

---

# A diversidade cultural como princípio educativo

NATALINO NEVES DA SILVA\*

Se a cultura não é um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração, é porque ela é uma produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si. Para analisar um sistema cultural, é então necessário analisar a situação sócio-histórica que o produz como ele é.

Georges Balandier

---

## Resumo

*Neste artigo, reflete-se, de maneira geral, sobre algumas possibilidades teóricas e práticas de abordagem da diversidade cultural e, em específico, sobre a diversidade étnico-racial relacionada com as situações de aprendizagem no âmbito da educação escolar. O que se ensina, assim como a seleção do que é ensinado, não se dá de forma neutra nem desvinculada de certas concepções sociais e políticas. A aprendizagem cultural transmitida por meio da educação escolar suscita, então, muitas indagações e provocações e, ao mesmo tempo, merece ser concebida como uma fronteira de disputa de quais saberes sociais, históricos, políticos e culturais devem fazer parte do conhecimento dito universal da humanidade. Como princípio educativo, a diversidade cultural leva-nos a rever constantemente os valores políticos, sociais e culturais de compreensão do outro. Lançar mão desse princípio significa, ao mesmo tempo, entender o saber e a cultura como parte da produção sócio-histórica de determinada sociedade e também problematizar os ditos valores sociais e culturais universais.*

**Palavras-chave:** *Diversidade cultural. Relações raciais e educação. Pedagogia interétnica.*

---

\* Pedagogo. Mestre e doutorando em Educação na Faculdade de Educação da UFMG. Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas Sociais e da Saúde da Universidade Fumec, Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg). Membro do Programa Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (Neper) da Uemg.

---

## Um início de conversa

A reflexão em torno da cultura como construção sócio-histórica tem feito parte dos principais debates da educação. O tema ganha notoriedade, também, nos diversos espaços sociais, acadêmicos, midiáticos, dentre outros. Percebe-se que um discurso de tolerância é confrontado com outro que diz respeito à afirmação dos direitos civis, sociais, políticos e identitários de reconhecimento e de respeito ao direito à diferença.

Neste artigo, são abordadas, de maneira geral, algumas possibilidades teóricas e práticas de abordagem da diversidade cultural e, em específico, a diversidade étnico-racial relacionada às situações de aprendizagem no âmbito da educação escolar. Do ponto de vista teórico, conceber a diversidade cultural como princípio educativo exige certos cuidados necessários. O alerta diz respeito, sobretudo, à utilização da diversidade como “tranquilizante”, ou seja, que apresenta como “objetivo [...] anular ou atenuar os conflitos culturais e seus efeitos, “[criando] portanto, a falsa ideia de uma equivalência dentro da cultura e entre as culturas”. (SKLIAR, 2003, p. 205)

A abordagem da diversidade cultural na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do *outro*, (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, tratando-se especificamente da diversidade étnico-racial, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos.

A reflexão sobre as relações raciais e a educação não é recente no País (ROSEMBERG, 1980; PINTO, 1987; GONÇALVES; SILVA, 2000) e trata-se do resultado das lutas sociais, históricas e políticas dos movimentos sociais<sup>1</sup>, em específico o movimento negro. Nas últimas décadas, o acúmulo de estudos sobre as desigualdades

<sup>1</sup> Touraine (1999) explica que, para que um movimento se forme, não basta que se oponha a uma dominação; é preciso que reivindique em nome de um atributo positivo. Nas lutas contemporâneas, o que é mais visível e mais forte é sua vontade de ruptura, de recusa, de denúncia. Esses movimentos de revolta levantam-se contra o insuportável, o intolerável.

raciais tem provocado a elaboração de políticas públicas específicas, debates na sociedade civil, a produção de materiais didáticos pedagógicos e a formação docente inicial e continuada, etc.

Refletir sobre as relações raciais na instituição escolar instiga-nos a problematizar a noção de *saber* e de *cultura*<sup>2</sup>. Da mesma forma que a cultura, o saber relaciona-se com a situação sócio-histórica, cultural e política de produção. Sob o ponto de vista do saber e da cultura, somos desafiados a aprender *com* e *na* diferença a mediante o respeito e o reconhecimento do *Outro*.

<sup>2</sup> Cf. FOUCAULT (2010), FORQUIN (1993), GEERTZ (1989), HALL (2001), LARAIA (2002), WHITE (2009), dentre outros.

Nessa direção, é possível indagar: Em que medida a realização do trabalho pedagógico voltado para a diversidade cultural contribui para o processo de aprendizagem? Essa questão nos desafia a lidar com a diversidade cultural como princípio educativo, isto é, o entendimento de que o desenvolvimento da prática pedagógica envolve atores sociais e culturais com identificação étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de deficiências, dentre outros, diferentes.

Lançar o olhar em direção ao reconhecimento das diferenças e dos vários aspectos das desigualdades (sociais, raciais, econômicas, culturais, etc.) leva-nos a rever determinados valores morais e sociais que foram sedimentados e aprendidos no âmbito da cultura. A diversidade cultural como princípio educativo extrapola a noção de identidade nacional e se concretiza por meio das experiências e vivências sociais e culturais que envolvem os indivíduos na sociedade.

---

## Educação e cultura: saber, poder e identidade

Na história da humanidade, não poucos foram os esforços intelectuais, teóricos e científicos dedicados a evidenciar a função social da educação. Da prática social formal, não formal e

informal, à formação harmônica do homem para a vida da *polis*; bem como à incorporação nas cadeias produtivas de produção a partir da estruturação do conhecimento por meio de “grades” (disciplinas) curriculares. Fato é que a educação está intrinsecamente relacionada com a ação social e cultural de nos tornamos humanos bem como sujeitos sociais. Como bem afirma Brandão (2002, p. 141),

somos seres humanos, o que aprendemos *na* e *da* cultura de quem somos e de que participamos. Algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios.

Considerar que “toda a educação é cultura”, torna-se possível, portanto, à medida que a aprendizagem de sistemas simbólicos, sócio-históricos e culturais ocorre por meio das relações dos atores sociais, o que se dá por meio da educação. Cabe, então, indagar: educação ou “educações”? Da mesma forma que o entendimento de educação é pluralizado, também o é o de cultura. A compreensão e a riqueza dessa pluralidade nos conduzem a refletir sobre a instituição escolar de maneira geral e, em específico, sobre a cultura e a educação escolar.

No limite deste texto, é possível identificar que na modernidade a escola, assim como a cultura e a educação escolar, exerce uma função central na experiência formativa dos indivíduos. É delegado à escola um papel cada vez mais decisivo, de tal modo que a função da escola não se restringe à instrução formal, mas envolve ao mesmo tempo, também, a formação pessoal, social e do mundo do trabalho. Sem adentrar o acalorado debate entre o ensino (“transmissão de conteúdo”) e a aprendizagem (“possibilidade polissêmica de descobertas”) que se insere no contexto nacional e internacional de avaliação sistêmica, propomos compreender que a educação escolar “constitui uma entre outras

modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 138).

Sob a perspectiva da diversidade cultural como princípio educativo interessa-nos ater sobre quais são os valores sociais e culturais que engendram o currículo formal da educação escolar. Afinal, é função da escola, por meio da prática educativa, transmitir as várias contribuições sociais, econômicas e culturais dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem nossa sociedade.

Se a relação entre cultura e educação produz aprendizagens, que aspectos da cultura afro-brasileira têm sido abordados na educação escolar? O que se verifica, muitas vezes, é a invisibilidade da história de lutas, enfrentamentos e resistências das ditas “minorias” na educação escolar. Aprender os valores sócio-históricos e culturais por meio da prática pedagógica faz parte das reivindicações históricas do movimento negro em prol da educação democrática.

O que se ensina, assim como a seleção do que é ensinado, não se dá de forma neutra nem desvinculada de certas concepções sociais e políticas. A aprendizagem cultural, transmitida pela educação escolar, suscita muitas indagações e provocações e, ao mesmo tempo, merece ser concebida como uma fronteira de disputa de quais saberes sociais e culturais devem fazer parte do conhecimento dito *universal* da humanidade.

Impulsionadas pelas reivindicações que há vários anos vêm sendo realizadas pelos movimentos sociais, em especial o movimento negro, acumula-se o número de produções teóricas acadêmicas sobre relações raciais e educação no Brasil. Nesse sentido, apresenta-se, também, como função da educação escolar o aprendizado sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, a superação de opiniões preconceituosas sobre os negros, a denúncia do racismo e da discriminação racial. Ou seja, valores sociais e culturais também são aprendidos! A esse respeito, Gomes (2007, p. 32) esclarece:

A cultura é *aprendida*. Poderíamos dizer que ela não é uma ‘herança inexorável’ dos indivíduos, senão são os próprios que devem realizar percursos de inserção (aprendizagem) na cultura de seu grupo. Um ser humano que não tenha essa possibilidade, isto é, alguém que não cresça em contato com uma qualquer cultura, dentro de um grupo humano, sozinho não reinventa a cultura do seu grupo e nem inventa a sua própria – posto que se trata de algo da ordem do social e do coletivo. (Grifos da autora)

A centralidade da ética e dos valores sociais, políticos, econômicos, culturais na formação do sujeito é o princípio básico que deve nortear a relação educação/cultura. Noções como direito, cidadania, construção da identidade, respeito à diferença, equidade de oportunidades, etc. têm sido ressignificadas e integram o princípio educativo de uma pedagogia da diferença no enfrentamento e no combate às desigualdades. Desse modo, é possível afirmar que os movimentos sociais ainda têm se constituído uma matriz formadora capaz de renovar o pensamento e a prática educacional brasileira por meio das experiências e lutas democráticas pela emancipação.

A capacidade de manter vivo o questionamento em torno do saber, poder e identidade que são produzidos *na* e *pela* cultura no interior da sociedade e difundida nas mais diversas maneiras (educação escolar é uma delas) nos desafia. Como bem nos adverte Foucault (1979, p. 149-150), “nada mudará a sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados”.

---

## Práticas pedagógicas das relações raciais na escola

O desenvolvimento de projetos educativos que visem trabalhar as relações raciais na escola nos desafia a reinterpretar os saberes

e valores sociais e culturais que foram sócio-histórico e culturalmente aprendidos. Os estudos realizados na área revelam que as principais dificuldades na realização do trabalho da diversidade étnico-racial referem-se à existência do mito da democracia racial<sup>3</sup>, à insuficiente formação acadêmica docente e, ainda, à indiferença por parte dos gestores e das políticas educacionais em abordar o tema.

Fruto das lutas do movimento negro em prol da educação pública de qualidade, a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003) altera o artigo 26 da Lei n. 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996)<sup>4</sup> e torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica.

O texto da lei é claro quanto aos objetivos de valorização social e cultural do povo brasileiro, negro e indígena. Estabelece também, no calendário escolar, o dia 20 de novembro, como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2003)

A Lei n. 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009) têm impulsionado as instituições escolares da educação

<sup>3</sup> O mito pode ser entendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil. Se seguirmos a lógica desse mito de que todas as raças e/ou etnias existentes no País estão em pé de igualdade sociorracial, conforme argumenta Gomes (2005), podemos ser levados a pensar que as desiguais posições sociais, econômicas, educacionais, etc., hierárquicas, devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas.

<sup>4</sup> A Lei n. 10.639 (alterada para n. 11.645/2008, que inclui a “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”) sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de janeiro de 2003, é considerada uma medida de ação afirmativa. Após a sanção da Lei n. 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 17/3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. As diretrizes constituem um documento legal para as escolas da educação básica, além de orientarem o desenvolvimento de práticas pedagógicas.

básica para o desenvolvimento de projetos educativos que buscam valorizar as dimensões da cultura negra nos diversos âmbitos sociais, históricos, econômicos, educacionais e culturais.

Embora se reconheça que ainda há muito que fazer, pesquisas sobre o trabalho com a diversidade étnico-racial na escola<sup>5</sup> têm revelado que existem experiências bastante significativas sendo desenvolvidas nas escolas de Educação Básica em todo Brasil.

A elaboração e a implementação de instrumentos normativos legais citados vinculam-se à garantia do direito à educação e mais: ao direito à diferença. Contudo, a efetivação das políticas públicas se dá, no cotidiano da vida social, de forma abrangente e complexa. Portanto, podemos nos questionar: em que medida a realização de práticas pedagógicas voltadas para as relações raciais na escola contribui para o processo de constituição da cidadania brasileira? A esse respeito, o texto contido nas Diretrizes diz:

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. (BRASIL, 2004, p. 16-17)

Os recentes estudos sobre a história da educação do negro no Brasil evidenciam, ao contrário de uma historiografia “generalista e estereotipada”, diferentes peculiaridades sobre a trajetória social e histórica da escolarização do negro brasileiro. A presença significativa de afrodescendentes nas escolas mineiras do século XIX é uma delas, porém Fonseca (2005, p. 110), explica que

<sup>5</sup> Em 2009, tive a oportunidade de atuar como pesquisador na pesquisa nacional “Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03”, coordenada pela professora doutora Nilma Lino Gomes, proposta pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com o Programa Ações Afirmativas, na UFMG. A pesquisa visava mapear, investigar, sistematizar e publicar (já está prevista a publicação do livro que contém os resultados da pesquisa) as escolas da educação básica que realizam práticas pedagógicas no âmbito das relações étnico-raciais na perspectiva da Lei n. 10.639.

o fato de encontrarmos um número significativo de afrodescendentes nas escolas não nos encaminha para a constatação de um caráter democrático e nem tampouco para a ausência de preconceito nos espaços escolares da sociedade mineira oitocentista.

Parece que os achados históricos de pesquisa aliam-se à necessidade de “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” expresso no texto das diretrizes, uma vez que o autor conclui:

Podemos dizer que o século XIX deu início a uma tradição que se tornou a marca da educação: práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visava a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar os sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se pretendia atingir. A experiência mineira aponta para o fato de que [o] caráter eurocêntrico da escola não se justifica pura e simplesmente por ter sido ela um espaço privilegiado dos brancos; ao contrário, nela circulava um outro grupo que era portador de uma cultura tida ‘perigosa’, a qual buscava-se combater. (FONSECA, 2005, p. 110)

O entendimento da diversidade cultural como princípio educativo nos instiga, portanto, à aprendizagem de valores sociais e culturais do *outro*, não de forma hierárquica, mas dialógica e relacional. Da mesma forma, provoca-nos ir além da noção de “inclusão” de novos conteúdos na realização das práticas pedagógicas na educação escolar e nos desafia a repensar as relações étnico-raciais, sociais, econômicas, políticas, pedagógicas e culturais na sociedade de maneira sensível, investigativa e responsável.

Nesse sentido, é possível nos indagarmos: Será que o modelo eurocêntrico continua sendo adotado hoje? Quais são as possibilidades de realização de práticas pedagógicas das relações raciais na escola? Baseando-se em uma situação vivida em minha experiência profissional, reflito sobre a primeira questão:

*Em meio a acalorada discussão realizada em sala de aula no curso de Pedagogia, sobre os personagens, as imagens e as manifestações culturais que os(as) estudantes cotidianamente utilizam na Educação Infantil, uma aluna diz: 'Branca de Neve, Cinderela e Chapeuzinho Vermelho, todos contos de fadas clássicos, professor!' Ao se questionar a sua compreensão de 'clássicos', ela responde: 'Helo! Professor! São as histórias universais que são passadas de geração em geração. Aquelas que aprendemos em nossa infância e continuamos a transmitir para as nossas crianças'.*

Podemos verificar que, ainda hoje, os contos de fada constituem uma prática social e cultural bastante utilizada na formação das crianças da Educação Infantil. Sem adentrar a antiga discussão em torno do uso ou não dos contos de fadas, interessa-nos aqui refletir sobre sua função no processo de socialização das crianças, como descreve Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 17-18):

Qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na 'aprendizagem' de relações de poder.

A adoção dos "clássicos" contos de fadas à luz do processo de socialização instiga-nos a refletir sobre a constituição ética, moral e estética das crianças das relações de poder transmitidas na escola. Numa sociedade multicultural e pluriétnica, garantir o acesso apenas aos "clássicos" contos de fadas significa um reducionismo eurocêntrico de cultura. Desenvolver práticas pedagógicas que tenham como princípio educativo a diversidade cultural, porém, é um desafio à possibilidade de ampliação dos referenciais formativos dos sujeitos de aprendizagens.

No tocante à história e à cultura africana e afro-brasileira, há disponível hoje uma consistente produção literária, acadêmica e midiática que pode servir de fonte de estudo individual e coletivo

dos profissionais da educação. A inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais no processo de socialização, além de permitir a ampliação dos referenciais formativos, simbólicos e culturais, possibilita a valorização da autoestima e a afirmação identitária das crianças negras.

Inúmeras são as possibilidades de realização de práticas pedagógicas das relações raciais na escola. O projeto *Identifique-se*, desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil Carlos Prates (Umei Carlos Prates), em Belo Horizonte é uma delas e compõe o quadro de análise de experiências de práticas pedagógicas das relações raciais. Essa é a única escola da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) que funciona no período das 7 às 22 horas, com turmas de crianças até seis anos. Além dessa peculiaridade, a escola atende, prioritariamente, filhos(as) dos associados da Associação dos Catadores de Papel, Papelão e Materiais Reaproveitáveis (Asmare), além das crianças da comunidade na qual está inserida.

O projeto *Identifique-se* oportuniza às crianças vivenciar elementos da cultura afro-brasileira de maneira a valorizar a identidade de origem das famílias atendidas, considerando, principalmente que das 80 crianças atendidas pela UMEI, a maioria é negra. (VIANA; MITERRAND, p. 2009)

A valorização da cultura afro-brasileira aparece aqui como elemento estruturante do projeto, que visa desenvolver o trabalho com práticas pedagógicas das relações raciais na perspectiva da Lei n. 10.639/2003. Elementos culturais afro-brasileiros, como a dança, a música, a religião, as tradições, as festas, e a contribuição intelectual, econômica, política e literária auxiliam no desenvolvimento dessas práticas educativas. Ressignificar o conhecimento sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana significa, portanto, uma tomada de consciência sobre a existência de outros referenciais que constituem os saberes e valores sociais e culturais da sociedade.

O projeto *Identifique-se* foi realizado com a turma Faz-de-Conta, formada por crianças de dois a três anos de idade, e organizado

em cinco blocos: Auto-Imagem, África na Literatura, Heranças Africanas, África na Resistência. O trabalho foi desenvolvido em várias etapas. A primeira foi a preparação do espaço da sala de aula para as histórias infantis, deixando marcas tais como retalhos de pano, uma pena de galinha, um botão de roupa, bonecas, panelinhas e uma caixa toda enfeitada contendo o livro *Bruna e a Galinha-D'Angola*, de Gercilga de Almeida. [...] Era época de páscoa e elas descobriram que o coelho não bota ovo. Para elas, então, é a galinha d'angola que bota ovos. Ovos de chocolate! Sendo os coelhinhos os ajudantes dela na entrega dos ovos de chocolate. Por isso, para as crianças, a galinha d'angola é a GALINHA ESPECIAL. Diante do desafio de lançar um livro que contemplasse todas as crianças, juntamente com elas, foi decidido que o livro deveria ser grande, do tamanho da folha de cartolina – é a maior folha de papel que elas conhecem. [...] Hoje as crianças falam da África com naturalidade e propriedade, pois receberam várias informações, dentre elas: aprenderam brincadeiras, saborearam alimentos, conheceram animais, e vivenciaram que o negro também é lindo! (VIANA; MITERRAND, 2009, p. 7)

O projeto desenvolvido na Umei Carlos Prates revela aspectos importantes sobre o desenvolvimento de práticas pedagógicas das relações raciais na escola. Chama atenção a faixa etária das crianças com as quais o trabalho foi desenvolvido. Tratar a história e a cultura afro-brasileira e africana, desde a Educação Infantil, como princípio educativo contribui no processo de formação de cidadãos e cidadãs conhecedores do legado sócio-histórico, político e cultural dos povos negros no País.

Além disso, o projeto *Identifique-se* adotou outras referências formativas no processo de socialização de crianças além dos “clássicos” contos de fadas. Selecionar livros e outros materiais pedagógicos com abordagens diversificadas e positivas é importante para que a criança se perceba e se reconheça como sujeito social.

Há tempos que os contos de fadas funcionam como um recurso de socialização de crianças; contudo, a inclusão de novos referenciais que não se limitem aos eurocêntricos é capaz de produzir

resultados bastante interessantes, como os observados no projeto. Nesse sentido, Silva (2011, p. 34) explica:

O professor, ao contar história e discutir com os alunos, está promovendo sua socialização e desenvolvendo seu senso de moralidade, sem entregar para [criança] prontos, conceitos e saberes que ela precisa construir. O objetivo não é ‘transmitir o valor’ ou ‘encontrar a resposta certa’, mas ensinar a criança a pensar. Só assim ela será socializada.

Finalmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas conseguiram atingir resultados relevantes na vida social, intelectual, política e cultural das crianças. O registro das experiências vivenciadas por elas e suas professoras é um deles. Ademais, o contato com a história e a cultura afro-brasileira e africana possibilitou a superação de certos “preconceitos”, pois se constata que “hoje as crianças falam da África com naturalidade e propriedade, pois receberam várias informações”. (VIANA; MITERRAND, p. 2009)

A valorização social, cultural, identitária e política da cultura afro-brasileira e africana realizada por meio das práticas pedagógicas com as crianças da Educação Infantil (re)afirma a importância do trabalho da diversidade étnico-racial na escola. Com efeito, a abordagem da diversidade étnico-racial vincula-se a uma perspectiva complexa que caminha em direção à criação e recriação das práticas pedagógicas que se dão com base na relação educativa instituída entre os sujeitos de aprendizagens.

---

## Conclusão

Como princípio educativo, a diversidade cultural leva-nos a, constantemente, rever os valores políticos, sociais e culturais de compreensão do *outro*. Lançar mão desse princípio significa, ao mesmo tempo, entender o saber e a cultura como parte da

produção sócio-histórica de determinada sociedade e também problematizar os *ditos* valores sociais e culturais universais.

O entendimento de que “toda educação é cultura”, desafia-nos a compreender a noção do saber, poder e identidade que têm sido transmitidos e produzidos na instituição escolar. Assim, a realização de práticas pedagógicas que têm na diversidade étnico-racial seu princípio educativo passa necessariamente pela revisão e (re) construção dos valores sócio-históricos, políticos e culturais das relações raciais na sociedade.

A assertiva de que se “aprende a cultura” alinha-se à necessidade de ensinar e aprender a história e a cultura afro-brasileira e africana, bem como “a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional”. (BRASIL, 2005, p. 3)

A aprendizagem *da* e *com* a diversidade exige-nos, então, uma postura ética, moral, estética e educativa diante do *outro*. Garantir aos sujeitos de aprendizagens o acesso à história de lutas, resistências e conquistas dos povos negros no Brasil por meio das práticas pedagógicas pode ser um bom começo...

---

## CULTURAL DIVERSITY AS A PRINCIPLE OF EDUCATION

---

### Abstract

*This paper reflects on some theoretical and practical possibilities of approaching cultural diversity and, more specifically, ethnic and racial diversity in learning situations at school. Whatever is taught or selected to be taught is not the result of a neutral process detached from social and political conceptions. Cultural learning in the school environment not only raises questions and challenges, but also should be conceived of as a front of conflict in which social, historical, political, and cultural knowledge makes up part of the so-called universals of humanity. As an educational principle, cultural diversity makes us constantly review the political, social, and cultural values we rely on to understand the other. To adopt this principle also means to understand knowledge and culture as part of the social and historical production of a given society as well as to problematize the so-called social and cultural universals.*

**Keywords:** Cultural diversity. Racial relations and education. Inter-ethnic pedagogy.

## LA DIVERSITÉ CULTURELLE COMME PRINCIPE ÉDUCATIF

---

### Résumé

*L'article réfléchit plus généralement sur certains aspects théoriques et pratiques de l'approche véhiculée par la diversité culturelle et discute plus spécifiquement la diversité ethno-raciale associée aux situations d'apprentissage dans le champ de l'éducation scolaire. Le choix de ce qui doit être enseigné ne se fait pas dans la neutralité, il n'est pas non plus dissocié de certaines conceptions sociales et politiques. L'apprentissage culturel transmis par l'éducation scolaire suscite plusieurs questions et défis; ainsi cet apprentissage doit d'être conçu comme une sorte de croisement où a lieu le débat des nombreux savoirs sociaux, historiques, politiques et culturels qui forment le savoir universel de l'humanité. Comme principe éducatif, la diversité culturelle nous amène à réviser constamment les valeurs politiques, sociales et culturelles liées à la compréhension de l'autre. Se servir de ce principe signifie à la fois considérer le savoir et la culture en tant que parties intégrantes de la production socio-historique d'une société donnée et mettre en question lesdites valeurs sociales et culturelles universelles.*

**Mots-clés:** Diversité culturelle. Rapports raciaux et éducation. Pédagogie interethnique.

Recebido em 26/10/2011

Aprovado em 13/11/2011

## Referências

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha-d'angola*. Ilustrações Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Ed. Didática e Científica; Pallas, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 1º jan. 2003. Disponível em: <[www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm](http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id221.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <[www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes\\_relacoes\\_etnico-raciais.pdf](http://www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2006.

BRASIL. *Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: Ministério da Educação & Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task)>. Acesso em: 13 mar. 2010.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 93-113.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, Ana Maria Rabelo. Aprender a cultura. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. *Cultura e Educação: parceria que faz história*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007. p. 29-43.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-61.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. *et al.* *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Silva, Guacira Louro. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PINTO, Regina Pahim. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 3-34, ago. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infanto-juvenil brasileira. *Tempo Brasileiro*, São Paulo, n. 63, 1980.

SILVA, Lucélia Gomes da. *A utilização de livros que têm por base o elemento maravilhoso e o processo de socialização na Educação Infantil*. 2011. 39 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Fumec, Belo Horizonte, 2011.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOURAINE, Alain. *Como sair do liberalismo?* Tradução de Maria Loureiro. Bauru: Edusc, 1999.

VIANA, Maria Antonieta; MITERRAND, Daniele. Projeto *Identifique-se: "A galinha especial"* extrapola os muros da escola. *Revista em Rede*. Belo Horizonte: SINDREDEBH, n. 1, p. 6-7, jun. 2009.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

WHITE, Leslie A. *O conceito de cultura*. Tradução de Tereza Carneiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

