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

Prof. Dra. Maria Aparecida Santos e Campos[[1]](#footnote-1)

Prof. Ms. Leandra Jacinto Pereira[[2]](#footnote-2)

**Resumo**

Estudo transversal que analisa aspectos multiculturais da cultura negra no Brasil e sua interferência nos processos pedagógicos no Ensino Médio. Objetivo: identificar os problemas de xenofobia e racismo, cultural e religioso, contra o negro na comunidade escolar e traçar um projeto pedagógico que alivie esta tensão. Metodologia: método qualitativo, específico da pesquisa compreensiva. Amostra composta por 450 alunos do Ensino Médio. Instrumentos da investigação: questionário sobre bullying e oficinas: ‘Cultura e Mitologia Africana’. Resultados: observou-se a necessidade de permear o cotidiano das instituições escolares com ações que busquem valorizar a cultura negra e afrodescendente e desconstruir preconceitos, intolerância, xenofobia e racismo.

**Palavras chave:** Afrodescendente. Pedagogia Inclusiva. Bullyng Racial. Preconceito Religioso. Exclusão Social. Ensino Médio

**Abstrat**

Cross - sectional study that analyzes multicultural aspects of black culture in Brazil and its interference in pedagogical processes in High School. Objective: to identify the problems of xenophobia and racism, cultural and religious against the black in the school community and to draw up a pedagogical project that will relieve this tension. Methodology: qualitative, specific method of comprehensive research. Sample composed of 450 high school students. Research instruments: questionnaire on bullyng and workshops: 'Culture and African Mythology'. Results: it was observed the need to permeate the daily life of school institutions with actions that seek to value black and Afrodescendant culture and to deconstruct prejudices, intolerance, xenophobia and racism.

Keywords: Afrodescendant. Inclusive Pedagogy. Bullyng Racial. Religious Prejudice. Social exclusion. High school

1. **Introdução:**

O presente estudo abordou as possibilidades de intervenções pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira no Ensino Médio mediante os silêncios observados nos cadernos de estudo do PNFEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio) no ano de 2015.

Dialogar sobre tais silêncios 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 na orientação de Estudos no PNFEM e orientação Educacional no contexto do presente estudo narrativo.

Para Chaves e Cogo:

o ativismo e processos de constituição de redes sociocomunicacionais no Brasil, relacionam às lutas por cidadania dos afrobrasileiros, as quais culminaram, recentemente, na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e das políticas públicas de ações afirmativas para ingresso nas universidades brasileiras. (2013, p.232)

O silêncio observado nos cadernos do PNFEM sobre a interculturalidade e os espaços/tempo possíveis aos afrodescendentes nas escolas públicas seriam mais uma mordaça 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 no âmbito do Ensino Médio do C.E. Moacyr Padilha – Três Rios/RJ, no ano de 2015 junto a 53 professores participantes do PNFEM e 450 alunos cursistas deste nível de ensino. Utilizou-se a abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação.

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 mediante 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 na atualidade de instabilidades políticas.

Foram investigados diversos autores que escreveram sobre o tema da cultura negra e a inserção do negro na sociedade brasileira entre os anos de 1986 e 2016 com embasamentos teóricos como o de Gomes (2005), Fleuri (2014) e Santos (2014), os quais serão apresentados durante o decorrer do texto. Também foi pesquisado o cabedal de leis que legislam sobre o negro no Brasil desde a escravidão.

**Da construção sócio-histórica da invisibilidade do negro no Brasil à lei 11.465/2008:** Com a chegada da colonização portuguesa no Brasil produziu-se a necessidade da mão de obra escrava para o desenvolvimento das fazendas de cana-de-açúcar. Assim, mediante o tráfico negreiro e a demanda econômica, a escravização dos povos africanos foi amplamente justificada pela Igreja Católica como uma forma de através do castigo físico aproximar os negros do cristianismo.

Segundo Santos (2014), a história que precede à negação do negro ocorreu desde a Bula “*Dumas Diversas*”[[3]](#footnote-3) 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 (2004, p. 187), é provável que mais de cinco milhões de africanos tenham desembarcados no país, provenientes dos diversos mercados de escravos no decurso da exploração colonial.

O projeto político estatal para a negação dos povos africanos e afrodescendentes se materializou através 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*". Outras legislações, mesmo com uma roupagem de salvadoras, sucederam e consolidaram a situação de negação 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”.* Terras vendidas com altos preços não eram acessíveis aos negros escravizados.

A Lei do Ventre Livre (1871), de fato, segundo Santos (op cit, não paginado), apenas desobrigava os fazendeiros de sustentar as crianças negras, pois separava estas de suas mães que eram alugadas como amas de leite, 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"*. 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, transformado-os em mendigos nas ruas brasileiras.

A Proclamação da República ocorreu apenas um ano após a assinatura da Lei Áurea, 13/05/1888, cuja análise, por Santos\*, segue abaixo:

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.[[4]](#footnote-4) (2014)

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. A nova remessa de mão de obra europeia ocupou os empregos nas iniciantes indústrias de São Paulo e substituiu a mão de obra escrava nas lavouras.

Aos negros restaram os trabalhos informais da época, passando de escravizados a subempregados, explorados e expropriados das promessas da república.

Segundo PFEIFFER (1865),

(...) Não há escola para eles (negros), não recebem nenhuma instrução. Nada é feito para que eles desenvolvam as faculdades intelectuais. São deixados a sua própria sorte e mantidos numa espécie de infância, segundo o velho costume dos países despóticos, pois o despertar deste povo oprimido poderia ser terrível. (p.30).

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 no período Imperial e Republicano no Brasil como forma de marcar a inexistência da cidadania ao negro.

Com a ideologia do embranquecimento da pele do brasileiro, o governo federal promoveu a chegada maciça de imigrantes europeus constituindo em uma demonstração da existência de grupos que se consideravam racialmente superiores. Conforme Getúlio Vargas que através 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.

Abrindo os portos para a imigração europeia como solução às leis abolicionistas, 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 país seria uma nação mais europeizada, e isso elevaria o status do país a nível internacional porque naquela época a xenofobia racista era bastante acentuada.

Na atualidade, em dezembro de 2013, em assembleia geral, a ONU aprova uma resolução que criou a Década Internacional de Afrodescendentes, intitulada *“Pessoas Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento”* que se finalizará em 31 de dezembro de 2024 com o objetivo é aumentar a conscientização das sociedades no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo.

No contexto nacional brasileiro, no entanto, verifica-se o crescimento expressivo de denúncias sobre situações de preconceito, intolerância, xenofobia e racismo, predominantemente nas redes sociais. No Brasil, foi sancionada a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro (2003) que tornou “*obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares”*. De acordo com Leslie e Cogo,

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. (2009, p. 737)

Para Madeira (2016),

A educação obrigatória sobre as relações etnicorraciais 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. (p.88)

Igualmente, registra-se a Lei nº 11.465, de 10 de março (2008)5 que alterou “*a Lei nº 9.394 (LDBN),* de 20/12/96, modificada pela Lei nº 10.639, de 09/01/2003, 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”.*

**O contexto da investigação:** Dentro desta ambiência durante no ano de 2015 atuando na Orientação de Estudos do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e Orientação Educacional no C.E. Moacyr Padilha, Três Rios/RJ, verificou-se a necessidade de investigar cientificamente junto à comunidade educativa e propor ações pedagógicas que buscassem uma conscientização sobre interculturalidade e ética cultural dentro da escola, bem como, uma transformação da realidade identificada para patamares mais éticos e democráticos sobre “cultura negra”.

**Material e método:** Considerou-se mais apropriado a abordagem qualitativa com foco na narrativa, segundo Connely e Clandinin (1995) “*El estúdio de la narrativa, por lo tanto, es el estúdio 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, na sua visão, considerando-se também, as opiniões e comentários do público participante.

**Amostra:** A população se compôs de 450 alunos do Ensino Médio do C.E. Moacyr Padilha. Como critérios de exclusão optou-se por quem não estivesse cursando o Ensino Médio e que não pertencesse ao corpo discente desta unidade.

**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 projeto IMÓ propiciassem espaços/tempos que possibilitou **debates e vivências dentro da temática**: O despertar da consciência que objetiva “*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, através de ações práticas pedagógicas, contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva na Década Internacional de Afrodescendentes estabelecendo diálogos interculturais?

Todos os imperativos éticos foram considerados conforme determina a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 1996).

**Análise de dados:** optou-se pela análise de conteúdos associada ao quantitativo apenas como forma de melhor visualização do contexto do instrumento aplicado, do público envolvido na investigação e de suas condições de participação.

**Resultados:** Mediante a pesquisa aplicada obteve-se como resposta: 308 (não) e 142 (sim). As 142 afirmativas se encontravam assim distribuídas:

**Fonte Leandra Jacinto Pereira ( 2017).**

Os resultados refletiram 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 levar os alunos a assistir uma peça de teatro sobre a mitologia africana. E foram convidadas a assistir ao espetáculo de abertura do projeto intitulado *“Xirê Orixá, Divindades da Criação”* As 14 turmas do o Ensino Médio da escola. 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 através de emoções humanas. Oportunizando a reflexão sobre prejuízos e preconceitos gerados pela intolerância.

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.

Observou-se que o racismo é onipresente, independente do motivo. Além disso, constatou-se que alunos que abandonaram o recinto alegaram divergências de crenças religiosas, no entanto foi esclarecido antecipadamente sobre o conteúdo do espetáculo sendo isso amplamente divulgado nas salas de aula.

Outrossim, vale a pena recordar que no Brasil, a Lei nº. 7.716/1989 define como crime a discriminação e o preconceito religioso classificada como inafiançável e imprescritível com pena variando entre 1 - 3 anos de prisão, mais pagamento de multa e a Lei nº. 11.635/2007 institui o Dia Nacional de Combate à intolerância religiosa.

Diante do vivido e exposto anteriormente, a escola deve fomentar ações que valorizem as culturas em geral. Portanto, criaram-se oficinas de debate sobre a cultura negra e afrodescendente oportunizando a desconstrução dos preconceitos e prejuízos 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.

O bullyng, enfermidade social da atualidade 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.”* O bullyng racial foi discutido usando a técnica de GV/GO com os alunos, mediante identificação e discussão dos termos de cunhos pejorativos usados entre eles dentro e fora da escola estigmatizando os afrodescendentes.

Na terceira oficina, usou-se a temática da dança. No caso optou-se pelo **samba**. Potenciaram-se duas sessões semanais, durante dois meses, nas quais os alunos aprendiam a história da dança seguida da prática, oportunizando-lhes o conhecimento das funções de cada elemento da dança. No caso foi enfocado o bailado da porta-bandeira e do mestre-sala, figuras de destaque nos desfiles carnavalescos do Rio de Janeiro e Brasil. Tal bailado tem origem imprecisa, podendo advir de um ritual da dança das jovens africanas, que se preparavam para o matrimonio.

A palavra samba tem origem do bando “semba”, com o significado de umbigo ou coração. 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. Segundo o historiador Lopes (2004), a origem também pode vir da etnia quioco, na qual samba significa *cabriolar, brincar, divertir-se* como cabrito ou as danças nupciais de Angola caracterizadas pela umbigada, em uma espécie de ritual de fertilidade.

De acordo com Gertz (1989) *“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.”*

Esta oficina possibilitou aos alunos vivenciarem sua corporeidade, trabalhando corpo e mente de forma harmoniosa integrada, onde o [cérebro](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cérebro) reconhece e utiliza o [corpo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Corpo_(anatomia)) como instrumento de relação com o mundo. Observaram-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, o 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 para o entendimento da Diáspora Africana e da formação da sociedade brasileira.

**Discussão:** Todos os conhecimentos expressos nesta visitação constituem em intervenção dialogada com o tema ancestralidade acordo com Munanga, citado por Oliveira:

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. (2009):

As informações obtidas através do passeio cultural foram valiosas para a educação étnica e cultural dos participantes, uma vez que o guia turístico manteve todos envolvidos no projeto com suas explicações sobre personagens, fatos e monumentos históricos da cidade. Como consequência, originaram-se vários trabalhos multidisciplinares com a participação da direção, equipe docente e pedagógica da escola possibilitando, pois, uma reflexão sobre a diversidade cultural, suas consequências e os desafios para a comunidade escolar e suas ramificações. Tal empreendimento oportunizou a discussão sobre as futuras estratégias a serem utilizadas com relação às práticas pedagógico-educativas que possam suplantar os problemas étnico-culturais dentro da comunidade escolar.

Interculturalidade constitui-se, pois, um tema silenciado, 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.

Catherine Walsh (2013) depõe no seu texto Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas, na America 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.”( 2013, p.33).

Compreendem-se as políticas públicas brasileiras que tratam sobre a interculturalidade não constituem em benesses do Estado às diversas minorias sociais, mas sim, mecanismos paliativos para conter as massas de excluídos economicamente no país que lutam por seus direitos através de grupos organizados. Assim mesmo, observa-se, 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. 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.

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, estes em todo o país possam articular suas forças rumo à obtenção da ascensão social. Afinal, segundo Francis Bacon “saber é poder” e entende-se que somente o conhecimento pode transformar a sociedade, para que seja mais igualitária justa e não discriminatória.

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

Walsh 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. (2013,p.33).

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. Ressalta-se, também, 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 ensino-aprendizagem 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 o Estado 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.

Muitas vezes, observa-se uma especial preocupação nas 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), no artigo First-year students perspectives on intercultural learning, abordam 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. (Lee, a., Williams, r. d., Shaw, m. a., &Jie, y, 2014). First-year students' perspectives on intercultural learning. *Teaching in Higher Education*, *19*(5), 543-554.)[[5]](#footnote-5)

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 oportunizar 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). Assim, a diversidade cultural se constitui como elemento formador presente em todo o território nacional.

No Brasil, se encontram em vigor diversas leis que estabelecem diálogos entre as políticas públicas, os movimentos sociais e as possibilidades de práticas educativas no âmbito educacional, como a Lei nº 11.645, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a Lei, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Resolução n.º 12, de 16 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais; a Lei [nº 11.635, de 27](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.635-2007?OpenDocument)[de](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.639-2008?OpenDocument)[dezembro de 2007](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.635-2007?OpenDocument), que Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, dentre outras, que orientam escolas e universidades a garantir o acesso e o reconhecimento desses estudantes em suas dependências, inclusive através do reconhecimento do uso do nome social. Há também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que abordam a visão sociointeracional da aprendizagem da língua estrangeira.

Observa-se, no entanto, que o campo da interculturalidade foi mencionado timidamente apenas no Caderno “Ciências Humanas” que compõe a Etapa II do PNFEM. Tal ausência 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.

Trazer à tona o debate sobre as diferenças culturais ainda é tema recente, 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. 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”.

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. Tais sujeitos nesta perspectiva 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 consequentemente 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, são, de fato, incontestáveis.

Ressalta-se que não somente os docentes que se encontram em sala de aula podem promover movimentos de libertação do pensamento colonizador. Os demais educadores dentro ou fora do espaço escolar podem e devem contribuir nesta empreitada.

Percebe-se, assim, que a Década Internacional de Afrodescendentes se constitui em forte espaço/tempo para o reconhecimento dos negros como formadores da nação brasileira e que cada unidade escolar pode, através de ações pedagógicas simples, contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva, mesmo que em documentos oficiais tais abordagens se encontrem silenciadas.

**Consideraçoes Finais:** A presente investigação constituiu em grande desafio profissional, uma vez que ao abordar assuntos que se configuram “tabus”, “Status Quo” na sociedade brasileira, significa problematizar as violências cotidianas “naturalizadas” e enraizadas nas relações humanas.

A assunção de que preconceito, a intolerância, a xenofobia e o racismo são fatos exteriores às questões econômicas, torna possível proporcionar à população alvo desta investigação o acesso para vivenciar a dialética de retratar a realidade e ao mesmo tempo interferir nela. A Escola de Educação Básica e, neste contexto em especial, o Ensino Médio, não podem simplesmente ignorar tais conflitos sociais.

Assim, a escola ao abrir espaço para os diálogos interculturais permite o intercâmbio das riquezas de saberes, costumes e tradições mediante as convivências escolares e extraescolares.

Resgatar a história precedente de negação 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. Viabilizando-se de fato a inclusão. Apresenta-se desta forma, um movimento de contracultura à cultura de branqueamento, institucionalizada na linguagem, nas atitudes, nas posturas, enfim, no comportamento da sociedade brasileira que ainda vive sob a farsa de se afirmar como democracia racial.

**Agradecimentos**

Ao Colégio Estadual Moacyr Padilha, na pessoa da Diretora Sra. Rita de Cássia de Souza Pires, por acreditar neste processo pedagógico dialógico, ético e transformador.

**Referências**

BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária**. F. Alves, 1986.

BRASIL, L.(1888) 3353 13/de maio.

BRASIL, L. (1885) 3270 de 28 de setembro.

BRASIL, L. nº (1989) 7.716/1989 de 5 de janeiro.

Brasil, LDB et al. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996. **Brasília: Secretaria de Edições Técnicas**, 1997.

Brasil, LEI nº 11.635/2007 de 28 de dezembro de 2007. http://www. planalto. gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.

Brasil, LEI nº. 11.465, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n.9.394. http://www. planalto. gov.br/ccivil03/ato20082010/2008 /lei/l11645

BRASIL, LEI Nº. 1871, de 28 de setembro de 1971.

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. Aceso em**, v. 15, 2012.

BRASIL, LEI. nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, n. 9.394.

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

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

CHAVES, Leslie Sedrez; Cogo, Denise. **Ativismo pela igualdade racial no Brasil, comunicação em rede e internet: a agência de notícias afropress**, 1999.

CUNHA, Perses Maria Canellasda. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola. **Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói: Intertexto**, p. 69-96, 1999.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. Campinas: Verus, 2005.

Está na norma APA. Passa a ABNT

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 37, p. 89-106, 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**, v. 19, n. 5, p. 543-554, 2014.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. O óbvio e o contraditório da roda. **História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto**, p. 98-111, 1991.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite et al. **Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial**. 2016.

OLIVEIRA, Julvan. **As Africanidades no Discurso de Kabenguele Munanga como Contribuição às Diversidade**. In (online). Disponível em: <<http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/45.swf>> acesso em 20.07.2017.

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

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

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

1. PHD em Educação, Mestre em Ciências da Educação, Licenciada e Bacharelada Educação Física, Graduada em Magistério e Letras Espanhol. Professora no curso de Doutorado em Educação da Universidade Iberoamericana, FUNIBER-UNINI, membro do grupo de investigação da Universidade de Jaén, Depto. de Didática da Expresión Musical, Plástica e corporal. Contato: [mariaaparecidasantosecampos@gmail.com](mailto:mariaaparecidasantosecampos@gmail.com) [↑](#footnote-ref-1)
2. Prof. Ms. Em Educação, Pós Graduada em Docência do Ensino Superior e Licenciada em Pedagogia. Professor Orientador Educacional na SEEDUC e Tutor Coordenador dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia (UERJ e UNIRIO) no Polo Três Rios/RJ. Contato: [tutoraleandra@yahoo.com.br](mailto:tutoraleandra@yahoo.com.br) [↑](#footnote-ref-2)
3. 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 [↑](#footnote-ref-3)
4. Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil (2014). [↑](#footnote-ref-4)
5. O desenvolvimento intercultural dos alunos beneficia da atenção plena dos alunos sobre a dinâmica da sala de aula e as formas pelas quais a aprendizagem é aplicada fora da sala de aula. Por sua vez, os instrutores podem projetar a pedagogia interculturais de forma mais pensativa quando são informados pelas impressões diretas dos alunos e avaliações de sua experiência integrando a sala de aula e encontros da vida real com a diferença. [↑](#footnote-ref-5)