

Diferença e Reconhecimento: a Busca de um Referencial na Educação para as Relações Étnicas e Raciais

Marta Íris Camargo Messias da Silveira¹

Paulo Roberto Cardoso da Silveira²

Resumo

Este artigo realiza uma crítica metodológica à forma como é trabalhada tradicionalmente a educação para as relações étnicas e raciais, baseadas apenas no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Baseado em duas pesquisas sobre a implantação da Lei Federal 10.639/03, demonstra-se os limites desta estratégia e a potencialidade das vivências culturais como espaços de problematização das diferenças. Ao tirar do ocultamento as diferenças, inicia-se um processo de desvinculação do fenótipo com atributos culturais e morais, retirando as bases do distanciamento e estranhamento entre os diferentes grupos étnicos. Aponta-se a mudança na formação dos educadores de um enfoque orientado para os conteúdos para um enfoque centrado em uma referencia teórico-metodológica.

Relações étnico-raciais – Educação – Lei Federal 10.39/03

Abstract

This article performs a methodological critique about the way that education is traditionally worked for ethnic and racial relations based only on the teaching of African history, african and african -Brazilian culture. Based on two researches on the implementation of the Federal Law 10.639/03, it demonstrates the limits of this strategy and the potential of cultural experiences as spaces for discussion of the differences. When the differences are taken from the hide, begins a process of untying the phenotype with cultural and moral attributes, removing the foundations of detachment and estrangement among different ethnic groups. Points to a change in the training of teachers from a content-oriented approach to an approach centered on a theoretical-methodological reference.

Ethnic-racial relations - Education - Cultural Diversity - Federal Law 10.39/03 - african-Brazilian culture.

Introdução

O aprofundamento das políticas de ações afirmativas com corte racial no Brasil neste início de século traz com a Lei Federal 10.639/03³ novas demandas aos educadores:

¹ Doutora em Educação, professora adjunta do curso de Licenciatura em Educação Física da Unipampa, campus Uruguaiana, Presidente da Comissão Especial de Estudos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígena/ UNIPAMPA, Coordenadora do NEAB/UNIPAMPA; jamaicatreze@yahoo.com.br;

² Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFSC; Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria – RS-Brasil, Presidente da Comissão de Implantação e Acompanhamento do Programa de Inclusão Social e Racial da UFSM, Coordenador do PROIPE – Programa de Inovação Pedagógica junto aos professores da Rede Básica de Ensino; prcs1064@yahoo.com.br

focar suas práticas pedagógicas no respeito à diversidade, combate ao racismo e a promoção da igualdade racial. Neste contexto, surge a temática das relações étnicas e raciais como componente fundamental no agir do educador, o que nos remete a uma reflexão sobre os fundamentos destas relações na forma como historicamente foram instituídas e reproduzidas na sociedade contemporânea.

Por trás deste conceito de relações étnicas e raciais está o componente étnico como fator de referência para as relações sociais. Esta referência ancora-se no patrimônio cultural associado a determinadas características, objetivadas no discurso socialmente instituído como um conjunto de valores e práticas sociais, incluindo manifestações artístico-culturais e religiosas consideradas atributos identificadores de uma etnia. Estas referências étnicas subjazem as relações étnicas e raciais, ou seja, atuam como princípio de orientação do agir individual e coletivo.

No caso dos negros e indígenas o atributo étnico está associado ao fenótipo⁴, o que o institui como um marcador da diferença impossível de ser ocultado, gerando uma referência para atitudes de preconceito racial. Através de mecanismos ideológicos, associam-se a um padrão fenotípico (marcador étnico) atributos culturais, um verdadeiro universo simbólico reproduzido histórica e socialmente que desvaloriza estas etnias, as identificando com valores de inferioridade na hierarquia social. Este mecanismo tem origem na forma de discriminação adotada por uma elite política e econômica, a qual necessita legitimar a marginalização a que submete os negros e indígenas para manter seus privilégios de classe.

Propõe-se que estas relações sejam compreendidas a partir de um processo dialético de reconhecimento-distanciamento-estranhamento entre pessoas de diferentes origens étnicas, pois historicamente o componente étnico tem sido fator de distanciamento entre

³ Aprovada pelo Congresso Nacional em 2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais 9.394/06, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas nos níveis fundamental e médio.

⁴ Com argumenta-se em SILVEIRA e SILVEIRA (2012), em caso de um cigano, judeu ou um europeu qualquer, esta identificação não é fenotípica, exige conhecer outros identificadores como vestimenta, estilo de fala, crenças, ritos, enfim, comportamentos sociais que serão relacionados a uma determinada etnia e aí sim podem gerar preconceito.

pessoas e grupos sociais, um gerador de diferenças. Estas diferenças podem ser socialmente transformadas em estranhamento, o que passa a opor um grupo contra outro, explicitando manifestações racistas. No caso brasileiro, a subalternidade diante da história e cultura dominante colocou os afro-brasileiros e indígenas em posição hierarquicamente inferior na estrutura social, gerando distanciamento e estranhamento destes grupos étnicos em relação aos “brancos de origem europeia”. Valores civilizatórios entram em cena, fazendo da diversidade racial historicamente construída um componente da discriminação, das desigualdades de oportunidades e da reprodução do racismo.

A educação não esteve afastada desse processo e, através de práticas discriminatórias e de distanciamento social, tem contribuído para a baixa-estima destes grupos étnicos socialmente marginalizados e os tem despotencializado na construção de sua identidade, ao desvalorizar sua relevância histórica e sua cultura. Busca-se, aqui, apontar alguns elementos para constituir possibilidades de superação deste contexto educacional, visando à construção coletiva de novos parâmetros para uma prática pedagógica comprometida com uma educação para as relações étnicas e raciais de aproximação e de reconhecimento.

A base empírica deste trabalho constitui-se de uma investigação realizada sobre o trabalho desenvolvido junto ao NEAB – UNIPAMPA – Campi de Uruguaiana, onde se analisa os contextos das escolas estaduais do município em relação à implantação da mesma lei; esta pesquisa realizada de 2010 a 2013, envolveu várias etapas: reuniões com gestores e coordenadores pedagógicos da 10ª Coordenadoria Regional de Educação, acompanhamento dos espaços de formação de professores da rede estadual, trabalhos de observação em dez escolas da rede, selecionadas entre aquelas que realizam um programa específico sobre a Lei Federal 10.639/03 e aquelas em que não acontecem ações sistemáticas neste sentido; atividades realizadas pelo NEAB no contexto escolar com a participação de docentes e discentes (atividades de discussão sobre a implantação da Lei Federal 10.639/03, vivências de capoeira, dança-afro e percussão, produzindo relatórios de observação), realizadas durante dois anos letivos.

Procura-se demonstrar, a partir destas referências, que a questão do reconhecimento do racismo nas práticas pedagógicas cotidianas é negado no discurso de gestores e docentes, sendo as diferenças étnicas e raciais ocultas em seu agir pretensamente igualitário; a alegação da falta de formação e material de apoio é colocada como limites para sua ação, apesar dos recorrentes processos formativos e a disponibilização farta de material, os quais frequentemente não são utilizados.

Pretende-se apresentar de forma preliminar uma construção teórico-metodológica capaz de orientar os processos educativos, propondo-se repensar a abordagem das relações étnico-raciais no contexto escolar do ensino fundamental.

2 - A Constatação: as Dificuldades para uma Educação focada nas Relações Étnico-raciais

Ao olharmos para os dez anos de existência da Lei Federal 10.639/03, percebe-se que as expectativas com sua implantação no sistema educacional brasileiro como importante instrumento de combate ao racismo, encontram-se, em muito, frustradas. A obrigatoriedade da inserção no currículo escolar das temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira, apesar dos esforços realizados pelo Conselho Nacional de Educação ao elaborar as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (parecer CNE/01 de 2004), além de um plano interministerial lançado pelo governo brasileiro em 2009 para enfrentar a desigualdade racial e o racismo (PLANAPIR⁵), ainda enfrentam-se limites no cotidiano escolar.

Como várias pesquisas têm demonstrado são inúmeras as dificuldades enfrentadas para que concretamente se afirmem práticas pedagógicas capazes de confrontar o racismo que permeiam as relações sociais e criem-se metodologias efetivas de educação para as relações étnico-raciais, pautadas no respeito à diversidade e na construção de uma sociedade multicultural. Esta sociedade seria caracterizada pela convivência entre

⁵ Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, aprovado pelo Decreto nº 6.872/2009.

diferentes patrimônios culturais sem estabelecermos hierarquias de valor entre as diferentes matrizes culturais que constituem a sociedade brasileira.

São inúmeros os limites para que as escolas possam efetivar práticas capazes de atender ao espírito da lei, o combate ao racismo e a discriminação étnica e racial:

O desinteresse pelas questões étnico-raciais notado em algumas escolas não diz respeito apenas às questões do racismo, da discriminação, do preconceito e do mito da democracia racial. Está relacionado também ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (Gomes e Jesus, 2012, 30).

Também se enfatiza neste estudo supra citado, os limites relacionados aos gestores que buscam ocultar a existência da discriminação no espaço escolar e não compreendem a necessidade de transformar as práticas pedagógicas para fazer da diversidade étnico-racial um princípio orientador do trabalho docente. Muitas vezes, tais gestores tendem a mascarar sua inércia com o discurso de que existem projetos na escola com as manifestações artísticas afro-brasileiras e a realização de momentos específicos dedicados à cultura afro-brasileira, como a realização da “semana da consciência negra”. Tais argumentos somente demonstram a descontinuidade e o caráter fragmentário destas iniciativas.

Com base na mesma pesquisa, centrados na região nordeste do Brasil, ressalta-se que

A lógica predominante nas entrevistas e nas conversas informais parece fundamentar-se nos discursos da cordialidade e tolerância ao outro; racismo e a discriminação são temas imediatamente rechaçados, sem qualquer reflexão crítica. “Isto não acontece aqui” parece um bordão repetido pela maioria de gestores/as e professores/as, os quais mascaram para si e para os outros as práticas racistas ainda vigentes na sociedade resguardadas sob o véu do discurso da democracia racial e que, com certeza, de modo mais pontual ou não, aparecem nas conversas e nas respostas às entrevistas (Souza e Pereira, 2013, 60).

Ou seja, continua-se mascarando a desigualdade racial, preferindo-se ressaltar a crença no “mito da democracia racial” e na “convivência harmônica” entre etnias, mas reproduzindo estereótipos que desvalorizam os negros e os colocam em posição hierarquicamente inferior. Neste sentido, é importante destacar exemplos retirados da

mesma pesquisa referida acima que, pautados em conhecimentos ditos científicos, reproduzem tal estigma de inferioridade: “Quanto menor a presença de tambores na música, mais qualidade musical. Por isso que a música negra americana é melhor que a musicalidade negra do Brasil, que tem muito uso da percussão” (texto escrito por docente em aula da disciplina de cultura afro-brasileira e africana em escola participante da mesma pesquisa referenciada acima, relatado por SOUZA E PEREIRA, 2013, 55-56).

Tal exemplo demonstra que a falta de uma formação consistente dos educadores é um aspecto fundamental para que as ações realizadas não atinjam os efeitos pretendidos. No caso acima, uma leitura simplificada e descontextualizada de uma compreensão mais ampla dos processos socioculturais acaba por reforçar preconceitos sobre os negros brasileiros e ainda desvalorizar a cultura musical de raiz africana, a qual assume importante relação com a cultura e a religiosidade do povo negro. Mas os problemas não se esgotam na formação dos educadores.

Como demonstra Silveira (2009), em sua tese de doutorado⁶, mesmo quando as iniciativas de formação são frequentes, a falta de um efetivo compromisso dos gestores em fazer do cotidiano da escola um espaço de desconstrução dos mitos que reproduzem as práticas racistas, acaba-se por proporcionar momentos esporádicos de discussão sem decorrências sobre a prática docente. Além disso, a pesquisadora demonstra que o discurso dos professores legitima sua inação, pois afirmam não possuir formação sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, não possuir materiais didáticos adequados e não possuir instrumental metodológico para enfrentar o desafio que traz a Lei Federal 10.639/03. No entanto, se observou em nossa investigação que foram inúmeros os espaços formativos, os materiais didáticos existentes raramente são consultados e nenhum esforço mais sistemático tem resultado em aportes metodológicos que possam introduzir a temática da diversidade étnica e racial na sala de aula.

⁶ SILVEIRA, Marta I.C. Messias. O Movimento Social Negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei Federal 10.639/03 – o caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria - RS. Salvador, FACED/UFBA, 2009, Tese de Doutorado.

Para Santana, Luz e Silva (2013, 103-104), outra limitação está na incompreensão da cosmovisão africana, o que dificulta aos educadores adentrar no universo simbólico da cultura de matriz africana, tendo como consequência a sua apropriação de forma fragmentária. Assim, não contribuem para valorizar e compreender aquilo que pretendiam tornar relevante e compreendido.

No entanto, estas limitações nos parecem ter um fundo no não entendimento do sentido que assume uma educação para as relações étnico-raciais e a necessária construção de metodologias capazes de fazer do contexto escolar um espaço de convivência com a diversidade étnico-racial. Neste sentido, entendemos que ressaltar as diferenças como histórica e socialmente foram instituídas, seu mecanismo de reprodução e de sua transformação em comportamentos de afastamento e exclusão, poderá ser um caminho profícuo na busca de uma educação para o combate das desigualdades raciais e o racismo. Pois, desta forma, desvinculam-se valores e características culturais de uma condição fenotípica fundada em pressupostos genéticos e se desconstrói a falsa igualdade histórico-social entre brancos e negros, utilizada como mascaramento da desigualdade racial de fato observada no Brasil.

3- O Desafio: a Educação para as Relações Étnico-raciais no Brasil

Nas ações desenvolvidas nas escolas da rede estadual de Uruguaiana, foram propostos espaços de vivência sobre a capoeira, percussão e dança-afro como estratégias de aproximação com o universo destes jovens da periferia, constituindo-se de espaços de ludicidade, de troca de experiências e encontro com a matriz cultural africana e afro-brasileira. Certamente, para os meninos e meninas negros representa uma forma de resgate de sua autoestima, o que se observou no decorrer do projeto. Mas, deve-se ressaltar aqui, um ponto fundamental para a abordagem que realizamos neste artigo: participaram das atividades jovens brancos (reconhecidos como tal) e a percepção da equipe de pesquisa foi que estes também se identificam com estas manifestações culturais, podendo através deste espaço aprender sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e, assim, valorizar o patrimônio cultural do povo negro de importância facilmente identificada no contexto brasileiro.

No entanto, percebe-se que os estereótipos em relação aos negros estão presentes no imaginário social⁷ e a associação de atributos morais com a pertença a um segmento étnico-racial orientam as ações cotidianas de alunos e professores. Se valorizar a história e a cultura afro-brasileira tem uma contribuição evidente para aumentar a autoestima de jovens negros, não se pode dizer o mesmo da capacidade de provocar mudanças nas relações de sociabilidade no espaço escolar e fora dele, onde se continua reproduzindo a discriminação racial. Mesmo o projeto de ação junto as escolas da rede estadual de Uruguaiana ter proposto ações de formação junto aos professores para que incorporassem em suas práticas pedagógicas a dimensão étnico-racial, os avanços foram limitados.

Sem a pretensão de concluir sobre uma experiência que tem como ponto forte a formação de futuros profissionais, pois envolve os discentes universitários dos cursos de licenciatura, principalmente da Educação Física, apontaremos minimamente alguns elementos que podem ajudar a contribuir na reflexão que aqui desenvolvemos:

- Percebe-se que os docentes e gestores, de forma hegemônica, assumem um comportamento de ocultar as diferenças étnico-raciais, silenciando sobre atitudes racistas⁸, mantendo um discurso de que todos são tratados como iguais no espaço escolar. Assim, ao não dar vazão as diferenças étnico-raciais, perde-se a oportunidade de problematizá-las e superar o distanciamento que elas provocam, além de assumir-se uma postura passiva diante dos comportamentos de discriminação que acometem as crianças negras;

- No convívio com o cotidiano escolar se percebe que existem manifestações de discriminação racial nas brincadeiras entre alunos e na sociabilidade desenvolvida entre estes e professores, mas estas aparecem como algo normal, subsumidas em práticas instituídas culturalmente, comportamentos irrefletidos, ou seja, não produzidos intencionalmente. Este racismo institucionalizado nas práticas sociais permeia as relações

⁷ Adiante, denominaremos de universo simbólico, estes elementos não-problematizados no agir cotidiano que estão “as costas” dos processos de sociabilidade, onde se ancoram os estereótipos que levam a discriminação racial.

⁸ Atitudes que se reproduzem no cotidiano de forma subliminar, como nas brincadeiras, apelidos e nas expressões populares (“isto é coisa de negro”; “os negros são assim”,...), são tidas como válidas e repetidas frequentemente nas falas dos alunos e professores.

no espaço escolar e não pode ser superado, apenas, com a valorização da cultura afro brasileira;

- As manifestações artísticas e culturais, de origem afro brasileira, muitas vezes, são consideradas pelos gestores, professores e estudantes, como admiráveis, bonitas, impressionantes pela técnica ou manifestação de corporeidade que representam, até por que fazem parte do universo cultural brasileiro, vivenciado por pessoas de várias etnias. Exemplo disso é o carnaval e a apreciação do samba como estilo musical, normalmente apresentado como desvinculado da cultura afro-brasileira, mesmo por que se trata de manifestações apropriadas pela cultura hegemônica, descaracterizando-as como ritual da cultura de matriz africana.

No entanto, cabe refletir se o conhecimento dessas manifestações culturais e o respeito que trazem ao universo cultural negro tem poder de destituir toda uma referência pejorativa em relação aos descendentes de africanos reproduzida historicamente no Brasil. É verdade que admitir a diferença pode ser um começo, mas para poder interferir nas relações étnico-raciais necessita-se desvincular estas diferenças de valores moralmente depreciativos.

- Na formação dos estudantes, as iniciativas de proporcionar espaços de reflexão sobre a desigualdade racial e os mecanismos de reprodução do racismo no espaço escolar pode ter uma contribuição relevante. Mas temos claro que para a formação dos professores precisamos adentrar na dimensão metodológica de suas práticas pedagógicas, o que exigiria um trabalho de formação continuada e de repensar o projeto pedagógico da escola, não deixando a cargo do professor decidir como trabalhar a temática da diversidade étnica e racial.

Para ancorar a crítica que se pretende realizar aos pressupostos convencionais da educação para as relações étnico-raciais, propomos uma reflexão sobre a ótica das ciências Humanas sobre seus fundamentos.

4- A Reflexão: Alguns Apontamentos Teóricos sobre as Relações Étnico-raciais

Cabe trazeremos ao debate a importante contribuição das ciências humanas contemporâneas: a desvinculação entre conformação gênica e atributos relativos a comportamentos sociais, a qual impossibilita sustentar as antigas teorias racistas que atribuíam superioridade a determinadas etnias (era comum o uso de raças como definidas a partir de pressupostas diferenças genéticas) em aspectos de ordem moral.

Trata-se de analisar criticamente os processos sociais de exclusão e suas legitimações. Como analisa Bauman (1998), trazendo como exemplo o caso da solução final do nazismo, tratava-se de combater os impuros, aqueles que sujavam o ambiente, ameaçavam a harmonia, ou seja, representavam a impureza. Zygmunt Bauman utiliza como referência os estudos de Michel Foucault sobre a criação de instituições para eliminar do convívio social aqueles que apresentem comportamentos considerados anômalos diante das regras sociais válidas em determinado momento histórico, vistos como os estranhos a serem combatidos (caso dos manicômios e das prisões), para apontar que a preocupação com a manutenção da ordem e da pureza tem uma longa história que se confunde com o alvorecer da era moderna. Substituiu-se a perseguição aos hereges, comum na Idade Média durante a “Santa Inquisição”, pelo esforço em identificar os desviantes da ordem social estabelecida.

Resgatando os estudos da Antropóloga Mary Douglas, Bauman lembra que para esta autora,

o interesse pela pureza e a obsessão com a luta contra a sujeira emergem como características universais dos seres humanos: os modelos de pureza, os padrões a serem conservados mudam de uma época para outra, de uma cultura para a outra – mas cada época e cada cultura tem um certo modelo de pureza e um certo padrão ideal a serem mantidos intactos e incólumes às disparidades (Bauman, 1998,16).

E lembra o autor, a busca da pureza está entranhada na nossa forma de agir: “varrer o assoalho e estigmatizar os traidores ou expulsar os estranhos parecem provir do mesmo motivo de preservação da ordem, de tornar ou conservar o ambiente compreensível e propício à ação sensata” (Bauman, 1998, 16). Ora, facilmente se percebe a presença desta preocupação em preservar a pureza na contemporaneidade. Nas sociedades fiéis ao islamismo, o estado islâmico mostra-se intolerante com os estranhos, àqueles que não comungam os valores e princípios

do islã. Em Israel, segmentos religiosos radicais defendem a guerra de extermínio aos palestinos, pois estes representam os estranhos que ameaçam a Terra Santa.

E é importante lembrar que nas décadas de 1950 e 1960 nos E.U.A., no período que ganha força o movimento em prol dos direitos civis, ainda havia a chancela social e jurídica para um regime de segregação racial, a qual diferenciava os direitos entre brancos e negros. Não se pode deixar de citar o mais conhecido e mais abominável regime de segregação racial, vivenciado em pleno século XX, o *Apartheid* na África do Sul, onde em um país de maioria esmagadora de população negra, os negros são submetidos à opressão e à ausência de direitos básicos, como de ir e vir, acesso aos serviços públicos e exercício dos direitos políticos. Em todos estes casos, o que legitima estas situações de dominação e exclusão é a diferença étnico-racial associada a uma pressuposta superioridade dos brancos de ordem cultural e moral.

Deve-se analisar mais profundamente este comportamento social em relação àqueles que se apresentam como estranhos, representando a insegurança causada pelas diferenças entre grupos sociais, marcadas por características culturais e religiosas, do ponto de vista dos grupos que detém o poder político e exercem uma dominação econômica, social e cultural. No Brasil, os negros aos serem declarados livres da escravidão, deixam um lugar em que estavam inexoravelmente distanciados socialmente (pois em estado de cativo, considerados não cidadãos), impossibilitados de misturar-se e ameaçar a ordem estabelecida que garantia diferentes direitos a brancos, negros, indígenas e mestiços. Ao deixarem a condição de cativos, ao circular nos diferentes espaços sociais passam a misturar-se e ameaçar a ordem vigente, tornam-se os estranhos que chegam para contestar o estabelecido, buscando compartilhar o que lhes é negado.

Esta ameaça dos estranhos pode ser visualizada na perseguição a capoeira e aos terreiros de matriz africana, também as rodas de samba, ocorrida até os anos 1960, espaços em que os estranhos se manifestam e geram desconforto ao contrapor os padrões vigentes. A cultura e a religião de matriz africana confrontam os valores da sociedade brasileira do ponto de vista da cultura branca europeia e suas estruturas de dominação político-cultural.

Todo um universo simbólico é colocado em cheque, e com ele a própria dominação que busca legitimar.

Do ponto de vista da ideologia do branqueamento vigente no final do século XIX, a pureza racial dos imigrantes europeus iria superar a impureza representada pelo sangue africano e indígena que havia se espalhado na população brasileira. E a atribuição de valorização moral superior aos brancos institui culturalmente uma preocupação com os “impuros”.

Tal perspectiva exige uma legitimação social, um universo simbólico na definição de Berger e Lukmann (1997), que atribua a uns grupos sociais o valor de pureza e a outros de impureza, onde a etnia no Brasil ocupa uma posição de destaque nesta clivagem. Deste modo, fornece-se densidade moral a definição de alguns grupos como estranhos a serem vigiados, já que inevitavelmente devem ser tolerados no convívio social. Neste sentido, que operam as formas institucionalizadas de controle e vigilância permanente sobre os negros, o que se percebe com nitidez na ação da polícia e de vigilantes em geral⁹.

Se lembrarmos dos ensinamentos de Alfred Schütz, considerado o criador da Fenomenologia como perspectiva de compreensão social, existe um “fundo de conhecimentos a mão” que são mobilizados para atender às necessidades cotidianas, conhecimentos estes tacitamente aceitos e não mais problematizados pelos atores sociais. Desta forma, existem elementos desse universo simbólico que legitimam as ações sociais que passam como evidentes e, deste modo, não são passíveis de reflexão. Com base nesta perspectiva, Bauman (1998) acentua que os humanos tomam como mecanismo necessário de segurança esta evidência não problematizada, pois ela permite sem sobressaltos a “plausibilidade da vida cotidiana” nas palavras de Berger e Luckman (1997).

Sobre estas evidências necessárias, pode-se afirmar:

⁹ É de conhecimento comum que em espaços como supermercados ou shopping- centers os cidadãos negros são observados pelos sistemas de vigilância como suspeitos a serem “monitorados”. O mesmo mecanismo que se percebe no cotidiano da população negra em relação à ação de guardas municipais e as polícias em geral.

“para a maior parte das coisas que faço, e para todas que faço rotineiramente, elas oferecem um guia suficiente e de confiança. Elas têm todo o aspecto de uma suficiente coerência, clareza e solidez para dar a qualquer pessoa uma oportunidade razoável de compreender e ser compreendida” (Bauman, 1998, 18).

E a preservação destas evidências leva a necessidade de silenciar os estranhos, evitando a criação de insegurança.

Essa despreocupada situação só pode existir desde que ninguém ao redor comece a colocá-las em dúvida, pergunte sobre seus fundamentos e razão, ressalte as discrepâncias, exponha a sua arbitrariedade. É por isso que a chegada de um estranho tem o impacto de terremoto...o estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a vida diária (Bauman, 1998, 19).

O estranho por não compartilhar as convenções consensualmente aceitas, cria uma situação em que a diferença deve ser combatida. Este é o fundamento sociológico que explica por que a diferença não é tolerada e faz que os estranhos sejam combatidos¹⁰. No contexto escolar, onde é comum a minoria de alunos negros (em especial no sul do país), a diferença é silenciada. E poderia ser dito que ao buscar preservar uma ordem sem que os estranhos possam questioná-la, o mecanismo de desvalorização do estranho é acionado como forma de deslegitimá-lo, pois se inferiorizado não pode aparecer como modelo para mudança. A manutenção de um discurso de manutenção de uma igualdade somente idealizada, a qual na prática não ocorre, tem servido para ocultar a presença do estranho. Poder-se-ia dizer que não dar voz ao estranho é um mecanismo de anulação de sua influência.

Este processo, em nossa perspectiva, precisa ser superado com o resgate das diferenças do ocultamento em que costumam permanecer, trazendo-as a tona como elemento necessário para que os negros (e outros grupos sociais que colocam em perigo a sensação de normalidade social) não se tornem estranhos a serem combatidos, o que impede a convivência com a diversidade. O estranhamento trazido pelo distanciamento entre as etnias pode ser superado pelo reconhecimento da diferença cultural como componente importante em uma sociedade multicultural, mas exige o questionamento da

¹⁰ Esta intolerância com as diferenças é vista hoje em vários casos de discriminação social como a perseguição aos homossexuais, aos negros e judeus pelos movimentos neonazistas, por exemplo.

produção do distanciamento e isto, como já dissemos anteriormente, tem motivação na associação do negro com atributos negativos, parte de um universo simbólico que se reproduz historicamente no Brasil.

Assim, como implicação metodológica, devemos buscar estratégias pedagógicas em que as diferenças étnicas e raciais sejam problematizadas como produzidas histórica e socialmente, propondo a aproximação entre os diferentes para reconhecimento mútuo e desmitificando a hierarquia entre diferentes culturas. Neste sentido, a história e a cultura africana e afro brasileira passam a ser apenas um elemento importante para compreensão da origem das diferenças, mas não suficiente para superação do distanciamento, produzidas por essas.

5 - A Proposição: Implicações Metodológicas para pensar a Educação para as Relações Étnico-raciais

Nosso argumento de que a intransitividade entre universos simbólicos diferentes leva a impossibilidade de compreensão da gênese histórico-social destas diferenças e que reproduz a manutenção das diferenças como motivação do distanciamento e do estranhamento, exige um pensar metodológico que vai além do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no contexto escolar. Mesmo reconhecendo a importância de resgatar conteúdos esquecidos em nosso sistema de ensino, entendemos que tais ações são insuficientes para atender a expectativa de uma educação etnicorracial coerente com o espírito da Lei Federal 10639/03, o que é corroborado por outros pesquisadores.

Muitas vezes, a implementação [da Lei Federal 10.639/03] é pensada como inclusão apenas de conteúdos históricos, literários, sociológicos, ou seja, é um problema de ausência de conteúdos específicos da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Contudo, a ausência diz respeito a algo maior, a um modo de ser e estar no mundo. Essa ausência coloca o desafio de repensarmos a instituição escolar em profundidade (Santana, Luz e Silva, 2012).

Para estes pesquisadores trata-se de fazer com que o espaço escolar reconheça um modo de ser afro-brasileiro, o qual não encontra guarida em um universo simbólico cultivado pelos colonizadores portugueses, elo com a chamada civilização ocidental. O universo simbólico de matriz africana parte de “uma unidade indissociável, organicamente

estabelecida entre religiosidade, gastronomia, musicalidade e corporeidade” (Santana, Luz e Silva, 2012).

Ora, esta organicidade não pode ser fragmentada em uma interpretação da história e cultura africana ou afro-brasileira que não articule esta ritualidade como base na cosmovisão africana. Somente a vivência das manifestações culturais negras poderá rearticular as diversas partes de um universo simbólico que foram sendo afastadas pela apropriação de que foram vítimas na sua inserção em outro universo simbólico. Assim, as apresentações de arte inspirada na cultura de matriz africana necessitam de um sentido atribuído pelo seu lugar em um universo simbólico tributário da cosmovisão africana.

Neste sentido, afirma Muniz Sodré de forma precisa: “A força de conviver com a diversidade e integrar as diferenças sem perder o horizonte da matriz simbólica originária é a principal característica do jogo negro” (SODRÉ, 1988, p. 130).

Trata-se aqui de proporcionar o diálogo entre as diferentes matrizes culturais sem estigmatizar as diferenças como estranhezas a serem refutadas, pois inaceitáveis diante de determinadas concepções morais e religiosas. Para Santana, Luz e Silva (2012):

Apontamos a necessidade de aprofundarmos a discussão em torno de perspectivas pedagógicas que contribuam com a formulação de projetos formativos que efetivamente possibilitem o diálogo e o trânsito entre as diferentes matrizes culturais brasileiras. Esse diálogo poderá ocorrer sugestivamente a partir de uma perspectiva que redesenhe a maneira de perceber e de interagir, nos diferentes espaços educativos. Esses processos formativos mais abertos e criativos devem incorporar a diversidade biossociocultural enquanto um princípio orientador de políticas formativas e curriculares.

Neste sentido, tratando-se da diversidade biossociocultural, incluímos nesta reflexão o conceito de corporeidade, para o qual os corpos-sujeitos são territórios de tensões, de mutações, de movimentos de espaços, de consensos e de conflitos, de fronteiras fruídas, de estabelecimentos de relações de dor e prazer, alegrias e tristezas, conquistas e frustrações, processo sem fim (Gomes et all, 2009).

Para os mesmos autores, os corpos-sujeitos são as encarnações de nossas corporeidades, são as materialidades corpóreas imbricadas por histórias que são singulares

e plurais inscritas por acontecimentos, experiências e vivências individuais, mas também coletivas, com as quais nos construímos praticantes do mundo, sempre a partir de múltiplas redes de conhecimentos e significações nas quais circulamos em nossas vidas cotidianas. Para eles deve-se usar sempre “corporeidades” no plural.

Partimos do pressuposto que existem diferentes formas de linguagens artísticas, entre elas, as citadas anteriormente. Sendo assim, buscamos a partir da cultura corporal compreender os condicionantes históricos de uma sociedade dividida em classes que se estrutura com base em diferenças raciais para manter as relações de poder. Compreendendo cultura corporal como sendo a materialidade corpórea, a qual foi historicamente construída, sendo resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, os quais necessitam ser resgatados e, de forma crítica, transmitidos para nossos pares (Coletivo de Autores, 1992:26).

É nesta construção que a cultura se coloca como potencializadora do movimento de resistência que coletivamente buscamos manter e no qual as manifestações artísticas e culturais negras se movimentam e se corporificam na conformação de diversas linguagens, e para que se vivenciem estas diferentes formas de linguagem, elas precisam ser permitidas a partir de espaços de socialização e compreensão do sentido e significado das mesmas.

Ainda nos resta dizer que a criação de espaços abertos e criativos, exige a abertura das escolas para projetos que tragam mudanças significativas no agir pedagógico. Necessita-se criar espaços de produção cultural a partir das experiências pregressas dos estudantes e docentes, envolvendo os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das Universidades, os grupos musicais, as danças, o teatro e a capoeira (representantes da arte negra) e representantes do Movimento Social Negro para que façam das suas manifestações artísticas e culturais de matriz africana, um patrimônio cultural imaterial a ser resgatado no cotidiano escolar. Estes espaços podem e devem transcender os muros escolares, permitindo que a vivência da diversidade seja um elemento do processo de aprendizagem.

Trata-se de uma forma concreta de diálogo que rompe com a postura pedagógica do professor como único detentor do conhecimento, quando sua forma de acesso ao conhecimento é orientada pela lógica científica e existem outras formas de conhecimento,

entre elas as que nos são oferecidas por meio da cultura popular e que precisam ser valorizadas. Claro que nesta perspectiva, a estratégia de formação para a educação para as relações étnico-raciais afasta-se dos cursos para professores, debates e produção de material didático que os preparariam para agir em sala de aula. Não se trata de mudar o professor para mudar a escola, mas mudar a escola para que esta permita que educadores e educandos mudem.

6- Algumas Considerações Necessárias

Pensar a educação para as relações étnico-raciais como instrumento de superação do racismo exige compreender a diversidade em sua gênese histórico-social e desmitificar a associação entre etnias e valores culturais e morais, a qual ideologicamente reforça as relações de poder e de dominação que marginalizam negros e indígenas. A diferença historicamente tratada como fator de distanciamento ou até de estranhamento entre etnias, deve ser problematizada no contexto escolar e não ocultada pelo discurso da igualdade formal.

Assim, negamos a possibilidade que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana desconectado da visão de mundo que lhe dá sentido possa contribuir na educação anti-racismo, advogando-se pela necessidade de trazer as vivências das manifestações artístico-culturais negras para a cena escolar. Assume-se que tais vivências relacionam-se com poderoso mecanismo de reconhecimento identitário da negritude, onde assume relevância o desenvolvimento da cultura corporal vista como libertação biossociocultural. Estas vivências são espaços de fortalecimento da identidade negra, mas também de reflexão sobre a presença da cultura de matriz africana na sociedade brasileira. Ao se reconhecerem como diferentes negros e não negros podem compreender tais diferenças, sua origem histórica e cultural, aproximando-se e não se distanciando, pois tais diferenças não são mais associadas a posições hierárquicas na estrutura social e nem assumem dimensão moral.

Propõe-se que os educadores devam assumir as diferenças e não ocultá-las, prática hoje dominante, pois aliada ao medo de explicitá-las e ter que reconhecer que existe racismo e que, o contexto escolar como um micro universo social, o reproduz em suas formas de ação cotidianas. Preparar educadores para tal desafio que aqui anunciamos, exige

mais do que uma formação baseada em conteúdos, mas necessita-se convencê-lo de que a tolerância e a solidariedade são os princípios de uma educação anti-racista. Se o universo cultural do negro não for tratado com equidade, continuará marginalizado e condenará os negros à marginalidade social e cultural.

Referências Bibliográficas

- BAUMANN, Z. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*, Rio de Janeiro, Zahar editores, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES, *Metodologia de Ensino de Educação Física*, Petrópolis-RJ, Vozes, 1992.
- GOMES, N.L. e JESUS, R.E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa; In: SILVA, Paulo V.B. da. , GOMES, Nilma Lino e ARAUJO, Débora C. (Orgs.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 1810.639/2003*. SECADI-MEC, 2009.
- GOMES, N.L. e outros. *Identidades e Corporeidades Negras: uma Experiência com Formação de Professores(as) para diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte, ed. Autêntica, 2009.
- SANTANA, M.M., LUZ, I.M. e SILVA, A.M. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da Lei 10.639/2003; In: SILVA, Paulo V.B. da., GOMES, Nilma Lino e ARAUJO, Débora C. (Orgs.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. SECADI-MEC, 2009.
- SILVEIRA, M.I.C.M. da, TIER. C. G. Manifestações artísticas e culturais negras; a dança afro no espaço do Ensino Superior; In: SILVA, Fabiane. F. e MELLO, Elena. B. (orgs.). *Corpos, Gêneros, Sexualidade e relações étnico-raciais na educação* [recurso eletrônico], Uruguaiana, RS: Unipampa, 2011.
- SILVEIRA, M.I.C.M. da, SILVA, P.R.C. da. As relações étnico-raciais e a diversidade cultural: implicações para a Educação; Em: SILVA, F.F. e FREITAS, D.P.S. de. *II Seminário Corpos, Gêneros, Sexualidades e Relações Étnico-raciais na Educação*, Uruguaiana, UNIPAMPA, 2012, disponível em <http://porteiras.r.unipampa.edu.br/portais/sisbi/>
- SOUZA, F. da S. e PEREIRA, L.M. de S. Implementação da Lei Federal 10.639/2003: mapeando embates e percalços; In: SILVA, Paulo V.B. da. , GOMES, Nilma Lino e ARAUJO, Débora C. (Orgs.) *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. SECADI-MEC, 2009.