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

**Resumo**

Analise dos aspectos multiculturais da cultura negra no Brasil, sua interferência nos processos pedagógicos no Ensino Médio. Objetivo. Identificar os problemas de xenofobia e racismo cultural e religioso na escola e traçar um projeto que alivie esta tensão. Se trata de um estudo transversal e descritivo com uma amostra de 450 alunos do ensino médio. Para a análise utilizou-se questionário sobre bullying e oficinas. Conclusões observa-se a necessidade de implementar ações que busquem valorizar a cultura negra desconstruindo preconceitos, intolerância, xenofobia e racismo. **Palavras chave:** afrodescendente, pedagogia inclusiva, bullying racial e Ensino Médio.

**Abstrat**

Analysis of the multicultural aspects of the black culture in Brazil, its interference in the pedagogical processes in High School. Goal. Identify the problems of xenophobia and cultural and religious racism in school and draw up a project to relieve this tension. This is a cross-sectional and descriptive study with a sample of 450 high school students. For the analysis, a questionnaire on bullying and workshops was used. Conclusions we observe the need to implement actions that seek to value black culture by deconstructing prejudices, intolerance, xenophobia and racism. Keywords: Afrodescendant, inclusive pedagogy, racial bullying and 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 em uma escola localizada no município de 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 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 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 sobre o negro no Brasil desde a escravidão.

Portanto, 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 aliviasse esta tensão.

* 1. **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, de acordo com Netto, “*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”*. (2010, p. 03).

A subordinação do negro e a escravidão a que foram submetidos 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]](#footnote-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 (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.

Igualmente, o projeto político estatal para a negação da humanidade e cidadania 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*" (BRASIL, 1824). Outras legislações, mesmo com uma roupagem de salvadoras, 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)*.* Terras vendidas com altos preços não eram acessíveis aos negros escravizados.

A Lei do Ventre Livre (1871), de fato, segundo Santos (2014, 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"* (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, 13/05/1888, cuja análise, por Santos\*[[2]](#endnote-1), 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. (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. (MOURA, 2017, p. 133). 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. Conforme o2º Ato Oficial: Lei Complementar à Constituição do Brasil de 1824 pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas. Observa-se que acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política dos afrodescentendes. Dessa forma, este decreto destinava a população negra à margem da sociedade.

Compreende-se, assim que 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,s/pg) 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. O Presidente 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*” (Brasil, 1945).

Para 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 (CARONE, 2017, não paginado).

Em dezembro de 2013 em assembleia geral, a ONU aprova 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 com o objetivo é aumentar a conscientização das sociedades no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo. (ONU, 2013).

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 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,

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”* (Brasil, 2008)*.*

1. **Material e método:**

Considerou-se mais apropriado a abordagem quali-quantitativa, 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. A perspectiva da abordagem quantitativa, porém, também foi utilizada no que concerne ao número de alunos entrevistados.

**2.1 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.

**2.2 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? Em **parceria com o SESC- unidade Três Rios, as oficinas foram ministradas no contraturno do período de aulas e forma** ministradas por artistas, oficineiros 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).

**2.3. 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.

1. **Resultados:**

Mediante a pesquisa aplicada obteve-se como resposta: 308 (não) e 142 (sim). As 142 afirmativas se encontravam assim distribuídas (Gráfico 1):

**Gráfico 1 – Tipo de discriminação sofrida**

**Fonte: Trabalho de campo (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 ver fig. 01.

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.



Figura 01 – no primeiro plano, atores e em segundo plano alunos que assistiram ao teatro.

Fuente própria (2017)

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 bullying, 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.

A primeira oficina com a temática culinária abordou sobre receitas de pratos típicos de diferentes países africanos e a segunda oficina com a temática ecologia versou sobre algumas ervas medicinais de origem africana.

Considerou-se, no entanto, mais apropriado, por constituir em forte viés da cultura brasileira, trazer para o presente recorte a terceira oficina com a temática da dança. No caso optou-se pelo samba, estilo de dança amplamente difundido no contexto local. 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 matrimônio, ver figuras 02 e 03.

 

 Figura 02- Oficina de dança de Porta Bandeira. Figura. 03 – Samba de Roda.

Fuente própria (2017) Fuente própria (2017)

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. 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, 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.”*

Esta oficina possibilitou aos alunos vivenciarem sua corporeidade, trabalhando corpo e mente de forma harmoniosa integrada, onde o [cérebro](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9rebro) reconhece e utiliza o [corpo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Corpo_%28anatomia%29) 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, ver figura 04 e 05.



Figuras 04 e 05.

Passeio Cultural ao Rio de Janeiro. Roteiro Temático - Dia: 08/11/2015

Fuente própria (2017)

1. **Discussão**:

Todos os conhecimentos expressos nos espaços/tempos experienciados 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, não paginado)

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).

Nesta concepção, 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, 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 (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. 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, p.03), 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.

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, encontram-se em vigor diversas leis que estabelecem diálogos entre as políticas públicas, os movimentos sociais e as possibilidades de práticas educativas no âmbito educacional, a saber: 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 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 (PCN’s), 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”. (UNESCO, 1978).

 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[[3]](#footnote-2) 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.

1. **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. Tornou-se possivel proporcionar 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.

Resgatar a 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. Viabilizando-se de fato a inclusão.

**Agradecimentos**.

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

1. **Referências:**

BATESON, Gregory. **Mente e natureza: a unidade necessária** . Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 235 p.

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

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

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

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.

BRASIL. Constituição de 1824.

 [www.planalto.gov.br/ccivil\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/) constituicao24.htm. Acesso em: 14 dez. 2017.

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, v. 7, n. 1, p. 55 a 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**, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum. [online]. **2016**, vol.**24**,**n**.**46**, pp.**129-141**. ISSN 1980-8585. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880004609>.

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

[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.](https://www.google.com.br/search?dcr=0&q=CONNELY,+F.+Michael+y+CLANDININ.+Relatos+de+Experiencia+e+Investigaci%C3%B3n+Narrativa.+In+RODR%C3%8DGUEZ+y+LARROSA.+D%C3%A9jame+que+te+cuente.+Ensayos+sobre+narrativa+y+educaci%C3%B3n.+Laertes,+S.A+.+de+Ediciones,+1995.&nfpr=1&sa=X&ved=0ahUKEwjR6Y6TkczYAhXIE5AKHeIhBDsQvgUIJSgB)

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Da senzala à sala de aula: como o negro chegou à escola .** In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord.). Relações raciais e educação: alguns determinantes. Niterói:Intertexto, 1999, p. 69-96.

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 decolonialidade: desafios políticos e educacionais**. Série Estudos, Campo Grande, MS, 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**, 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.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia**, n. 14, 2017.

NETTO, Rodrigo de Sá. A punição do escravo negro segundo os escritos jesuíticos. XIV Encontro Regional da ANPUH- Rio. Rio de Janeiro 19 a 23 de junho de 2010. UNIRIO. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276566639_ARQUIVO_trabalhocompleto-ANPUH1.pdf>. Acesso em 09/12/2017.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. 2015-2024: **Década Internacional de Afrodescendente**. Rio de Janeiro: ONU, [S.d.]. Disponível em:. Acesso em: 07 jan. 2018.

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. 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-1)
2. Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil (2014). [↑](#endnote-ref-1)
3. “A Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes ([resolução 68/237](http://nacoesunidas.org/img/2014/10/N1362881_pt-br.pdf)) 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.” [↑](#footnote-ref-2)