

O viés da vivência e da sensibilidade como estratégia de trabalho para a reeducação étnica

LÉA MARIA CARRER IAMASHITA*

Nos últimos anos, é visível e explícito o interesse do Estado e de alguns setores sociais em afirmar o pluralismo da sociedade brasileira e procurar a sua afirmação na educação escolar como um espaço de valorização de identidades diversas.

Esse esforço de valorização da instância da cultura e da pluralidade cultural articula-se ao panorama internacional da segunda metade do século XX, com a emergência de novos paradigmas nas ciências humanas. No âmbito destas, os sistemas globais explicativos da realidade e que aspiravam à totalidade entraram em crise. Instaurou-se a complexidade na percepção do mundo, no pós-Segunda Guerra Mundial. Tal percepção se deu em meio à complexificação da dinâmica social, com a entrada em cena de novos grupos sociais, portadores de novas questões e interesses – “os modelos correntes de análise não davam mais conta, diante da diversidade social, das novas modalidades de fazer política”. (PESAVENTO, 2003:9)

A mudança de paradigmas mudou a compreensão quanto à possibilidade do conhecimento científico de alcançar uma verdade natural ou uma verdade “realmente acontecida”, “descoberta” por meio de uma metodologia científica. Percebeu-se que o conhecimento é construído segundo perspectivas, lugares de produção, interesses e intenções.

Essa nova compreensão abalou a visão de poder e dos discursos tecidos em torno dele, construídos como justificativas para legitimar hierarquias sociais ou a detenção do poder por grupos da elite, ora sob alegação de grupos mais capazes, ora sob alegação de representação da maioria, em detrimento dos grupos minoritários.

Assim, a mudança abriu brechas para o questionamento das formas de poder até então vigentes e para a manifestação de valores identitários, antes subordinados a uma identidade “maior”, como a identidade nacional ou a identidade de classe. Estas, por se declararem mais “amplas” e predominantes, julgavam-se mais legítimas para definir as questões do poder e da organização social.

A diversidade cultural, então eleita como valor universal a ser promovido, significou a consideração das múltiplas identidades, que emergiram como foco de atenção: na Europa e nos EUA, na década de 1960-70, enquanto no Brasil, se fez mais visível a partir da década de

* Doutora em História Social, Professora da Universidade de Brasília.

1980, no início do processo de abertura política. A emersão se deu articulada ao desenvolvimento de uma gama de movimentos sociais reivindicando poderes para as identidades dos novos grupos sociais e locais e seus respectivos interesses: mulheres, negros, indígenas, homossexuais e outros.

Como ressalta Stuart Haal, à medida que a identidade mestra da classe ia sendo erodida, abria-se à compreensão das identidades múltiplas no meio social, ao sentimento de pertencimento a culturas étnicas, linguísticas, raciais, religiosas e nacionais. O próprio indivíduo percebeu não ser composto de uma única identidade, mas de várias. (2006:12)

No processo de mudanças dinâmicas das identidades, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, as vezes, descrito como constituindo uma mudança política de identidade de classe para uma política de diferença. (HALL, 2006: 21)

Essa politização e o caráter conflituoso da disputa de poder fica claramente expresso na reflexão de Zigmunt Bauman:

Em 1980, como a classe não mais oferecia um seguro para reivindicações discrepantes e difusas, o descontentamento social dissolveu-se num número indefinido de ressentimentos de grupos ou categorias, cada qual procurando a sua própria âncora social. Gênero, raça e heranças coloniais comuns pareceram ser os mais seguros e promissores. Cada um deles, porém, tinha uma luta para rivalizar com os poderes integradores da classe que um dia aspirou ... um paridade com a nacionalidade. O efeito "imprevisto" disso foi uma fragmentação acelerada da dissensão social, uma progressiva desintegração do conflito social numa multiplicidade de confrontos intergrupais e numa proliferação de campos de batalha. (BAUMAN:2005: 42)

O autor sintetiza acima uma das faces do processo de multiplicação das identidades: a intensificação e dispersão da politização, do conflito e da rivalidade. Afinal, a identificação é um poderoso fator de estratificação, produtor de diferenciação. Ao se enfatizar a multiplicidade das identidades está se enfatizando também a diferença, uma de suas dimensões mais divisivas.

Ainda Bauman nos alerta que, enquanto num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades, mais ou menos à própria vontade, no outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade e “que se veem oprimidos por identidades que lhe são impostas por outros, das quais não conseguem se livrar, identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam”. (BAUMAN, 2005: 44)

Assim, se por um lado o movimento a favor da defesa da pluralidade, no contexto da cultura do multiculturalismo, procura valorizar os diferentes grupos sociais, com o sentido de alcançar uma situação de maior justiça social, uma vez que procura empoderar grupos até então desvalorizados ou excluídos, por outro, se constitui num embate entre as identidades étnicas, ou de gênero, ou de classe, que se dão em meio à politização cotidiana, atravessada por relações de poder, dominação, resistência e negociação.

A reeducação étnica: os esforços no Brasil para educar na direção da diversidade

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece em seu Capítulo XXX, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, a orientação no sentido da diversidade cultural:

Art. 215, §1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 216 Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira...

Ao reconhecer o patrimônio imaterial das culturas afro-brasileiras e indígenas na construção do processo civilizatório nacional, inclusive assegurando a utilização das línguas maternas e os próprios processos de aprendizagem às culturas indígenas (Art. 210), a Constituição reconhece o direito à diversidade e indica o caminho para o combate à discriminação, além de estabelecer esta como crime, em seu Art. 5º.

Na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, em 1996, o currículo é debatido como ponto fundamental para a mudança na educação brasileira na direção da

valorização das identidades presentes em nossa sociedade e na obtenção de avanços na justiça social. Ele é extremamente valorizado como terreno de criação de mudança, de produção de cultura, de política cultural.

Como destaca Marcos Silva e Selva Fonseca, o currículo cria na escola sentidos para o mundo - “ocupa lugar central na construção identitária dos alunos. O campo curricular pode ser entendido como um lugar de representação cultural, de avanços e retrocessos, de luta pelo poder, de multiculturas, de exclusão e de escolhas”. (SILVA e FONSECA, 2007:49)

Os PCNs de 1997 reconhecem o quanto a identidade nacional, construída como uma identidade mestiça, operou no sentido de neutralizar as diferenças culturais e de subordinar uma(s) culturas(s) à outra, de acobertar práticas discriminatórias e “empurrar para a zona da sombra a vivência do sofrimento e da exclusão (vol. 10, p 26). A afirmação é inclusive uma das justificativas para o estabelecimento da orientação da diversidade nos currículos.

No texto dos PCNs, a pluralidade é defendida como um meio de alcançar uma maior integração social, de forma a que a escola se construa como um espaço de acolhimento, inclusão e de respeito às culturas múltiplas. Rejeita a escola excludente e defende a escola para todos por meio da valorização das múltiplas identidades. Esclarece que se almeja “não a divisão ou esquadramento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade das formas de vida”(p.20). Ao mesmo tempo, reconhece o incessante processo de reposição das diferenças e o ressurgimento de etnicidades no mundo em globalização (p.29).

Ora, a grande questão quanto a esse processo em curso é justamente que a complexidade e velocidade da dinâmica das culturas “no mundo em globalização” podem conduzir a sentidos de mudança múltiplos e indesejados. Pode ser que estejamos perdendo a oportunidade de agir no direcionamento do sentido da mudança que queremos: o do viver no espaço público com respeito à diversidade, à cidadania, à democracia e à ética da cooperação e da solidariedade. De 1997 a 2015 teríamos conseguido avançar nesse sentido da integração e não da divisão, ou pelo menos nos direcionar no primeiro sentido?

Segundo nossa experiência de acompanhamento do cotidiano escolar do ensino fundamental de escolas públicas do Distrito Federal, propiciada pela orientação de estágios em curso de licenciatura em História, e também por meio de outros trabalhos de intervenção naquela realidade, como mediação/audição de professores, pais e alunos, observamos um

quadro que poderíamos chamar de “dor social”, de intenso sofrimento, palavra já citada nos PCNs (p. 20).

Ao quadro de discriminação e preconceitos que historicamente se reproduz em nossas escolas (e que ainda não conseguimos melhorar) sobrepõe-se a atualidade da violência e do avanço do alcoolismo e das drogas, o exacerbamento do individualismo, a dissolução dos vínculos sociais e o estranhamento entre as múltiplas culturas urbanas que afastam professores de alunos, crianças dos seus colegas, configurando-se em uma perda do viver coletivo, dificultando a vivência de experiências de vida em que se respeite e valorize o outro, em que se sinta respeitado, valorizado e estimulado a aprender, a construir o conhecimento, a engajar-se na construção do coletivo.

São narrativas densas, onde predomina a mágoa profunda. Por parte dos alunos, mágoa por serem tão desacreditados. Prevalece um desentendimento dos motivos profundos pelos quais são tão desconsiderados. Uma geração do abandono da qual se espera um comportamento adequado a um processo educacional que não contempla as complexas problemáticas dessa geração.

Por parte dos professores, dor por não encontrarem sentido num trabalho que não se realiza, como se a vida empenhada na formação profissional e no cotidiano escolar não resultasse em trabalho produtivo. A troca educacional com o aluno não ocorre, não há entendimento para que ocorra. A frustração é expressa no grande número de professores de escolas públicas afastados da atividade docente com diagnóstico médico de depressão e/ou síndrome do pânico: - pânico do cotidiano escolar.

Crianças e jovens cuja “identidade de periferia” lhe são impostas, que se percebem humilhadas por serem pobres, morarem na periferia das metrópoles e por não terem dinheiro suficiente para manterem seus cabelos alisados com produtos químicos. Em meio a um cotidiano de perpetuação dos preconceitos de raça, de gênero e de classe continuamos a deseducar para o exercício da cidadania, para a interiorização de uma cultura de direitos para todos. Por isso entendemos que não avançamos no sentido da integração. Parece-nos que o sentido da dispersão prevalece, não pelo incentivo de uma politização que rivaliza, mas por um estranhamento entre as múltiplas identidades urbanas, que negligenciamos em considerar.

Reconhecemos o aperfeiçoamento da legislação, o grande avanço no que se refere às políticas públicas com a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, em 2003, na aprovação das Leis nº 10.639/03, que obriga o ensino da História e Cultura Africana

e Afro-brasileira e, posteriormente, a nº11.645/08, que complementou a primeira, acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Avançamos nas pesquisas e conhecimentos sobre a temática da pluralidade, afinal, lidar com o preconceito e a discriminação racial/étnica é uma dificuldade histórica para nossa sociedade. Hebe Mattos nos lembra de que temas como a história da África “ainda engatinhavam em nossas universidades”, quando propostos nas discussões em torno dos PCNs, em 1996 (MATTOS, 2003:131).

Temos avançado nas pesquisas para atender às novas demandas curriculares, para entendimento das dificuldades de implementação da cidadania plena na sociedade brasileira. A compreensão dos impasses históricos, das resistências culturais profundas ao estabelecimento da igualdade jurídica e de oportunidades entre os diferentes grupos sociais tem expandido a reflexão teórica sobre o tema.

No que se refere ao ensino de história e seu potencial para discussão e formação das questões da construção da cidadania, da democracia, da formação da consciência política e da consciência histórica, o debate aberto no contexto das lutas pela redemocratização do país, aprofundou-se na década de 1990, com o avanço nas pesquisas sobre nossa cultura política.

Já há disponibilidade de publicações que discutem a temática de forma adequada ao ensino fundamental e médio. Veja as publicações do MEC, os vídeos da TV Escola, os livros didáticos que tem aperfeiçoado a forma de trabalhar os conteúdos atualmente demandados, embora haja muito a melhorar. Porém, quando adentramos no campo da prática educacional, no campo do cotidiano da escola, salta aos olhos o quão longe estamos de vivenciar relações sociais mais justas e igualitárias.

Os PCNs de 1997 afirmavam que o processo educacional precisava atuar no campo ético para formar novos comportamentos, novos vínculos, já que a escola é espaço fundamental de ensino das regras de convívio democrático (p.21). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2004, incluem as experiências de vida, a oralidade, a corporeidade e a arte entre as ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (p. 20). Precisamos de fato investir no uso desses instrumentos como estratégia educativa, pois na dimensão do cotidiano escolar, não estamos atuando com sensibilidade necessária para construir vínculos coletivos, pelo contrário, o que presenciamos é a falência da ética da convivência.

É fundamental o investimento na formação atitudinal, já que a reeducação étnica, o reconhecimento e valorização das diferenças culturais devem se dar não só na dimensão discursiva, mas também nas práticas de relacionamento social. Afinal, a reeducação étnica é a reeducação das relações étnico-raciais.

O que queremos dizer é que precisamos avançar não só na compreensão do fenômeno da exclusão, na reflexão sobre a valorização da diversidade, mas também em como vivenciar no cotidiano escolar o respeito à igualdade em meio à percepção/valorização da diferença. O que chamamos de trabalhar sob o “viés” da sensibilidade é mobilizar sentimentos e não só o esclarecimento, os aspectos cognitivos referentes ao conhecimento de como se deu a construção dos discursos legitimadores da desigualdade social.

Uma socialização desde a mais tenra idade em uma cultura de desigualdade não é facilmente desmontada apenas pelo esforço do debate, da politização, da conscientização. É importante aliar a este esforço experiências de vida no espaço escolar que estimulem a convivência da igualdade e da valorização da cultura do outro.

Refletamos por meio de exemplos. Partamos do preconceito em relação aos negros, a ser trabalhado em sala de aula. O problema deve ser combatido por meio de debate, de desconstrução e desnaturalização de hierarquias sociais construídas em nossa cultura política, em nossa memória social, a partir dos vínculos tecidos entre a memória da escravidão e a experiência do racismo, presente nos discursos de poder até então dominantes. Ao tratarmos das criações da cultura africana, para valorizar os saberes daquele grupo social, podemos mostrar imagens de diferentes grupos africanos, nas cidades, no deserto, nas tribos, jogando “Mancala”- jogo de tabuleiro que trabalha o raciocínio lógico e estratégico, presente em várias tradições do continente africano. Em seguida, dividiremos os alunos em duplas, distribuiremos tabuleiros feitos com caixas de ovos vazias e grãos de feijão e deixaremos que joguem.

A experiência lúdica e divertida possibilitará a desconstrução da imagem “grupos africanos que vivem em tribos, com chão de terra batida, com roupas coloridas como povos atrasados”, pois o aluno jogou a criação “deles”, um jogo de inteligência, de raciocínio matemático, de esperteza, de cálculo e de previsão. Entenderá que viver em uma tribo não significa não ser inteligente. Atingiremos outro nível de convencimento, contribuindo para construção de nova representação pelos preconceituosos e autoestima e afirmação para os afrodescendentes, perante aquela comunidade.

Outro exemplo: ao tratarmos da temática indígena em sala de aula, além de trabalharmos as questões do apagamento de sua atuação histórica, de desconstruir as representações sobre os índios como povos primitivos e atrasados, possuidores de práticas culturais associadas ao exotismo ou folclorismo, como sociedades paradas no tempo, podemos praticar uma dança indígena de reverência à natureza.

Assim, de forma lúdica, estaríamos sensibilizando para a existência de uma forma diferente de perceber a natureza, além daquela que a vê unicamente como fonte de recursos. Por meio da dança, que no contexto escolar pode parecer a princípio algo engraçado, a criança perceberia a outra lógica daquela cultura, que é apenas diferente e não inferior. Além de tudo, estaríamos “ensinando” ou “praticando” um dos aspectos da cultura indígena, cuja prática pedagógica, mais do que oral é, sobretudo, vivencial.

Estaríamos ainda oferecendo a oportunidade de, ao aprender brincando, viver em conjunto uma experiência de integração, de partilha da cultura do outro, de alegria, em meio a um cotidiano de tanta desesperança.

Algumas excelentes iniciativas, mas ainda poucas, considerando nosso universo escolar, se orientam por essa perspectiva. Há escolas atuando com intervenção dos movimentos negros, trabalhando com oficinas e outras práticas vivenciais. O Instituto Arapoty, fundado há quatorze anos, sediado em Itapecerica da Serra-SP, sob liderança do índio Kaká Werá Jacupé é uma oca-escola, cuja missão é difundir os valores da cultura indígena. Essa instituição tem se aproximado das Secretarias de Educação Municipais oferecendo conteúdos que ajudem na implantação da Lei nº 11.645/2008, muitos deles, conteúdos vivenciais. Temos muito a aprender com as escolas indígenas, particularmente, os princípios da convivência que acolhe, que integra.

Mantendo nossa reflexão apenas em torno da alternativa do trabalho com o lúdico, observemos a nossa rica cultura popular, que nos oferece um vasto material de trabalho, no sentido de valorizar nossas identidades múltiplas. Podemos utilizar-mo-nos dela não só ensinando sobre ela, mas como brincantes, vivendo experiências de sociabilidade, de solidariedade, de construção da instância coletiva, em que o jovem pode não apenas conhecer, mas inclusive gostar de viver uma experiência da cultura do outro, apreciar sua beleza, sua diferença e, desta forma, passar a respeitá-la.

Estaríamos assim, desconstruindo a visão da inferioridade da outra cultura de forma muito mais profunda e convincente, porque estaríamos ampliando nosso trabalho ao envolver o nível das emoções.

Nossas pesquisas no momento compreendem a produção do conhecimento sobre os valores e o exercício da cidadania e também de formas de vivência desse conhecimento articulado ao respeito à diversidade, de modo a favorecer a interiorização desta postura de vida, por meio da experiência de padrões de relacionamento social pautados na igualdade, no respeito e na valorização do outro.

Pretendemos assim contribuir para uma reflexão acadêmica associada ao ensino e à vivência do conhecimento, à implementação dos saberes na prática cotidiana, no ambiente escolar.

Bibliografia

BAUMAN, Zigmunt, **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BELTRAME, Patrícia, Globalização e cultura, processos da indústria cultural em escala mundial. In: BRANT, Leonardo, **Diversidade Cultural, Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras\Pensarte, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997, Vol. 10 .

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos, “Introdução”. In: **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03**. SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Brasil para Todos)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP Resolução nº 1, de 17/junho/2004.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. **O que é patrimônio cultural e imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

_____, **Patrimônio histórico e cultural** Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

GONTIJO, Rebeca, Identidade Nacional e ensino de história: a diversidade como patrimônio sociocultural. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel(orgs.), **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p.55-79.

HALL, Stuart, **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATTOS, Hebe Maria, O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel(orgs.), **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatahi, **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Marcos e FONSECA, Selva G., **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.