measures which seek to guarantee visibility and representation of black identity in educational establishments (such as reserving quotas for the black population in public universities, as well as the recent introduction by the federal government in Law number 10.639 of 9th January 2003, which points out the obligation of the inclusion of the theme "Afro-Brazilian History and Culture" in fundamental and middle schooling), what is involved in the construction of black identity is sought out and what possibilities could be envisioned so that such political actions could effectively contribute to the curriculums which are taking the direction of esteeming the identity in question without falling into the "freezing" or perpetuation of stereotypes or biases.

Key words

Black identity; multiculturalism; curriculum.

* Versão preliminar deste artigo foi apresentada no Simpósio Identidade Negra nos Currículos das Escolas Brasileiras, realizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em junho de 2003, sob a coordenação de Marlene Alves Carvalho e Ana Canen.

Introdução

O presente trabalho busca tecer reflexões sobre a construção da identidade negra e possíveis formas de incorporá-la no currículo das escolas brasileiras. Partindo da centralidade da questão, face às recentes medidas políticas que visam garantir visibilidade e representatividade da identidade negra nos espaços educacionais (tais como reserva de cotas para negros em universidades públicas, bem como a recente introdução, por parte do governo federal, da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aponta para a obrigação da inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira" no ensino fundamental e médio), busca-se pensar sobre o que está envolvido na construção da identidade negra e que possibilidades poderiam ser vislumbradas para que tais ações políticas pudessem, efetivamente, contribuir para currículos que caminhem no sentido de valorizar a identidade em questão sem recair em congelamento ou em perpetuação de estereótipos e preconceitos. O argumento central é o de que a identidade negra não se esgota em determinantes de cor ou de herança cultural, devendo ser compreendida na tensão entre esses e outros marcadores, que lhe conferem um caráter híbrido e sempre em construção, a serem levados em consideração em currículos que buscam sua incorporação.

Para desenvolver o argumento, inicialmente, considero o sentido de identidade, a partir do olhar do multiculturalismo, indicando as tensões entre concepções que a percebem em termos de marcadores-mestres (GRANT, 2000), tais como raça, etnia,

cultura etc, e aquelas que enfatizam a necessidade de se perceberem as "diferenças dentro das diferenças" (SANTOS, 2001). Em um segundo momento, articulo as considerações anteriores à questão da construção da identidade negra propriamente dita, com base nas discussões teóricas recentes e de uma pesquisa realizada sobre histórias de vida de atores sociais mobilizados para um curso de pós-graduação lato-sensu sobre Raça, Etnia e Educação, cujos discursos deixam entrever as tensões envolvidas na concepção da identidade negra. Finalizo, destacando os potenciais e desafios do multiculturalismo e de suas abordagens para a concretização de currículos escolares multiculturais, desafiadores de preconceitos contra identidades historicamente marginalizadas e formadores de gerações abertas à diversidade cultural.

Identidade e Currículo

Ao se pensar na identidade negra, antes de mais nada, cabe pensar no conceito de identidade propriamente dito. Longe de pretender dar conta de todas as definições e abordagens que o termo comporta, bem como das diversas disciplinas e olhares que mergulham sobre seus possíveis significados, relaciono três premissas sobre a constituição da identidade, a partir do olhar do multiculturalismo crítico – movimento teórico e político voltado à valorização da pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos a ela relacionados (CANEN, 2000, 2001a, b; 2002). Em primeiro lugar, a identidade é uma construção contínua, sempre provisória e contingente, constituída

e reconstituída nas relações sociais. Tal olhar supera uma visão essencialista, universalista, que tende a visualizar a identidade como uma essência biologicamente definida, independente dos significados construídos nas redes que lhe dão sustentação.

Outra ordem de considerações refere-se à construção da identidade como um processo que envolve "marcadores" plurais, como raça, etnia, religião, gênero, histórias de vida, classes sociais, cultura e outros, que se hibridizam em contextos singulares de significação. Tal visão desafia a idéia de que um "marcador mestre" (GRANT, 2000) pode definir uma identidade, na medida em que é justamente a síntese de marcadores plurais que configuram sua constituição. Nesse sentido, ainda que se joguem luzes sobre algum marcador identitário em discussões ou políticas focalizadoras, não se pode perder de vista de que se trata de uma estratégia sempre transitória, uma vez que tende a homogeneizar aquilo que é fundamentalmente heterogêneo e plural, devendo-se, como sugere Santos (2001), compreender que existem diferenças dentro das diferenças.

Uma terceira ordem de considerações é a de que a sociedade é formada na pluralidade de identidades. Nesse sentido, o currículo, enquanto envolvendo discursos, que não só representam mas constituem essas identidades (CANEN & MOREIRA, 2001; VEIGA-NETTO, 2002; SILVA, 2001), estará necessariamente imbricado em relações de poder que instituem a seleção de conteúdos e formas discursivas consideradas "oficiais", "corretas", mas que, na verdade, dão voz a certas identidades e

silenciam outras, instituem "verdades" e legitimam certos discursos em detrimento de outros. Nesse sentido, vislumbrar caminhos transformadores no âmbito do currículo significa transgredir seus discursos instituídos, buscando a representação de identidades marginalizadas e a formação de discursos desafiadores da construção das diferenças.

Dessas premissas, têm-se algumas considerações e alguns problemas levantados, particularmente com relação à construção e representação da identidade negra nos currículos das escolas brasileiras – foco do presente trabalho.

Identidade Negra: construção e representação

Se a identidade é plural, contingente e provisória, em que medida ressaltar um de seus marcadores - seja gênero, religião, raça, cor, etnia, ou outro - pode ser justificado? Tal questão remete, necessariamente, às políticas chamadas focalizadas, diferencialistas ou de ações afirmativas que trabalham, justamente, com a ênfase em um marcador identitário. É importante notar que tal ênfase relaciona-se com o agrupamento de identidades plurais em torno de determinado marcador percebido como o motivador de preconceitos e estereótipos. Nesse caso, há um movimento de identidades que se unem em torno deste marcador, constituindo-se em identidades coletivas, que reivindicam respeito, valorização e representação em espaços plurais, incluindo educacionais. As estratégias de afirmação dessas identidades coletivas passam por

estágios que vão, segundo Castells (1999), desde a perspectiva assimilatória – em que a busca pela aceitação passa pelo desejo de apagar as diferenças, passando pela perspectiva de resistência – em que os preconceitos e estereótipos são denunciados, concebendo-se espaços de luta para superá-los, até a identidade de projeto, onde novas perspectivas são vislumbradas para que tais identidades sejam reconhecidas e incorporadas nos espaços regulares de representação identitária (incluindo o currículo).

Entretanto, cabe salientar que a ênfase em um marcador mestre é sempre transitória, uma vez que, sob este marcador, encontra-se uma pluralidade de identidades que se tensionam, constituindo diferenças dentro das diferenças (SANTOS, 2001). A autora negra bell hooks (em minúsculo, como ela mesma assina seu nome), citada por McLaren (2000), por exemplo, contribuiu para mostrar, no caso da identidade negra, as singularidades e especificidades da condição feminina negra, bastante distinta daquela masculina negra. D'Adesky (2001), por sua vez, também ressalta a pluralidade de identidades presentes nos movimentos negros, em que marcadores de gênero, classe social, opções políticas e outros conferem aos mesmos um caráter híbrido e multifacetado.

Além do mais, em se considerando a identidade negra, outra ordem de reflexões referem-se às tensões inerentes ao marcador mestre – a negritude – definidor dessa identidade, em sua dimensão transitória de identidade coletiva. Nesse sentido, o que significa ser negro? O que é a identidade negra? Como defini-la? Mais do que

questionamentos de cunho retórico, essas indagações tornam-se relevantes quando se pensa em políticas curriculares voltadas ao resgate dessa identidade, em uma perspectiva de projeto (CASTELLS, 1999). Em respostas a tais questões, contornos complexos são identificados nos debates que se travam. Conforme as pesquisas recentemente desenvolvidas (ASSIS & CANEN, 2003), três tendências se encontram mescladas nas tentativas de definir a identidade negra. No caso do IBGE, o padrão utilizado parece ser o da cor, entendida como sinônimo de raça, com as tonalidades que variam entre preta, parda, branca ou amarela. Nesse sentido, o fenótipo, conforme expresso pela cor da pele, estaria guiando a concepção da identidade racial, inclusive a negra, a partir dos dados desse órgão. Em uma perspectiva fenotípica, mas que vai além da cor da pele, o conceito de raça incluía todos os caracteres que se expressam no corpo humano, comuns aos portadores da identidade negra, incluindo cabelo, formato do nariz e assim por diante. O cerne das críticas multiculturais que se realiza com relação a ambos os determinantes do marcador identitário negritude – cor e raça – seria a redução da identidade a aspectos essenciais, biológicos, em grande parte derrubados por pesquisas científicas sobre o genoma humano (destinado ao mapeamento e decifração do código genético humano), que apontam para a falácia da diferença racial, quando se observa a semelhança genética entre seres humanos tidos como “brancos” ou “negros”.

Entretanto, é importante apontar que autores como Guimarães (1999) defendem

o uso do conceito de raça, de modo a tornar contundente o discurso anti-racista para a construção da identidade negra em uma perspectiva transformadora. Nesse caso, raça seria entendida como uma construção discursiva, social, desprovida de qualquer substância cientificamente comprovada, mas que estaria sendo utilizada para tornar "natural" aquilo que é meramente fruto da construção social - o preconceito racial ou o racismo. Em uma perspectiva de identidade de resistência (CASTELLS, 1999), movimentos anti-racistas buscam subverter esta "naturalidade" identitária e trazer o preconceito racial para o foco das lutas pela representação da identidade negra. D'Adesky (2001), baseado em Taguieff, aponta que duas perspectivas imbuem tais movimentos: uma universalista, em que o anti-racismo privilegia a integração igualitária dos negros na cultura hegemônica dominada pelos brancos, sem considerar suas especificidades raciais, culturais, históricas, passadas e presentes, "baseando-se somente na humanidade abstrata do individualismo universal" (ibid., p. 15). No outro pólo, encontra-se o que o referido autor chama de anti-racismo diferencialista, que mantém um discurso de denúncia, indicando os problemas do anti-racismo universalista que, no seu entender, estaria contribuindo para a diluição das singularidades da identidade negra, ao propor sua integração.

Ao contrário, o anti-racismo diferencialista estaria concentrado no resgate dessas singularidades, porém, suas tensões se dariam na medida em que tal visão poderia exacerbar os binômios "branco-negro", "opressor-oprimido", sem considerar

pontos em comum, movimentos de hibridização ou áreas de interseção que tornam tais binômios também uma falácia. Assim, para D'Adesky (2001), dois discursos estão presentes no debate sobre a identidade racial negra: um de caráter universalista, que coloca o indivíduo sob o signo da igualdade, objetivando desconstruir a hierarquização racial e obter a igualdade de condições para as identidades marginalizadas; outro, de cunho diferencialista, que tende a atrelar o indivíduo a um grupo cultural, racial, considerando a relevância da diferenciação nas estratégias de reconhecimento das identidades. Nesse sentido, a partir da identidade coletiva se chegaria ao reconhecimento das identidades individuais, com todas as suas singularidades. Entretanto, D'Adesky (2001) sugere que um diálogo deveria ser travado entre ambas as concepções, que não se esgotariam como categorias discretas para definir estratégias anti-racistas e valorizadoras da identidade negra.

Um problema que se apresenta quando se reduz a identidade negra à questão da cor ou da raça, além das tensões epistemológicas acima apontadas, refere-se ao conjunto de representações simbólicas associadas pelo sujeito para se definir (ou não) como negro. No Brasil, em que a miscigenação é superior àquela presente em muitos outros países, como os Estados Unidos, a auto-definição da identidade negra, em termos de cor de pele ou caracteres fenotípicos, é mais problemática. Valente (2001) sugere a assunção da identidade mestiça como categoria de análise, para além da hegemonia do termo negro. Em outra perspectiva, o conceito de etnia tem

sido utilizado para tentar dar conta de um projeto emancipatório da identidade coletiva negra que supere sua redução ao marcador racial. Nesse sentido, etnia estaria englobando aspectos culturais, nacionais, territoriais, articulando-os àqueles referentes a cor e raça, anteriormente citados. Seria referente a grupos cujos membros possuem, segundo seus olhos e ante os demais,

[...] uma identidade distinta, enraizada na consciência de uma história ou de uma origem comum, simbolizada por uma herança cultural comum [...] baseada em dados objetivos como uma língua, raça, ou religião comum, por vezes um território comum [...], ou ainda, na ausência destes, redes de instituições e associações, embora alguns desses dados possam faltar (D'ADESKY, 2001, p. 191).

Nessa perspectiva étnica a herança africana estaria no cerne da assunção da identidade negra de projeto, configurando-se termos como "afro-descendentes" às identidades coletivas que, compartilham dessa herança, desviando-se o foco da questão racial para a questão cultural e territorial (em termos de pertença ao continente africano), com ênfase em padrões religiosos, ritos, música, línguas e outros marcadores identitários impregnados pela africanidade. Argumenta-se, nessa perspectiva, que, como estratégia "anti-racista", tal ênfase poderia ir para além do conceito de raça e dar à identidade negra uma matriz histórica, filosófica (por exemplo, dos mitos africanos), configurando presença em currículos altamente impregnados por valores ocidentalizados, particularmente europeizados e etnocêntricos, além de constituir-se em pólo de reconfiguração

positiva de uma identidade marginalizada.

Gilroy (2001), entre outros, problematiza a ênfase na dimensão étnica e cultural para a assunção, construção e reconstrução da identidade negra, na medida em que tal ênfase tem, não raro, recaído no que o autor denomina de um "africentrismo" – movimento de valorização do continente africano de modo essencializado, como repetição invariante [e não] como estímulo para a inovação e a mudança" (ibid, p. 29). O cerne da crítica de Gilroy (2001) seria na tentativa de "ancoragem" da identidade negra em uma visão estática de africanidade. Nesse sentido, propõe o termo diáspora – retirado de fontes judaicas que falam da dispersão do povo judeu pelo mundo, a partir de sua expulsão das terras em que se fixava – como categoria central para a compreensão da identidade negra, na medida em que tal termo sintetizaria não só a pertença a um território africano, mas as sucessivas hibridizações sofridas e, ainda, em processo, nos intercâmbios culturais nas diversas "viagens" que a identidade negra realiza, em suas múltiplas manifestações. Tais considerações são relevantes no contexto de nossas discussões, na medida em que alertam para a importância de se considerarem os movimentos de construção e reconstrução identitárias, desafiando quaisquer posturas que possam resultar em congelamento das mesmas.

É interessante notar que, para além da dimensão racial e étnica, bem como de pertença a uma herança afro, autores como Billings e Henry (1999) já avançaram em uma categoria denominada de "identidade culturalmente negra". Nesse caso, tal categoria

surgiu no bojo de dois estudos de caso de cunho etnográfico, em que as autoras acompanharam o cotidiano de duas escolas – uma americana e uma canadense – e observaram as práticas e representações de professoras de fenótipo tido como “branco”, mas cujas relações, dentro e fora da escola, davam-se principalmente com pessoas negras, vivendo no interior de padrões lingüísticos e formas de ver o mundo das comunidades negras em que se inseriam e, acima de tudo, trazendo para a sala de aula estratégias anti-racistas e voltadas ao resgate ativo da identidade negra.

Algumas conclusões: identidade negra e currículo

Vimos que um quadro complexo se instala quando da tentativa de definição da identidade negra, com tensões e implicações para currículos que pretendam contribuir para dar voz a esta que tem sido uma identidade marginalizada e silenciada nesse espaço discursivo crucial para a formação identitária. Tal quadro também ficou patente quando da realização de pesquisa na área (ASSIS & CANEN, 2003), em que as histórias de vida dos sujeitos envolvidos em um curso de pós-graduação lato-sensu, voltado à questão racial negra, evidenciaram o convívio de perspectivas raciais, étnicas, de cor e de ênfase cultural, nos aspectos afro, em seus discursos plurais, quando indagados sobre como definiam a identidade negra. É interessante notar que, em pelo menos um dos discursos, também a presença da identidade cultural negra a que se referem Billings e Henry

(1999) esteve presente, quando uma entrevistada, de fenótipo tido como “branco”, afirmava que se sentia negra e era a essa identidade que pertencia.

No entanto, o que se observa é que tal tensão não tem sido trabalhada, explicitamente, em recentes políticas educacionais voltadas à identidade negra. De fato, no caso das políticas afirmativas, notadamente aquelas que implantam cotas raciais para negros, para o ingresso em universidades públicas, embora o critério de assunção da identidade negra seja deixado para o candidato, ressalta-se, de forma implícita, a cor e a raça como marcadores definidores dessa identidade, questionando-se os casos em que candidatos recorrem às cotas sem apresentarem definidores fenotípicos associados a estas categorias. No entanto, no que se refere à Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que aponta para a obrigação da inclusão da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, no ensino fundamental e médio, nota-se a ênfase na dimensão étnico-cultural da identidade, enfatizando-se a cultura africana como definidora dessa identidade e caminho curricular possível para seu resgate nesse espaço discursivo.

Entretanto, conforme argumentamos, embora tais iniciativas tenham o mérito de jogar luzes sobre algo que tem sido velado no contexto brasileiro - o preconceito -, ao mesmo tempo poderiam ser repensadas em termos de futuras vias para seu aperfeiçoamento, de modo que se configurem em estratégias efetivas para a formação de futuras gerações abertas à pluralidade cultural e desafiadoras de preconceitos e

estereótipos a ela relacionados. No caso da identidade negra, trata-se de pensar em possibilidades que trabalhem com os múltiplos marcadores identitários de forma articulada, o que implica em se considerarem cor, raça, etnia, cultura, história e outros que têm dado configuração à identidade negra, de forma hibridizada. Os conceitos de hibridização e diáspora, conforme propostos pelo multiculturalismo crítico e por autores como Gilroy (2001), ajudam a pensar no movimento identitário como construção permanente, múltipla, desafiando posturas que tendem a congelar e essencializar as identidades em termos de um marcador mestre, seja este raça, cultura, etnia ou outro. Isso significa que a introdução da história e cultura da África, no currículo das escolas brasileiras, pode representar ponto de partida, mas jamais de chegada, para a incorporação da identidade negra nos espaços educacionais brasileiros. Isto porque, dependendo de como será trabalhada, esta questão pode correr o perigo, já denunciado por nós, de recair em uma perspectiva folclórica de multiculturalismo, reduzida a festas, ritos e costumes, percebidos como definidores da identidade negra, em detrimento de outros fatores históricos marcados por injustiças sociais contra negros e outras identidades plurais.

Além do mais, se ministrados de forma conteudística, tais temas podem se configurar como distantes das perspectivas anti-racistas que pretendemos desenvolver em nossos alunos, bem como distantes dos próprios alunos de identidades negras com que lidamos no cotidiano escolar. Apenas tratar da herança africana sem trabalhar com estratégias que associem tal herança às identidades negras específicas presentes no cotidiano escolar, bem como dissociadas das hibridizações e diásporas sofridas por estas identidades, particularmente levando em consideração o contexto brasileiro, pode resultar em um ensino que em nada altera a formação identitária discente e pouco contribui para a transformação que desejamos em uma sociedade marcada pelo preconceito racial.

Ao contrário, se percebemos a construção e reconstrução identitária negra à luz de um projeto que construa, sobre esse processo emblemático, estratégias de desafio à construção das diferenças e preconceitos contra quaisquer identidades, bem como que reconheçam o caráter provisório, discursivamente construído das identidades, podemos promover movimentos de síntese criativos e viabilizadores de estratégias que efetivamente resultem em pedagogias transformadoras e multiculturais.

Referências bibliográficas

- ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo*. 2003. (submetido para publicação).
- BILLINGS, G. L.; HENRY, A. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e no Canadá. In: TRINDADE, A. L. (org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem em sociedades multiculturais*. Papel & Virtual (www.papelvirtual.com.br). 2001a
- CANEN, A. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. In: OLIVEIRA, I. (org.). *Cadernos PENESB*. Niterói: EdUFF, 2001b. vol. 3, p. 63-77.
- CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001.
- CANEN, A. & OLIVEIRA, A. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- D'ADESKY, J. *Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro*. Rio de Janeiro: Ed. 34, UCAM, 2001.
- GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- GRANT, N. *Multicultural Education in Scotland*. Edinburgh: Dunedin Academic Press, 2000.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOS, B. S. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação e Realidade*, v. 26, n. 1, p. 13-32, 2001.
- SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- VALENTE, A. L. Oportunidades educacionais oferecidas, reivindicações esvaziadas? IN: OLIVERIA, I. (org.). *Cadernos PENESB*, Niterói: EdUFF, v. 3, p. 45-62, 2001.
- VEIGA-NETTO, A. Cultura e currículo. *Contrapontos*, n. 4, p. 43-52, 2002.