

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE RESISTÊNCIA E SILÊNCIOS DO PNFEM

THE AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE MEDIUM SCHOOLS: AN EXPERIENCE OF RESISTANCE AND SILENCES OF PNFEM

Maria Aparecida SANTOS E CAMPOS*
Leandra Jacinto PEREIRA**
Celia Magalhães de SOUZA***

Resumo: Este trabalho tem objetivo de analisar os aspectos multiculturais da cultura negra no Brasil e sua interferência nos processos pedagógicos no Ensino Médio. Para tanto, a partir da identificação dos problemas de xenofobia, racismo cultural e religioso na escola, foi possível traçar um projeto que propicie alternativas de práticas pedagógicas. O estudo realizado tem formato transversal e descritivo, com amostra de 450 alunos. Utilizou um questionário sobre *bullying* e foram oferecidas oficinas. Ao concluir foi possível perceber a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que permitam desconstrução de relações preconceituosas.

Palavras-chave: afrodescendente, pedagogia inclusiva, *bullying* racial e Ensino Médio.

Abstract: This work aims to analyze the multicultural aspects of black culture in Brazil and its interference in the pedagogical processes in High School. Therefore, from the identification of the problems of xenophobia, cultural and religious racism in school, it was possible to draw up a project that provides alternatives to pedagogical practices. The study was cross-sectional and descriptive,

Introdução

O presente estudo abordou as possibilidades de intervenções pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira no Ensino Médio, diante da ausência de práticas pedagógicas com um olhar para a população negra, observada nos cadernos de estudo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio implantado e implementado no ano de 2015 – PNFEM.

De acordo com as informações do Portal Brasil (2017) o PNFEM foi uma proposta do Ministério da Educação com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores das 27 unidades da Federação, mediante parceria com as secretarias estaduais, universi-

* PHD em Educação Universidad de Jaén España, Mestre em Ciências da Educação Inst. José Varona Cuba, Mestre em Ed. Física e Saúde Univ. de Jaén; Licenciada em Educação Física PUC-MG; graduada em Magistério, Membro do grupo de investigação HUM 943 da Univ. de Jaén, Prof. nas Universidades de Jaén área de projetos e UNINI-MX/Funiber no curso de doutorado em Educação, email: mscampos@ujaen.es.

** Mestre em Educação, Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO), tutoraleandra@yahoo.com.br.

*** Mestre em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica/SP, celia1961sp@gmail.com.

with a sample of 450 students. A questionnaire about bullying was used and workshops were offered. In conclusion it was possible to perceive the need to implement pedagogical practices that allow the deconstruction of prejudiced relationships.

Keywords: Afrodescendant, inclusive pedagogy, racial bullying and High School.

dades públicas e os 495,6 mil professores do Ensino Médio que lecionam em 20 mil escolas públicas do Brasil.

Dialogar sobre a ausência dessas práticas frente ao processo sócio-histórico de invisibilidade do negro no Brasil foi um dos elementos instigadores para a construção do presente estudo a partir da experiência de orientação de Estudos no PNFEM, em uma instituição da rede pública de ensino, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Para Chaves e Cogo (2013, p. 232):

O ativismo e processos de constituição de redes sociocomunicacionais no Brasil, relacionam às lutas por cidadania dos afro-brasileiros, as quais culminaram, recentemente, na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e das políticas públicas de ações afirmativas para ingresso nas universidades brasileiras.

É possível dizer que essa ausência se assemelha a um silêncio, implícito nos cadernos do PNFEM, sobre a interculturalidade e os espaços/tempos possíveis aos afrodescendentes nas escolas públicas e seriam mais uma mordaza histórica para perpetuar o *status quo* do negro na sociedade brasileira? Como professores das escolas públicas podem, mediante este quadro devastador frente à comunidade internacional, construir formas de subversão e resistência a partir de diálogos interculturais?

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada no município de Três Rios, Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2015, com a participação de 53

professores e 450 alunos do Ensino Médio. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação associada ao paradigma quantitativo.

A contribuição social desta pesquisa se encontra na proposta de conscientização de professores e demais elementos das equipes pedagógicas das escolas públicas que, mesmo sob políticas silenciadoras, constroem formas, espaços/tempos e resistências por meio de diálogos interculturais dentro das escolas. Portanto, investigar sobre os desdobramentos das políticas públicas que se referem à interculturalidade se torna um desafio e um compromisso com a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que possam construir e reconstruir as relações interpessoais na sociedade.

Os estudos têm como base temas como cultura negra e a inserção do negro na sociedade brasileira entre os anos de 1986 e 2016, de acordo com os estudos de Gomes (2005), Fleuri (2014) e Santos (2014), bem como a legislação que trata das questões do negro no Brasil desde a escravidão.

Diante do exposto, o objetivo da presente pesquisa foi identificar os problemas de xenofobia e racismo, cultural e religioso, contra o negro na instituição escolar e traçar um projeto pedagógico que propicie ações pedagógicas voltadas para a inclusão do negro na sociedade de fato e de direito.

Da construção sócio-histórica da invisibilidade do negro no Brasil à lei 11.465/2008

Com a chegada da colonização portuguesa no Brasil apareceu a necessidade da mão de obra escrava para o desenvolvimento das fazendas de cana-de-açúcar. Assim, de acordo com Sá Netto (2010, p. 03), “a escravidão é não apenas legitimada como também tida como obra pia, idealizada como uma empresa de salvação de almas ao subtrair o negro da África pagã para cristianizá-lo”.

A subordinação do negro e a escravidão a que foi submetido pode ser observada desde o século XV. Para Santos (2014), a história que precede à negação da humanidade e cidadania do negro ocorreu desde a Bula “*Dumas Diversas*”¹ endereçada ao rei de Portugal, Afonso V, na qual o Papa Nicolau concedia permissão para invasão e subjugação dos povos pagãos à perpétua escravidão. De acordo com Lopes (1992, p. 187) “aproximadamente cinco milhões de africanos tenham desembarcados no país, oriundos dos diversos mercados de escravos no decurso da exploração colonial”.

¹ Dum Diversas es una bula papal emitida el 18 de junio de 1452 por el papa Nicolás V y dirigida al rey Alfonso V de Portugal que le autorizaba a conquistar sarracenos y paganos y consignarlos a una esclavitud indefinida, y que es considerada por algunos como el «advenimiento de la trata de esclavos de África Occidental» consultado en 16/10/2017. http://es.dbpedia.org/page/Dum_Diversas.

Igualmente, o projeto político estatal para a negação da humanidade e cidadania dos povos africanos e afrodescendentes se materializou por meio das legislações, como por exemplo, um decreto complementar à Constituição de 1824, que nega a educação à população negra nas terras brasileiras com a seguinte máxima “... pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas” (BRASIL, 1824). Outras legislações, mesmo com uma roupagem de salvadoras, se sucederam e consolidaram a situação de negação da cidadania do negro no Brasil, como a Lei nº 601 de 1850, conhecida como Lei de Terras: “... a partir desta nova lei, as terras só poderiam ser obtidas através de compra” (BRASIL, 1850), e dessa forma as terras eram vendidas com altos preços não sendo acessíveis aos negros escravizados.

A Lei do Ventre Livre (1871), de fato, segundo Santos (2014), apenas desobrigava os fazendeiros de sustentar as crianças negras, pois separava estas de suas mães que eram alugadas como amas de leite, o que se tornou a comercialização mais rendosa na época.

A Lei do Sexagenário (1885) foi apresentada pela aristocracia como um prêmio do senhor para o escravo que muito trabalhou. Assim, “todo escravo que atingisse os 60 anos de idade ficaria automaticamente livre” (BRASIL, 1885). Na realidade, esta legislação possibilitou aos fazendeiros jogar nas ruas os negros velhos, que já não estavam aptos a trabalhar, doentes e impossibilitados de gerar riquezas, transformados em mendigos nas ruas brasileiras.

A Proclamação da República ocorreu um ano após a assinatura da Lei Áurea, Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888, cuja análise, por Santos², segue:

A Lei Áurea não passou de uma farsa, uma vez que quando foi assinada, só 50% do povo negro vivia sob regime de escravidão. Os demais tinham conseguido a libertação por meio dos próprios esforços. Podemos dizer, no máximo, que serviu como estratégia para dar à população negra respaldo de libertação jurídica. Não teve como preocupação fixar as comunidades negras na terra e garantir as terras nas quais já viviam, reconhecidas pelas próprias leis dominantes (BRASIL, 2014, s.p.).

Em 28 de junho de 1890, foi decretada a reabertura do país à imigração europeia e a resolução de que negros e asiáticos só poderiam entrar no Brasil com autorização do Congresso. Segundo Moura (2017), a nova de mão de obra europeia ocupou os empregos nas indústrias de São Paulo e substituiu a mão de obra escrava nas lavouras. De acordo com fatos descritos ao longo da história brasileira, aos negros restaram os trabalhos informais da época, passando de escravizados a subempregados, explorados e expropriados das promessas da república.

² Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil (2014).

É possível perceber que acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política dos afrodescendentes, e dessa forma, a população negra fica, mais uma vez, à margem da sociedade.

Diante do exposto, negar a escolarização, impossibilitar o crescimento econômico por vias laborais em terras próprias e embranquecer o país com a intensa entrada de europeus foram estratégias adotadas nos períodos Imperial e Republicano no Brasil como forma de marcar a inexistência da cidadania ao negro.

Para Carone (2017), a ideologia do embranquecimento da pele do negro brasileiro permitiu ao governo federal promover a chegada maciça de imigrantes europeus, constituindo-se em uma demonstração da existência de grupos que se consideravam racialmente superiores. O Presidente Getúlio Vargas por meio do decreto nº 7.967, artigo 2º, de 18 de setembro de 1945, ressalta tal pensamento:

“... atender-se-á, admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional” (BRASIL, 1945).

A abertura dos portos para a imigração europeia como solução às leis abolicionistas representava que o Brasil “branqueava” e falar de branqueamento significava não só abordar a questão biológica, mas também sua relação social, pois branqueamento social corresponde à noção de que o país seria uma nação mais europeizada, e isso elevaria o status do país a nível internacional. Segundo Carone (2017), naquela época a xenofobia racista era bastante acentuada.

Em dezembro de 2013, em assembleia geral, a Organização das Nações Unidas - ONU aprovou uma resolução que cria a Década Internacional de Afrodescendentes, intitulada “*Pessoas Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento*” que se finalizará em 31 de dezembro de 2024 e cujo objetivo é aumentar a conscientização das sociedades no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo.

Apesar dessa resolução, no contexto nacional brasileiro, verifica-se o crescimento expressivo de denúncias sobre situações de preconceito, intolerância, xenofobia e racismo, predominantemente nas redes sociais.

No Brasil, observa-se desde 2003 a Lei nº 10.639, sancionada desde 9 de janeiro de 2003, que tornou “*obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares*” (BRASIL, 2003).

De acordo com Leslie e Cogo (2009, p. 737):

A Educação sempre foi considerada pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, como um campo de jogo importante para ser incluído nas suas discussões, já que entende como um meio de promover a consciência, apreciação e inclusão social.

Ainda para Madeira (2016, p. 88):

A educação obrigatória sobre as relações étnico raciais e a história da cultura afro-brasileira e africana em todo o ensino primário e secundário tem repercussões nos livros didáticos e no material de curso complementar, considerados ferramentas importantes que desempenham um papel fundamental promover a história, a cultura e a identidade dos brasileiros de ascendência africana e a erradicação do preconceito.

Igualmente, registra-se a Lei nº 11.465, de 10/03/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”.

Material e método

Para atingir os objetivos propostos nesse estudo, considerou-se mais apropriado a abordagem qualitativa com foco na narrativa. Segundo Connely e Clandinin (1995, p. 73), “...el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo”. Nesta abordagem os dados não são contabilizados para apresentar um resultado preciso, mas sim, retratados, interpretados, analisados e comentados pelo pesquisador, considerando-se também, as opiniões e comentários do público participante. A perspectiva da abordagem quantitativa também foi utilizada no que concerne ao número de alunos entrevistados.

Amostra

A população se compôs de 450 alunos do Ensino Médio de uma escola localizada no município de Três Rios, no estado do Rio de Janeiro. Como critérios de exclusão optou-se por quem não estivesse cursando o Ensino Médio e que não pertencesse ao corpo discente desta unidade. A presente amostra representa 48,38% dos aproximadamente 930 alunos matriculados no Ensino Médio da unidade educativa que foram alvo das propostas pedagógicas do PNFEM.

Instrumentos de pesquisa

A - Utilizou-se um questionário com a seguinte pergunta central: “Neste ano, você sofreu discriminação (bullying) de algum membro da comunidade escolar (alunos, professores e/ou funcionários)?”

B – Parcerias com o SESC - Rio através do projeto IMÓ – O Despertar da Consciência que objetivou “*homenagear, provocar o debate, mobilizar a sociedade e ressaltar a importância da cultura e do povo africano na formação da identidade brasileira*”.

Foram selecionadas 3 intervenções (oficinas) partindo da seguinte questão: como cada unidade escolar pode, por meio de ações pedagógicas contribuir para

uma identidade nacional mais inclusiva na Década Internacional de Afrodescendentes estabelecendo diálogos interculturais?

Em parceria com o SESC- unidade Três Rios, as oficinas aconteceram no contraturno do período de aulas e foram ministradas por artistas, oficinairos ou monitores acompanhados pelos professores das diferentes áreas de conhecimento que se dispuseram a participar.

Todos os imperativos éticos foram considerados conforme determina a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos.

Análise de dados

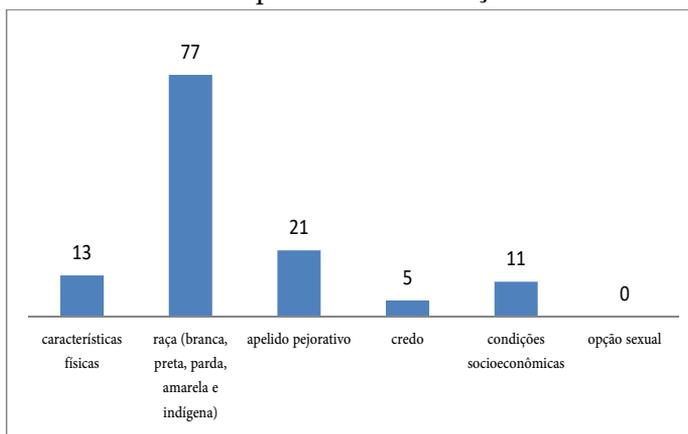
A opção pela análise de conteúdos associada à atualização de gráficos tem a finalidade de propiciar uma melhor visualização do contexto do instrumento aplicado, do público envolvido na investigação e de suas condições de participação.

Resultados

Partindo da pergunta central: “Neste ano você sofreu discriminação (*bullying*) de algum membro da comunidade escolar (alunos, professores e/ou funcionários)?”, obteve-se como resposta: 308 (não) e 142 (sim). As 142 afirmativas se encontravam assim distribuídas (Gráfico 1):

Foi utilizada a palavra raça definida pelo IBGE (2009) como “característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena”.

Gráfico 1. Tipo de discriminação sofrida



Fonte: Trabalho de campo (2015).

Os resultados refletiram, à priori, a necessidade de uma intervenção que alinhasse o panorama internacional, nacional e local no combate ao preconceito à intolerância, à xenofobia e ao racismo. Como segunda parte do estudo, optou-se por convidar os alunos das 14 turmas de Ensino Médio do referido colégio a assistir uma peça de teatro sobre a mitologia africana intitulada “*Xirê Orixá, Divindades da Criação*”. O espetáculo versou sobre as religiões afro-brasileiras enfatizando de forma lúdica, sem cunho catequizante, os 7 orixás mais conhecidos no Brasil: Oxum, Iansã, Xangô, Oxossi, Iemanjá, Ogum e Oxalá, deuses que correspondem às forças da natureza. As características de cada um deles os aproximam às pessoas, uma vez que se manifestam por meio de emoções humanas.

O debate entre público (alunos e professores) e atores foi oportunizado ao final do espetáculo, objetivando a desconstrução da cultura de demonização da mitologia africana.

Foi possível perceber que o espetáculo provocou estranhamento em alguns alunos presentes, levando-os a abandonarem o recinto, alegando divergências de crenças religiosas. A figura 1 apresenta em primeiro plano os atores e em segundo plano, alunos e professores que assistiram ao espetáculo.

Figura 1. Atores e plateia do espetáculo “*Xirê Orixá - Divindades da Criação*” apresentado no Teatro Celso Peçanha, Três Rios/RJ, em 2015.



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Vale ressaltar que a unidade educativa informou previamente aos alunos convidados sobre o conteúdo a ser trabalhado no espetáculo e que a parcela de alunos que se retirou do recinto evidenciou acreditar que seria agraciada com pontos extras no cômputo geral da média bimestral.

Diante do vivido e exposto anteriormente, o colégio, através de seu corpo docente, analisou a necessidade de fomentar ações que valorizassem as culturas em geral. Para tanto, foram criadas oficinas de debate sobre a cultura negra e afrodescendente com o objetivo de promover a desconstrução dos preconceitos a respeito da cultura africana, possuidora de valor igual às demais mitologias que conformam a cultura religiosa do Brasil. As discussões levadas às salas de aula objetivaram ampliar o debate, romper silêncios potenciando a participação em oficinas que culminaram em produções artísticas.

Também nas oficinas e reflexões foi discutido o *bullying*, enfermidade social da atualidade que está inserido em todos os ramos sociais, inclusive na escola. Para Fante (2005, p.29) "... pode ser considerado como um fenômeno novo, porque vem sendo objeto de investigações e de estudos nas últimas décadas, por despertar a atenção da sociedade para suas consequências trágicas e dolorosas".

No Brasil a Lei nº. 7.716/1989 define como crime a discriminação e o preconceito religioso, classificado como inafiançável e imprescritível com pena variando entre 1 a 3 anos de prisão além de pagamento de multa.

Considerou-se, no entanto, mais apropriado, por constituir-se em forte viés da cultura brasileira, trazer para o presente recorte a primeira oficina com a temática da dança. No caso, optou-se pelo samba, estilo de dança amplamente difundido no contexto local. Oportunizaram-se duas sessões semanais, durante dois meses, nas quais os alunos aprendiam a história da dança seguida da prática e o conhecimento das funções de cada elemento da dança. O foco foi no bailado da porta-bandeira e do mestre-sala, figuras de destaque nos desfiles carnavalescos do Rio de Janeiro e Brasil. Tal bailado tem origem impreciso, podendo advir de um ritual da dança das jovens africanas, que se preparavam para o matrimônio, ver figuras 2 e 3.

Figura 2. Oficina de dança de Porta Bandeira.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A segunda oficina, também envolvendo a dança, foi a de samba de roda. A palavra samba tem origem do bando *semba*, e “pode significar umbigo ou coração” (CAMILO, 2015, p.59). No Brasil passou a significar um tipo de batalha de improviso em versos na roda de samba. Assim, é considerado por muitos historiadores como o gênero musical tipicamente brasileiro. Sua origem vem da mistura de ritmos e tradições que atravessam a história do país como os batuques trazidos pelos africanos associados a elementos religiosos, formas de comunicação, música e da dança.

Figura 3. Samba de Roda.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Segundo o historiador Lopes (1992), a origem também pode vir da etnia quioco, localizada em Angola, Zâmbia e República Democrática do Congo na atualidade. Também pode significar cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito ou as danças nupciais de Angola caracterizadas pela umbigada, uma espécie de ritual de fertilidade.

De acordo com Gertz (1989, p.27), “ser homem, não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes”.

Essa oficina possibilitou aos alunos vivenciarem sua corporeidade, trabalhando corpo e mente de forma harmoniosamente integrada, onde o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento de relação com o mundo. Observou-se que os trabalhos realizados devem, sobretudo, cativar a atenção e a participação dos envolvidos.

Para terminar o ciclo das intervenções, realizou-se um passeio cultural pelo Rio de Janeiro, cujo roteiro escolhido foi “Rio de escravos: caminhos e histórias do Valongo aos arrabaldes cariocas - nosso subúrbio”. Um guia turístico informava aos alunos sobre as obras artísticas, arquitetônicas e escavações reveladoras da história cultural da região portuária da cidade do Rio de Janeiro para o entendimento da diáspora africana e da formação da sociedade brasileira.-

Discussão

Todos os conhecimentos expressos nos espaços/tempos experienciados constituem em intervenção dialogada com o tema ancestralidade de acordo com Munanga citado por Oliveira (2009, não paginado)

A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo o processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva, você tem que estabelecer um vínculo com a sua ancestralidade. Lá é sua existência como ser individual e coletivo. Então, a ancestralidade para nós é muito importante.

As informações obtidas por meio do passeio cultural foram valiosas para a educação étnica e cultural dos participantes, uma vez que o guia turístico manteve todos envolvidos com suas explicações sobre personagens, fatos e monumentos históricos da cidade. Como consequência, o colégio produziu vários trabalhos multidisciplinares com a participação da direção, equipe docente e pedagógica, possibilitando uma reflexão sobre a diversidade cultural, suas consequências e

os desafios para a comunidade escolar e suas ramificações. Tal empreendimento permitiu a comunidade escolar uma discussão sobre as futuras estratégias a serem utilizadas com relação às práticas pedagógico-educativas que possam suplantar os problemas étnico-culturais dentro dela.

As experiências vividas demonstraram que a interculturalidade constitui-se em tema silenciado, tendo em vista a pouca ênfase a ele atribuída, mas de extrema importância para a elevação qualitativa do Ensino Médio no Brasil, uma vez que o país, no contexto da América do Sul, é constituído pela pluralidade de raças, etnias, religiões, culturas, histórias e outras.

Walsh (2013, p. 33) argumenta que na América do Sul “la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional”.

Para além das questões econômicas, as políticas públicas precisam trazer ao debate os diversos aspectos culturais do país, uma vez que a sociedade brasileira é formada por diversos grupos com valores, hábitos, etnias, gêneros e práticas distintas. Nesta perspectiva, as políticas públicas brasileiras que tratam sobre a interculturalidade não constituem em benesses do Estado às diversas minorias sociais, como também, não podem ser mecanismos paliativos para conter as massas de excluídos cultural e conseqüentemente economicamente. Observa-se, no entanto, uma organização e um funcionamento social de base capitalista com enormes desigualdades estruturais impedindo uma integração satisfatória dos indivíduos e de grupos aos direitos e privilégios estabelecidos socialmente.

A história da inserção dos negros africanos e afrodescendentes na sociedade passa pela educação como força propulsora da luta por um novo “13 de maio”, quando livres da opressão do analfabetismo possam articular suas forças rumo à obtenção da ascensão social. Afinal, o conhecimento pode transformar a sociedade para que seja mais igualitária justa e não discriminatória.

No Brasil, no entanto, as políticas públicas e, conseqüentemente, as ações afirmativas passam pela descontinuidade dos governos que assumem o poder, sendo políticas de governo e não de Estado e dessa forma corre-se o risco, neste momento histórico, de um gigantesco retrocesso sustentando a desigualdade, discriminação e exclusão.

Walsh (2013, p. 33) aborda a diversidade presente nas políticas públicas, da seguinte forma:

Esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social,

también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado.

Assim, observa-se que capital e mercado possuem um forte destaque nos debates políticos que envolvem as questões sobre diversidade cultural e que tais políticas são oriundas das lutas dos movimentos sociais instituídos historicamente. Vale ressaltar, que pobres, negros e indígenas, no país, são as vítimas da exclusão social através da educação oferecida nas escolas públicas comprometidas na estrutura física, nos modelos de um processo de ensino-aprendizagem que reproduz os valores do capitalismo e no sucateamento da profissão docente. Assim, mesmo após avanços em termos de instrumentos legais, as escolas ainda impõem uma padronização cultural dos saberes que a sociedade estabelece como adequados à população, desconsiderando a diversidade social dos atores que a compõem.

Portanto, as contribuições de negros e indígenas ficam restritas aos aspectos folclóricos como o samba, o carnaval, o futebol, a culinárias, a mulher negra como objeto sexual ou serviçal. Vive-se no Brasil o “mito da democracia racial”. Fleuri (2014) e Catarci (2016), no entanto, compreendem que os diálogos interculturais configuram ponto estratégico nos processos educacionais, uma vez que, as diversas proposições pedagógicas que envolvem o tema (raça, gênero, cultura, sociedade, biografias, etc.) oportunizam a cada um o desenvolvimento pleno de sua subjetividade. Tal subjetividade se apresenta como única e intransferível, à medida que se constitui pela própria história de cada homem, da história de seus antecedentes e pelo sentimento de pertença.

É necessária uma especial preocupação das políticas públicas em relação à educação, uma vez que a escola ainda se configura como um espaço privilegiado para a formação cultural das sociedades e deve estar a serviço da não perpetuação das desigualdades, como também se constituir em espaços formais de reivindicação de temáticas inclusivas e interculturais.

Lee et al. (2014, p. 03) apontam que:

Students' intercultural development benefits from instructors' mindfulness of classroom dynamics and ways in which learning are applied outside the classroom. In turn, instructors can design intercultural pedagogy more thoughtfully when they are informed by students' direct impressions and assessments of their experience integrating classroom and real-life encounters with difference.

Nesta perspectiva, a escola precisa se tornar um espaço para o desenvolvimento de saberes, valores e práticas contrárias ao preconceito e à discriminação. Espaço onde os alunos e demais atores escolares possam revelar suas particularidades culturais, suas diferenças e manifestar valores, convicções, sentimentos, sem

distinção de raças, gênero, religião ou condição social. A escola, portanto, deve promover o convívio ético das diferentes visões e formas de estar no mundo.

O povo brasileiro tem em sua formação o resultado de interações e miscigenações de diferentes etnias (indígena, negra, branca e asiática), portanto a diversidade cultural se constitui como elemento formador presente em todo o território nacional.

No Brasil estão em vigor leis que estabelecem diálogos entre as políticas públicas, os movimentos sociais e as possibilidades de práticas educativas referentes ao tema em pauta, como a já mencionada Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, 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 Indígena” e a Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, que Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.

Apesar das legislações acima citadas, no que se refere ao campo da interculturalidade, o tema foi mencionado timidamente, apenas no Caderno de “Ciências Humanas” que compõe a Etapa II do PNFEM. A pouca ênfase, entendida nesse estudo como um silêncio, bem como o cuidado ao tratar do assunto, trouxe ao grupo de professores envolvidos na presente investigação uma forte inquietação, uma vez que a educação intercultural se apresenta como uma urgência na atualidade por trazer em sua concepção a experiência do conflito e do acolhimento, do crescimento pessoal e da possibilidade de mudanças de estruturas em modelos mais igualitários de convivência.

Os silêncios das implicações pedagógicas na perspectiva intercultural presentes no PNFEM podem refletir a não assunção pelos seus idealizadores em entrar no campo dos encontros e conflitos culturais, muitas vezes abafados pela perspectiva etnocêntrica.

Ao trazer à tona o debate sobre as diferenças culturais, discutido pela UNESCO na “declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, na conferência de Paris em 1978, onde se propôs conceitos fundantes de uma educação intercultural, é necessário que se estabeleça o diálogo entre os diversos atores da sociedade para que a escola possa usufruir dessa reflexão e cumprir o seu papel social. O documento afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio da humanidade” (UNESCO, 2015).

Assim, Fleuri (2014) reflete que a educação na perspectiva intercultural não se detém ao tradicionalismo da formação de conceitos, valores e atitudes em um

movimento linear, mas se assume em um processo de relações dialógicas entre diferentes sujeitos e contextos culturais. Nessa perspectiva, tais sujeitos têm a oportunidade de desenvolverem suas identidades mediante uma ambiência criativa e formativa, onde há a possibilidade do surgimento de novos processos de criação.

Estes processos são caracterizados por Bateson (1986) como processos de deuteroaprendizagem ou aprendizagem de segundo nível, ou seja, processos promovidos em contextos educativos que possibilitam a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais tendo em vista as inerentes relações entre os sujeitos. A deuteroaprendizagem como processo educativo proporciona, além da construção da identidade e conseqüentemente da autonomia, a elaboração da consciência da necessidade de reciprocidade. Esta concepção infere o repensar sobre o papel do educador, sujeito que interage com outros sujeitos construindo e reconstruindo sentidos de percepção, significado e direção do processo educativo.

Conclui-se assim que, após anos de escravidão e negação da cultura africana e afro-brasileira, as conquistas dos afrodescendentes, nos últimos anos, concernentes à educação formal ainda são tímidas, mas constituem os primeiros passos rumo à conquista de uma cidadania plena no cenário brasileiro.

Vale ressaltar que não somente os docentes que se encontram em sala de aula podem promover movimentos de libertação do pensamento colonizador, mas também os demais educadores dentro ou fora do espaço escolar podem e devem contribuir nesta empreitada. É possível perceber, assim, que a Década Internacional de Afrodescendentes³ se constitui em forte espaço/tempo para o reconhecimento dos negros como formadores da nação brasileira e que cada unidade escolar pode, por meio de ações pedagógicas simples, contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva, mesmo que em documentos oficiais tais abordagens se encontrem silenciadas.

Considerações finais

Identificar e assumir que na escola aconteciam situações que envolviam problemas de xenofobia e racismo, cultural e religioso contra o negro foi o primeiro passo para a reflexão de que o preconceito, a intolerância, a xenofobia e o racismo são fatos exteriores às questões econômicas. Dessa forma, foi possível proporcionar

³ “A Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes (resolução 68/237) citando a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade.”

à população alvo desta investigação o acesso para vivenciar a dialética de retratar a realidade e ao mesmo tempo interferir mediante um projeto de intervenção pedagógica cotidiana. A Escola de Educação Básica e, neste contexto em especial, o Ensino Médio, não podem simplesmente ignorar tais conflitos sociais.

Essa retomada da história precedente de negação da humanidade e cidadania do povo negro e afrodescendente na sociedade brasileira se configura como elemento para um resgate identitário. Não se pode, porém, cristalizar tal história como um fim em si mesmo, mas evidenciar a trajetória de luta política pela cidadania via escolarização, marcada por ações articuladas por diversos movimentos negros. A escola se posiciona, assim, a favor das chamadas “minorias”, alçando ao estágio da elaboração de práticas pedagógicas consubstanciadas nas teorias comprometidas com a transformação social e viabilizando de fato a inclusão.

Agradecimentos

À diretora da escola pesquisada por acreditar neste processo pedagógico dialógico, ético e transformador.

Referências

- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BRASIL. *Constituição (1824)*. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 14 dez. 2017
- BRASIL. *Decreto nº 7.967, de 18 de setembro de 1945*. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e o sexo – Brasil*. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>. Acesso em 14 abr. 2015.
- BRASIL. *Lei nº. 601, de 18 de setembro de 1850*. Dispõe sobre as terras devolutas do império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº. 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 3.270, 28 de setembro de 1885*. Define a liberdade de escravos acima de 60 anos de idade. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/185617/000093939.pdf?sequence=1.htm>. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888*. Abole a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de racismo. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 15 dez. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez.2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 dez.2017

BRASIL. *Lei nº 11.635, de 28 de dezembro de 2007*. Fica instituído o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20082010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 23 fev. 2016.

BRASIL. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, v.134, n. 201, p. 21082-21085, 10 out.1996.

CAMILO, Fabiano Paula; NUNES, Carlos Geovane. A importância da cultura afro-brasileira dentro das escolas: utilizando a educação musical através das cantigas de domínio público do samba dos terreiros. *Formação@ Docente*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 55 - 68, 2015.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Editora Vozes Limitada, 2017.

CATARCI, Marco. Intercultural education. Theories, policies and practices of cultural pluralism in Italian education system. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 24, n. 46, p. 129-141, 2016.

CHAVES, Leslie Sedrez; COGO, Denise. Ativismo pela igualdade racial no Brasil, comunicação em rede e internet: a agência de notícias. *Afropress*, [s.n.], v. 3, n. 2, p.211-245, 2013.

CONNELY, F. Michael y CLANDININ. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In RODRÍGUEZ y LARROSA. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 1995.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e descolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série Estudos Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

GERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 1989.

GOMES, N. L. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005.

LEE, Amy et al. First-year students’ perspectives on intercultural learning. *Teaching in Higher Education*, Abingdon, v. 19, n. 5, p. 543-554, 2014.

LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical: partido-alto, calango, chula e outras cantorias*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite et al. *Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial*. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia). São Carlos, SP: UFSCar, 2016.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, p.124-137, 2017.

NETTO, Rodrigo de Sá. A punição do escravo negro segundo os escritos jesuíticos. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 14., 2010, Rio. Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276566639_ARQUIVO_trabalhocompleto-ANPUH1.pdf.htm. Acesso em: 02 dez. 2017.

OLIVEIRA, Julvan. As africanidades no discurso de Kabenguele Munanga como contribuição à diversidade na educação. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FEUSP, 6., 2008, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Década Internacional de Afrodescendente*. Rio de Janeiro: ONU, [S.d.]. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

SANTOS, Frei David. *Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil*. São Paulo: EDUCAFRO, 2014.

UNESCO. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. *Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*. Paris: [s.n.], 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecRacPrecRac.html>. Acesso em: 20 jun.2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.