



Itinerários para convivências democráticas: “arames rígidos e caídos” das nossas fronteiras culturais

Maria de Fátima Barbosa da Silva*

Considerações iniciais

Este trabalho objetiva apresentar alguns resultados da pesquisa desenvolvida em nível de mestrado profissional, cujo campo empírico foi a Escola Municipal Altivo César, situada na cidade de Niterói (RJ), em turmas de oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, local em que atuo profissionalmente. A intencionalidade era provocar reflexões teórico-práticas, replicáveis a outros contextos, acerca da aplicação da Lei 11.645-08, que é a mais recente atualização da LDB/1996, quanto à pluralidade da cultura brasileira, incluindo a temática indígena no contexto escolar. Em 2003, a Lei 10.639 inseriu, identicamente, a questão africana. Ambas visam provocar as necessárias reflexões e enfrentamentos da nossa problemática cultural.

Estes ordenamentos devem ser compreendidos como frutos de demandas sociais e não de imposições verticais, como em geral se acreditou por um tempo. Para a garantia de sua efetividade faz-se, cada vez mais urgente, a formação para uma Educação pautada nas relações étnico-culturais. Através dela, espera-se contribuir para uma sociedade justa e livre de preconceitos, na qual outras visões de mundo possam dialogar para além da tradicional visão europeia.

Este horizonte, contudo, não é indiferente aos choques desencadeados a partir dos “encontros” entre os nossos nativos, os europeus e os povos transmigrados, compulsoriamente, da África. Ao contrário, considera-se o conflito como algo intrinsecamente arraigado em nossa sociedade e por isso, evidenciá-lo é também uma forma de combatê-lo. Neste sentido, as metodologias aqui elencadas procuram enunciar esta trajetória conflitiva, demonstrando os caminhos encontrados pelos diversos grupos culturais em favor de superar as históricas subordinações, seja por meio de resistências, alianças e negociações. Em suma, uma perspectiva de entrecruzamentos culturais em favor de outras narrativas históricas possíveis e de empoderamento para os grupos silenciados ao longo do nosso percurso histórico, porém, com o cuidado de evitar-se novas hierarquizações e isolamentos:

* Mestre em Ensino em Educação Básica (CAP-UERJ) e professora de História na rede municipal de Niterói-RJ em turmas do segundo segmento do ensino fundamental. E-mail: silvamfb@gmail.com



É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (ou indígena), mas de ampliar o foco dos currículos

escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...) É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004: 26).

Esta ampliação no foco dos currículos, mobilizadora de novas perspectivas, supera o mero acréscimo de conteúdo e aponta para a ruptura com tendências homogeneizantes para equalização e reconhecimento das nossas tradições culturais nesta arena de disputas que é o currículo (SILVA, 2009:193). O olhar que sugiro neste trabalho é o de enunciar estas narrativas em favor do protagonismo dos nossos nativos e dos povos de África e seus descendentes. Uma das alternativas propostas é a inversão na lógica da narrativa histórica, marcadamente eurocêntrica, para enunciação de outros protagonistas, sem, contudo, provocar novos silenciamentos a respeito do passado construtor do nosso presente: histórias entrecruzadas que nos ajudem a compreender melhor o mundo em que vivemos.

Através de um jogo entre escalas, na tessitura do local e o global, é possível observar os efeitos destes contatos. As metodologias elaboradas com base na teoria intercultural favorecem a visualização dos diversos grupos culturais, em trocas nem sempre harmoniosas, em suas potencialidades criativas, de reação e negociação. Na fabricação cotidiana da vida, nos permite compreender conteúdos clássicos, como o Renascimento, que é essencial para o entendimento acerca da racionalidade científica moderna, bem como, ao mesmo tempo, perfazer outras visões de mundo. Esta possibilidade de interconexões entre outras histórias, com valorização das nossas identidades culturais e os conteúdos mais tradicionais da História, será melhor exemplificada na oficina selecionada para este trabalho, como se verá adiante. Intenciona-se através destes suportes metodológicos, a construção/apropriação/reconhecimento de saberes outros.

A potencialidade da teoria intercultural consiste na visualização, por intermédio da perspectiva do “encontro”, dos saberes socialmente construídos. O direito ao acesso a estes saberes é um caminho para a ruptura das relações hegemônicas: compreender, reconhecer e valorizar o potencial criativo de cada cultura é encaminhar novas configurações para uma sociedade mais equânime. Considerar um único grupo cultural traz grandes malefícios porque cria estereótipos e nega a autonomia e criatividade de outros sujeitos. Desfavorece, também, o diálogo produtor de aprendizagens recíprocas.

Além, (re) produz, perversamente, diferenciações e sedimentações para àqueles que, devido a variadas circunstâncias, encontram-se em patamar desigual para apropriação daquilo

que é considerado legítimo a ser ensinado, já que se pretende universalista. Exemplificando: é possível um currículo indígena e africano apenas, se em diversos exames, tal como o Exame do Ensino Médio (ENEM), estas temáticas não possuem o mesmo espaço de representatividade?

Assim, percebe-se que o dilema vai muito além do quê ensinar. Mas como ensinar de modo a garantir-se menos disparidades nas oportunidades e, ao mesmo tempo, ser um catalizador para as mudanças necessárias, no sentido de desestabilizar esta tradição eurocêntrica. Trata-se da oportunidade de elaborar conhecimentos, com base em pressupostos não europeus, definidores da nossa racionalidade científica. Uma mudança de paradigma que se ensaia, entre ranços e avanços, nas relações assimétricas de forças conservadoras e as mais reivindicatórias por uma sociedade igualitária.

É inegável que nestas disputas de poder, o conhecimento se constitui como arma potente para transpor determinados lugares sociais. Por isso, a opção em negociar sentidos entre os conteúdos se justifica na medida em que é temerário negar o acesso ao passado, seja de qual identidade cultural for. Ademais, infelizmente, se a regra do jogo exige que nossos estudantes dominem determinados conteúdos, como critério para certa ascensão social, o que estaríamos fazendo, nós professores, caso viéssemos a negar-lhes tais saberes, por mais urgente e necessária que seja a superação desta dicotomia entre saberes dominantes opressores e os saberes dos oprimidos? É um embate de forças para o qual precisamos estar bem preparados e munidos.

A proposta deste trabalho considera os saberes contra hegemônicos de modo central e não em suas margens. Contudo, é consciente dos limites impostos pelo saber dominante e pelas relações desiguais. Diante desta provocante inquietude é que se buscou o auxílio da teoria intercultural, especialmente na perspectiva desenvolvida pelo teórico argentino Néstor Garcia Canclini. Este enxerga as cidades como lugares de fronteiras em suas múltiplas pertenças, com a proposta da articulação entre políticas de identidades e políticas de hibridação¹, como se verá adiante.

Ao focalizar os processos de hibridação evitando-se a ênfase nos produtos híbridos, Canclini propõe uma interpretação que supera a visão polarizada de mundo, por ser desvinculada das práticas históricas e por isso, insuficiente para compreensão das trajetórias de contatos culturais nem sempre harmoniosos e muito menos rígidos, com pontos de afluências, resistências e alianças, e que se intensificam cada vez mais no mundo globalizado, produzindo

¹ O conceito hibridação, formulado por Canclini, provém de um empréstimo da biologia, no qual a cultura “A” ao interagir com a cultura “B” produz um novo artefato, portadora de elementos comuns, porém que não pertencem mais a nenhuma das duas anteriores.

exclusões e subordinações. Uma perspectiva de front destes encontros culturais nos aproximaria desta cerca farpada na história dos portugueses que conheceram os domínios indígenas e para cá trouxeram habitantes de África: uma questão a ser visitada no laboratório do ensino de História.

1. Os encontros culturais em perspectiva de front no Ensino de História

A defesa em favor da compreensão da nossa problemática cultural, a partir de uma perspectiva de fronteira, encontra a principal argumentação na própria dinâmica social e na concepção de um tempo em formato não linear em que eventos sucessivos rompem com os anteriores, em fluxo descontínuo, provocador de invisibilidades. Por exemplo, ao estudarmos a história dos indígenas no ensino formal escolar, eles aparecem no momento da chegada dos europeus, na afirmação da nossa identidade em visão romanceada, em alguns outros momentos históricos isolados e em seguida desaparecem tanto dos conteúdos curriculares como na maior parte dos materiais didáticos escolares.

A compreensão destes encontros em uma perspectiva intercultural nos auxilia na observação dos efeitos dispersos nas marcas desarticuladas de um passado que compõem um mesmo presente em suas multitemporalidades (CANCLINI, 2002: 41 e 42). Neste sentido, a cidade é outro elemento facilitador na visualização destes contatos. Uma lupa não sobre as habitações, trabalho e lazer, e sim, a ampliação deste cenário estratégico revelador das configurações históricas, locais e mais amplas, que foram se desenhando ao longo do nosso percurso histórico. A cidade, tal como apreciada neste trabalho, nos oferece itinerários para os enfrentamentos em relação a nossa problemática cultural no tempo e do tempo presente, já que a nossa existência ganha significância pela articulação entre diversas temporalidades, como será demonstrado através da oficina selecionada para este trabalho.

É fato que romper com a perspectiva da linearidade não é tarefa fácil, haja visto se encontrar tão fortemente enraizada nas nossas formações, nos constituindo enquanto sujeitos herdeiros da tradição racional científica moderna de raízes europeias. Esta ruptura que exige um esforço intelectual por parte daqueles que a pretendem já consiste em si, uma enorme dificuldade. O que dizer, então, da tarefa de formar novas gerações com foco em outras concepções temporais, promotoras da enunciação de outros sujeitos para além da centralidade europeia?

Acredito que na atual fase de investigações acadêmicas, muitas pesquisas vêm encampando a crítica quanto esta forma tradicional de operar e ensinar o conceito de tempo,

mas as que oferecem outras alternativas a este modelo dominante, lamentavelmente, ainda não encontraram ecos capazes de provocar mudanças mais efetivas no Ensino de História. Um olhar sobre em que consiste o conhecimento (histórico) escolar tem potencializado estas e outras discussões neste campo, nos trazendo novos entendimentos e, conseqüentemente, nos mobilizando rumo ao enfrentamento deste desafio.

Segundo a professora Ana Maria Monteiro, professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é necessário compreender a categoria conhecimento escolar como um saber distinto do saber acadêmico, em suas especificidades, porém, sem produzirmos hierarquizações, já que são saberes com finalidades e públicos distintos.

A categoria de análise “conhecimento escolar” surgiu no contexto dos estudos que investigam a relação entre escola e cultura, bem como o papel desempenhado pela escola na produção da memória coletiva, de identidades sociais, e na reprodução das relações de poder, através de seus mecanismos e estratégias de “seleção cultural escolar” (MONTEIRO, 2001: 124).

Para compreender melhor a categoria conhecimento escolar, Monteiro recorreu a autores como Tardif, Lessard, Layene, Chevallard e Perrenoud, percebendo que esse saber é produzido de forma diferente do saber acadêmico e que possui como pressuposto:

O reconhecimento da especificidade epistemológica desse conhecimento que ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: conhecimento com rigor metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações (MONTEIRO e PENNA, 2011: 192).

A partir dessa categoria de análise, “conhecimento escolar” Monteiro também passou a investigar e formular outra categoria: o conhecimento *histórico* escolar. Como objeto de análise, ela opera com a história ensinada em articulação com o instrumental teórico da historiografia e do campo de pesquisa educacional “para abordar construções elaboradas para o ensino escolar, nas quais a instrução está imbricada com a finalidade educativa” (MONTEIRO, 2003: 11).

Para Ana Monteiro e Fernando de Araújo Penna, professor da Universidade Federal Fluminense, é necessário, pois, considerarmos que o Ensino de História é também um lugar de fronteiras para encontros de diversos interlocutores: os saberes da ciência histórica, que são os saberes de referência para esta disciplina, a didática, currículo e outros dispositivos pedagógicos, bem como os saberes docentes (àqueles que constituem os professores e são por eles mobilizados na hora de ensinar):

Pesquisar o ensino de história considerado como lugar de fronteira é perspectiva de abordagem que, em nosso entender, abre perspectivas instigantes e inovadoras para a análise dos processos envolvidos. De modo geral, as pesquisas que têm como objeto o ensino de história e utilizam os referenciais oriundos da história ou da educação, deixam de fora reflexões teóricas importantes, seja sobre a especificidade da prática pedagógica, seja sobre a especificidade da disciplina ensinada – a história (MONTEIRO e PENNA, 2011: 192).

Através da observação destes processos envolvidos, nos quais convergem diversas possibilidades de interlocução, é que este trabalho se propõe a repensar as relações étnicas e culturais e o nosso próprio fazer pedagógico. Considero que a promoção do respeito às identidades e diferenças integra uma finalidade educativa a ser atingida através da construção do conhecimento histórico escolar. Com base nestas premissas e na expectativa de contribuir para o campo do Ensino de História, tendo em vista esta articulação proposta por Monteiro e Penna, e visando construir alternativas mais democráticas, a seguir serão apresentadas algumas reflexões com base na interlocução com diversos autores, com foco na teoria intercultural, para por fim, oferecer uma breve visualização de como esta teoria foi mobilizada na prática.

2. Interculturalidade: construindo caminhos para convivências democráticas

A interculturalidade é um conceito utilizado para indicar “um conjunto de propostas de convivências entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005: 26). Pode-se compreender a Educação Intercultural como “uma proposta de “educação para a alteridade”, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla (...) Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos (FLEURI, 2003:17).

A opção pela Educação Intercultural se justifica porque favorece a criação de projetos educativos intencionais, constituindo-se em possibilidade prática de intervenção, o que em geral, não ocorre em outras abordagens, ainda que se pautem em pressupostos culturais:

(...) O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato (...) procurando adaptar-lhe uma proposta educativa (...) mas o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes (...) A segunda distinção (...) se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre as culturas na prática educativa (...). Uma terceira característica da educação intercultural refere-se à ênfase nos sujeitos da relação (FLEURI, 2001: 52 e 53, grifos do autor).

Os diferentes modos de se entender a relação entre as culturas sinalizam que mesmo nestas interseções, existem relações desiguais de poder. Nestes pontos de contatos, a interculturalidade se configura como:

(...)uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma oportunidade de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento (...)na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária (FLEURI, 2001: 53 e 54, grifos do autor).

Na busca pela promoção deste modelo societário, nos deparamos com o seguinte problema: “como promover o respeito entre as culturas integrando-as sem anulá-las” (FLEURI, 2003:17). Isto é, como podemos produzir unidade, respeitando a diversidade? Respeito este negado ao longo do processo histórico desencadeado no embate desigual com o conquistador? Em resposta a esta questão, ainda em construção, há que se reconhecer que as culturas interagem, na perspectiva dos conflitos, das negociações e resistências, por meio de trocas que resultam em novos elementos, possuidores de um caráter misto em que se pesem os novos e antigos arranjos, permeados pela transitoriedade, marca das suas construções coletivas, sempre a se completar:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade. (HALL, 2003: 74).

O conceito de “tradução cultural” é definido por Hall em seu livro “A identidade Cultural na Pós-Modernidade” (2003: 88 e 89), a partir da experiência das diásporas, tais como as que ocorreram no continente americano em que convergiram populações europeias e, compulsoriamente, as africanas, nos encontros com a população indígena que aqui já estavam. Em decorrência deste fenômeno, as matrizes culturais se viram na necessidade de dialogar incessantemente com as realidades culturais das novas terras e das suas terras natais, através desta confluência de povos. Neste transcurso, verificam-se constantes negociações entre as novas e antigas identidades que vão se formando, não há uma assimilação total das novas formas culturais, e, por outro lado as identidades originárias se mantêm, nutrindo um contínuo processo de negociação, produzindo as hibridações culturais.

O antropólogo argentino Néstor Garcia Canclini também enfrenta a problemática de como conceber a unidade na diversidade. Assim com Stuart Hall, concebe que as identidades são híbridas, resultados de processos socioculturais:

[...] entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultados de hibridações, razão pela qual não podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2013:19).

Evidencia a importância em focalizar os processos e não os resultados das hibridações:

[...] esses processos incessantes, variados de hibridação levam a relativizar a noção de identidade (...) a ênfase na hibridação não enclausura apenas a pretensão de estabelecer identidades “puras” ou “autênticas”. Além disso, põe em evidência o risco de delimitar identidades locais autocontidas ou que tentem afirmar-se como radicalmente opostas a sociedade nacional ou à globalização (...) frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade (...) (IDEM, 2013: 23).

Na dicotomia entre o olhar relativizado para os problemas e a compreensão absolutizada focada na identidade, Canclini, diversamente a um grupo de autores, defende que a igualdade conservando a diversidade, se daria por meio de políticas de hibridação e não das identidades. Ele também oferece compreensões a respeito de quais estratégias podem ser adotadas a fim de efetivar tais políticas. De acordo com seu pensamento, as velhas explicações que remetem às relações coloniais são reducionistas no tocante aos processos de exclusão, já que tem como coluna uma lógica imperialista, antagonista, que divide o mundo em países “ricos” e dependentes; e que hoje se mostram insuficientes para explicar os novos vínculos de poder. Para Canclini, as políticas de identidades veem se mostrando insuficientes para englobar as diversas culturas de modo que possam ser reconhecidas nas suas diferenças.

Para isto, segundo este autor, é necessário compor ações capazes de democratizar não só o acesso aos bens, mas também a capacidade de hibridá-los combinando os repertórios multiculturais que se propagam globalmente. Algo que só poderá ser obtido mediante a globalização dos direitos cidadãos a fim de alcançar as múltiplas pertencas que se disseminam em massa não só pelos processos migratórios como pelas telecomunicações. Por isso, Canclini advoga a necessidade de se criar políticas de hibridação, entre estas, pode-se citar a educação pautada na interculturalidade. Os processos de hibridação são mais que um objeto para investigação. São um dos indicadores de caminhos para as políticas identitárias, pois ao considerarem-se tais processos tem-se uma análise mais acurada sobre como se efetuam estes

resultados, por exemplo, porque as culturas se hibridizam, quando e como isso ocorre, quem se deixa hibridar ou não, entre outros indicadores.

Canclini inclui um elemento novo para abordagem dos problemas ao sugerir que os processos de hibridação sejam estudados através de análises estratégicas nos grandes centros urbanos e nas áreas de fronteiras em que se intensificam as relações culturais, por meio da circulação de pessoas e de ideias. Neste sentido, nos ajuda a compor práticas com base em sua densa teoria, as quais se pautam na perspectiva de valorização das identidades para se combater as relações desiguais, tendo como foco, os lócus privilegiados dos sujeitos que ali estejam inseridos, como nas relações estudadas na cidade de Niterói, campo empírico deste trabalho:

Destaco as fronteiras entre países e as grandes cidades como contextos que condicionam os formatos, os estilos e as contradições específicos da hibridação (...) Poucas culturas podem ser descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado (...) são estudadas como centros em que a hibridação fomenta maiores conflitos e maior criatividade cultural. (IDEM, 2013: 29 e 30).

Para sua pesquisa, Canclini elegeu a cidade do México, sustentando que:

Dentro da cidade, são seus contextos familiares, de bairro e de trabalho, os que controlam a homogeneidade do consumo, os desvios nos gostos e nos gastos. Numa escala mais ampla, 'o que' se entende como cultura nacional continua servindo de contexto para seleção do exógeno (...) Contudo, estas comunidades de pertencimento e controle estão se reestruturando. A que conjunto a participação numa sociedade construída predominantemente pelos processos globalizados de consumo nos faz pertencer? (IDEM, 1996: 61).

A problemática do pertencimento é fundamental para as identidades, principalmente se observarmos as políticas culturais urbanas na América Latina, como as que por ele foram elencadas em seus trabalhos. São perceptíveis como as referências nacionais e locais estão sendo diluídas, por intermédio dos filmes, publicidades, novelas, e assim, os lugares mais distantes acabam assimilando características das grandes metrópoles. Alterando os seus cenários, por exemplo:

A cidade já não é mais vista como mero cenário para habitação e trabalho, ou seja, como simples organização espacial, lugar de assentamento da indústria e dos serviços (...) A caracterização sócio-demográfica do espaço urbano não consegue dar conta de seus novos significados se não incluir também a recomposição que a ação midiática lhes imprime (...) Partimos da questão de como são constituídos hoje os imaginários em uma megacidade. Por outro lado, também nos perguntamos sobre como se configuravam no passado (IDEM, 1999: 41 e 42).

Estes imaginários foram constitutivos das oficinas experimentadas na Escola Municipal Altivo César, situada no município de Niterói (RJ), a fim de que os estudantes pudessem se

apropriar da teoria aqui desenvolvida por intermédio de práticas ligadas à Educação Intercultural. Como opção metodológica, os conceitos abordados foram constatados por meio de atividades de campo para promoção de situações relacionais de contatos entre sujeitos com percepções e práticas culturais distintas, como se verá a seguir.

3. Aulas oficinas em diálogos interculturais: uma proposta emancipatória

Contemplando um conjunto de propostas emancipatórias, em afinidade com as perspectivas para uma Educação Intercultural (FLEURI, 2001: 50), pretendeu-se colaborar para a efetivação da Lei 11.645-08 no contexto escolar com vistas a convivências mais respeitadas, por meio do reconhecimento para redistribuição de alguns espaços simbólicos e materiais e, conseqüentemente, a ruptura com alguns modelos hegemônicos.

Com base nas formulações de Fleuri, buscou-se promover situações relacionais para interculturalidade no contexto de Niterói-RJ. Nas situações relacionais, os sujeitos experimentam a potencialidade das trocas culturais através do contato com o outro: as suas narrativas, experiências e desafios, como exercício para alteridade. As relações estabelecidas foram embasadas nos pressupostos de Hall, especialmente no que diz respeito a “cultura” definida a partir de um enfoque antropológico com ênfase em seu caráter produtivo e não, ontológico (HALL, 2003: 43). Já a cidade de Niterói (RJ), através da abordagem teórica proposta por Canclini, foi compreendida como um lugar de fronteiras das diversas culturas em temporalidades dispersas, de modo desarticulado e em um mesmo presente (CANCLINI, 2002: 41-42). Como “front”, a cidade espelha outras realidades. Assim, as metodologias elaboradas procuravam enunciar as relações entre lugares, demonstrando as conexões temporais, com foco nos processos relacionais sugestivos dos percursos que produziram nossas identidades e diferenciações, com destaque para os processos de hibridação, na expectativa de contribuir para o fortalecimento da nossa alteridade.

Objetivando-se construir projetos mais emancipatórios no respeito ao outro, optou-se pelo modelo das aulas oficinas, como prática pedagógica, de acordo com historiadora portuguesa Izabel Barca (2004:132). Barca advoga as potencialidades deste modelo de aula, capaz de possibilitar ao estudante, um papel ativo, dentro do seu próprio processo de aprendizagem, para a promoção do seu protagonismo, das trocas de saberes, do senso crítico e da investigação.

A conjugação dos termos “aulas” e “oficinas” indicam um processo de aprendizagem em que os saberes compartilhados são colocados em prática. O lugar comum para o vocábulo

oficina é aquele em que o aprendiz é capaz de conhecer e empregar com proficiência algum ofício por meio da observação e da experimentação. É também um espaço que funciona como laboratório, no qual artefatos são testados e aprimorados, gerando apropriações ao elaborar produtos finais.

Com o intuito de articular as reflexões que foram desenvolvidas ao longo deste trabalho, que procurou enfatizar apenas alguns aspectos da perspectiva intercultural, em um processo necessário de escolhas, dado ao caráter a que se destina, a seguir será apresentada parte de uma oficina desenvolvida a partir de um contexto relacional em Niterói e que tinha como principal desafio levar os estudantes a compreensão dos processos de hibridação, tema já complexificado, ao longo deste trabalho. O objetivo geral era a valorização e reconhecimento das nossas identidades.

3.1 O desafio dos processos de hibridação

Sua história sobre trilhos, desbravando muitas fronteiras.
(SINOPSE SAMBA ENREDO – VIRADOURO, 2014)

A escola de samba Unidos da Viradouro representou um estratégico recurso didático para a construção das aulas-oficinas: oportunizou o desafio de conhecer a história de Niterói nos diálogos temporais com seus sujeitos históricos. Compôs os nós entre as demais oficinas, atando as múltiplas realidades na tessitura social. E assim, como um artesão tece os fios de sua arte, nós, tanto a professora quanto os estudantes, enlaçamo-nos em direção ao respeito mútuo e às aprendizagens recíprocas em tramas reveladoras das fronteiras dispersas no tempo com seus arames formais e menos rígidos da questão cultural brasileira.

Um convite não apenas ao conhecimento, mas a ação, em continuidade ao legado das demandas sociais, de vozes outrora silenciadas e que ganharam materialidade através das Leis 10.639-03 e 11.645-08. Vozes que nos desafiam a transpor os efeitos nocivos destes “encontros”, cujo cerne tem sido a conquista. Esta transposição pode nos auxiliar na construção de uma sociedade mais equânime.

Através de conexões que abarcam a teoria e a prática foram elaboradas situações-problemas, como estímulo aos estudantes para a compreensão dos embates produzidos a partir do choque conflitivo da conquista, produtores de diferenciações e preconceitos. Objetivava-se introduzir tais questões na prática de sala de aula, especialmente no ensino de História. Estas situações-problema foram transpostas igualmente para vivências dos estudantes a fim de que

pudessem constatar alguns conceitos em atividades de campo, segundo uma concepção de História que se articula com os saberes cotidianos e aspira valorizá-los.

Nesses palcos, indaga a Viradouro “O artista quem é”? Somos nós! Sujeitos históricos em múltiplas temporalidades. O samba-enredo utilizado como recurso pedagógico, faz parte do estilo musical derivado do samba e é usado nos desfiles das escolas de samba, as quais, além do caráter recreativo, possuem fins didáticos de empoderamento e resistência desde as suas origens, recebendo a pioneira, fundada pelo niteroiense Ismael Silva, o emblemático nome de “Deixa falar”. O samba, como arte – ele mesmo, exemplo de hibridação – construído na interpretação dos conflitos engendrados pelas relações de poder que marginalizam na cena cotidiana a identidade da ancestralidade africana, em movimento de negociação e resistência, se constituiu como artefato cultural aglutinador de gostos populares e elitistas, e faz emergir a pluralidade de suas facetas, ecoando seus sons carnavalescos em festa global:

Apesar de sua ancestralidade africana, o carnaval carioca incorporou outras maneiras de se manifestar, tornando-se uma festa global. A experimentação realizada pelo carnaval na cidade do Rio de Janeiro e suas tentaculares redes permitem que o evento não pertença somente ao nicho de um grupo fechado em si mesmo. Assim se espraiam pelo Brasil e pelo mundo escolas de samba reinventando o “fazer” do carnaval (...) O carnaval das escolas de samba está sedimentado como uma grande bricolagem em que múltiplas referências culturais ficam amalgamadas. Dessa maneira o carnaval é o lugar do composto, do hifenado e do híbrido (SILVA, 2014: 18 e 19).

Essas tentaculares redes apontam para intrincados labirintos de tempos e espaços. Como se infere na narrativa do samba enredo “Sou a terra de Ismael, Guanabaran eu vou cruzar... pra você tiro o chapéu, Rio eu vim te abraçar”, um brado pela identidade local de Niterói, pelos espelhamentos das duas cidades-irmãs interligadas “na brisa do tempo, nos trilhos” em outras histórias, que contam o desenrolar da confluência de muitos povos, os “frutos de nossa terra, artistas deste palco” (SINOPSE DO SAMBA ENREDO DA VIRADOURO, 2014).

Nestas áreas de front, segundo a teoria de Canclini, é necessário superar as históricas opressões, oportunizando espaços para criação de convivências democráticas, nos reeducando:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (BRASIL, 2004: 14).

É este “daqui para frente” que entendo como uma das faces da finalidade educativa, apontada por Monteiro e Penna (2011), na construção do conhecimento histórico escolar: formar egressos dos processos de escolarização capazes de construir/gerir um determinado

modelo societário, de acordo com premissas norteadoras, que podem expressar conservações ou rupturas, tal como a sugerida acima, isto é, nos reeducarmos para as relações étnico-culturais. Concebo esta categoria não como uma simplificação do saber acadêmico e não tenho a intenção de formar possíveis historiadores, aliás, este também não é o objetivo na etapa de ensino em que se encontravam meus estudantes. Ressaltadas estas considerações, creio que esta categoria nutre fluxos da sua ciência de referência. O uso das fontes documentais aplicadas ao ensino de História consiste em um destes fluxos. Nas metodologias elaboradas, elas foram utilizadas como uma ferramenta para problematização das questões históricas colocadas em forma de desafios aos estudantes.

Como fontes documentais utilizaram-se: o samba enredo da Viradouro de 2014, a performance da Viradouro na Apoteose carioca, os croquis das fantasias desta escola e a entrevista com seu diretor pedagógico, Anderclêbio Macedo, concedida aos estudantes da Escola Municipal Altivo César. Pela proximidade entre a Escola Municipal Altivo César e o barracão da Unidos da Viradouro, foi possível levar os estudantes à atividade de campo, na qual puderam experimentar esta arte híbrida por excelência.

Iniciou-se o trabalho com uma roda de conversa, tendo por base as seguintes provocações: O que é cultura? Existe algum povo com uma cultura muito diferente da sua? Em que aspectos? O que são artefatos? E artefatos culturais? Como e por que são produzidos? É possível um mesmo artefato ser construído por mais de um grupo cultural? Como poderíamos denominar artefatos construídos a partir das contribuições de distintos grupos culturais?

Os estudantes foram incentivados a responderem espontaneamente. Quero aqui apenas destacar a resposta para a primeira questão. Em geral, cultura, para eles, é àquilo que trazemos conosco, uma instrumentação educacional. Embora não tenham visualizado o aspecto de que nós somos, também, os produtores da cultura, chama a atenção o fato de perceberem estas relações entre educação e cultura. O que me permitiu encaminhar outra questão: e se a Educação considerasse outros saberes de outros povos, saberes diferentes dos livros didáticos que vocês estudam? Como a história seria contada? Por exemplo, como um índio contaria a versão dele sobre o encontro com o europeu?

Nos versos poéticos da Viradouro esta história foi imaginada, e na perspectiva deste encontro, pudemos compreender o Renascimento, conteúdo tradicionalmente europeu, por meio de outras cosmovisões. Para ilustrar, no bom sentido desta palavra, o que neste trabalho vem sendo defendido: Um renascimento que não se volta ao passado da cultura clássica, para colocar o homem no centro de suas ações. Um nascimento de horizontes, na perspectiva dos novos tempos, daquela época, “na embarcação que vai na fé, o sol refletido no mar” e de “um

índio, guerreiro que lutou e venceu”. Protagonismos de outrora e de agora, nestes palcos onde somos todos artistas.

Em seguida, em breve síntese, deu-se a leitura e audição do samba-enredo, identificando-se o fundador da cidade e problematizando a partir de outros documentos suas relações com os europeus. Interrogou-se a respeito do documento, especificamente, o samba-enredo, do que ele se tratava? O que era um samba-enredo? O que é uma escola de samba? As respostas foram aprofundadas na visita de campo, demonstrando o seu caráter pedagógico e, ao mesmo tempo, um marco das resistências dos afrodescendentes no Brasil, encaminhando processos híbridos a partir da história do carnaval.

Os documentos utilizados ao longo da oficina auxiliaram os alunos na elaboração de cartazes, que constituíram uma das avaliações ao longo desta oficina. Eles foram produzidos pelos estudantes através da observação de alguns elementos: o culto e o popular, representado pelo teatro e o ballet no espetáculo do carnaval, a catequização dos índios, expressão das imposições de uma cultura sobre a outra, entre outros, iluminando as alianças, resistências e negociações, e que ao atentarmos apenas para o produto híbrido, acabamos sublimando-os.

Estes cartazes foram utilizados como indicadores para verificar como os estudantes internalizavam o conceito de hibridação e os seus processos históricos. Por meio deles os alunos expuseram os elementos culturais de grupos distintos (não apenas das matrizes indígenas e africanas), suas influências no cotidiano e como esses elementos foram se difundindo (Figura 1). O que se infere dos trabalhos apresentados é que o reconhecimento dos produtos híbridos, aparentemente tarefa de menor complexidade, pode conduzir às interpretações sobre os processos que os produziram e, por conseguinte, na problematização de como foram se estabelecendo as relações entre nossas culturas, até mesmo pela percepção de alguns hiatos, estereótipos e os espaços (desiguais) de hibridações.

Considerações Finais

A Lei 11.645-08, que objetiva a problematização das nossas relações culturais para promoção de convívios mais respeitosos, vem contribuindo para a mudança de alguns paradigmas, com impacto sobre o Currículo, ao deslocar concepções etnocêntricas para narrativas plurais e, igualmente, sobre o Ensino de História. É uma lei anunciadora de novos horizontes e que, simultaneamente, amplia dilemas, entre os quais que conteúdos ensinar e como ensiná-los. Com a expectativa de um real empoderamento, as metodologias elaboradas focalizaram uma perspectiva de “front”, a partir da teoria intercultural.

A proposta aqui defendida não esgota o tema, é apenas sugestiva de alguns caminhos, diante das mudanças necessárias que vem sendo ensaiadas em variados contextos, por professores e pesquisadores, com a clareza do quanto é preciso avançar e de que isto é possível!

Referências Bibliográficas

- CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013.
- _____. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. *OPINIÃO PÚBLICA*, Campinas, Vol. VIII, nº1, 2002, pp.40-53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v8n1/14873.pdf>>. Acesso: 30 jul. 2016.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil**. PQ/CNPQ. Florianópolis, 2000.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, v. 9, p. 37-62. Londrina, 2003. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12075/10607>>. Acesso em: 31 out. 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa e PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. *Educa. Real*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Acesso em: 31 out. 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: **Alienígenas na sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SILVA, Eduardo Pires Nunes. **Azul celeste em Vermelho: O projeto carnavalesco de Martinho e Ruça na Unidos da Vila Isabel entre 1988 e 1990**. Dissertação. UERJ, 2014.

Anexos



Figura 1: Percepção dos estudantes sobre os processos de hibridação: diálogos com o mundo e com as coisas que os cercam. **Fonte:** Acervo pessoal da autora.