

AFRICANIDADES E BRASILIDADES: desafios da formação docente¹

Neusa Maria Mendes de Gusmão²

Resumo: O presente texto fala da tarefa de revelar o campo das “africanidades” no âmbito da formação daquele que educa. Retoma a lei 10 639/2003 que introduz o ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira no Ensino Fundamental e Médio brasileiros, alterada pela Lei 11.645/2008 que agrega o ensino da história indígena e das culturas indígenas, apontando tais conquistas legais como passos necessários, fruto das lutas dos movimentos sociais, mas ainda em seus começos. Chama atenção, em acordo com Munanga (2005), para a força de um imaginário social do qual bebemos todos e não menos os profissionais da educação de maneira que é condição da eficácia da Lei o foco no docente, em sua trajetória e vivências, em sua competência para, além das técnicas e dos instrumentais, tomar a si mesmo como “matéria-prima” que deseja experimentar o processo de aprendizagem, também em sua dimensão afetiva e emocional que dá sustentação a crenças, valores, estereótipos e atitudes, para reformular genuinamente suas concepções de mundo. Percebe-se, portanto, que a mudança de perspectiva não se dará sem conflitos objetivos e subjetivos, nos quais se esperará dos educadores a disposição para a crítica e a reflexividade que ultrapassa a sala de aula e se estende à sua vida.

Palavras-chave: Educação. Relações étnico-raciais. Formação de professores. Racismo.

Abstract: This work talks about the task of leveling the field of “Africanity” in the realms of the formation of those who educate. It retakes the laws 10 639/2003, which introduce the teaching of African and African-Brazilian History and Culture in the Brazilian elementary primary and secondary schools, altered by the law 11.645/2008, which includes the teaching of Indian History and Cultures, considering such legal accomplishments as necessary steps that were born from the struggles of the social movements, but which is still a beginning. It calls the attention, in accordance with Munanga (2005), to the strength of a social imaginary from which we all drink, not less than the professionals in education. So, it is advisable to enforce the law on teachers in their professional trajectory and lives; on their competence, beyond techniques and tools; in order to make them see themselves as “raw material” that wishes to try the learning process also in the affective and emotional dimension which support their beliefs, values, stereotypes, and attitudes, in order to genuinely reformulate their view of the world. Therefore, it is perceived that the change in perspective will not happen without objective and subjective conflicts in which the educators will be expected to be open to criticism and reflexivity that should go beyond the classrooms and reach their lives.

Key-words: Education. Ethnic-racial relations. Teacher education. Racism.

¹ Mesa Redonda “Africanidades e Brasilidades na Literatura”, no I Congresso Nacional de Africanidades e Brasilidades. Ensino, Pesquisa e Crítica. UFES, entre 26 a 29/06/2012. A Mesa foi composta pelas Profas. Dra Sandra Petit (UFC); Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão (Unicamp), sendo debatedora a Profa. Dra. Maria Aparecida S. Corrêa Barreto (UFES).

² Doutora em Ciência Social (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora titular na área de Antropologia e Educação, Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). E-mail: neusagusmao@uol.com.br.

Introdução

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessam apenas aos alunos de ascendência negra. Interessam também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma **educação envenenada** pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

Com esse preâmbulo, aponto para o desafio do tema bem como de partilhá-lo com Sandra Petit, a *Sabá das Lagoas*, não só por sua produção e militância relativa a questão negra, mas por sua própria história pessoal – sua alma, corpo e sentimentos caribenhos cultuados na mais profunda ancestralidade africana.

Contudo, esse desafio é, para mim, o centro da epígrafe com que comecei esta fala ao citar meu mestre Kabengele Munanga. Sou aqui parte representativa do *outro*, uma mulher branca sem a vivência profunda do sujeito negro, tal como Sandra, mas, que tendo recebido uma “educação envenenada”, me fiz pessoa e profissional preocupada e comprometida a reverter o preconceito e a discriminação, expondo e questionando o racismo da sociedade brasileira. Sou também, formadora de outros sujeitos, brancos e não brancos, de sujeitos de todas as cores que adentram uma faculdade de educação com a finalidade de se fazerem educadores. É, portanto, dessa dupla condição que retomo meu mestre quando diz da realidade brasileira como parte de um quadro preconceituoso que prejudica a todos e, em especial àqueles que por suas diferenças, são vítimas do preconceito e da discriminação racial. Contudo, Munanga alerta: o preconceito atinge a todas as ascendências étnicas e, em particular ao sujeito negro, ele também, alvo de uma educação envenenada.

Diante disso lembro aqui um fato recente e sua repercussão:

- O clipe musical de Alexandre Pires com a música “Kong” em que ele e Neymar, jogador do Santos, vestem-se de gorilas.
- A reação do movimento negro foi imediata, alegando ser a música e o clipe de teor racista, pois comparava negros com macacos.
- O cantor declarou então, que ficou “profundamente chocado” com a crítica, já que ele próprio é assumidamente negro e que “abomina qualquer tipo de discriminação”.

Algumas pessoas podem dizer que é mera hipocrisia ou ainda, que a indignação é parte do fato do brasileiro em geral não admitir que ele próprio, seja preconceituoso. Pode ser

tudo isso ou até mais, contudo, o acontecido pode ser tomado como um possível exemplo de mentalidade ou mente cultural³, produto do que Munanga chamou de “educação envenenada”, proveniente dos sistemas culturais da vida em sociedade e que atinge a todos. Branco, negro ou outras etnias.

A superação desse campo ideológico construído através de muitos séculos torna necessário o resgate da memória coletiva e da história de cada segmento que compõe a sociedade brasileira, entre estes, a comunidade negra, na história singular que possui e que resulta do contexto de relações construídas com os demais grupos sociais, desde sempre. É aqui que o tema desta mesa possibilita a duas pesquisadoras, mulheres de origens distintas partilharem ideias que, de ângulos diversos revelam a luta, não do sujeito negro, mas de todos que compreendem que a memória e a história da comunidade negra “*não pertence somente aos negros*”, como diz Munanga (2005). Segundo o autor,

Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolveram, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p.16).

Por essa razão, o autor afirma que a educação é um dos meios capaz de oferecer condições de questionamento e possibilitar a desconstrução dos mitos de inferioridade e superioridade entre grupos humanos, permitindo a transformação do que vai pelas nossas cabeças. Tarefa, que segundo Munanga (2005), é da maior importância, principalmente entre nós, professores. Gostaria, portanto, o presente texto fala dessa tarefa, não pelo ângulo das práticas pedagógicas no interior das salas de aulas, importantes e significativas como nos revela o campo das Africanidades, mas no âmbito da formação daquele que educa.

Educação e Aprendizagens: a formação do professor

A sociedade brasileira, como qualquer outra sociedade, diante da diversidade social e cultural dos diferentes grupos que nela partilham a vida, no cotidiano das relações

³ Mentalidade ou Mente Cultural, segundo Vieira (1995, p. 127) é “construída por todas as experiências da vida social, pelos adultos com quem se interage desde criança, pelas opções que se tomou ao longo do percurso biográfico, pela educação em geral e pela participação num coletivo que tem hábitos e juízos elaborados”.

estabelecidas entre sujeitos sociais e instituições, conforma um campo de tensão social e político de muitos matizes que nele se confronta ensejando lutas e demandas as mais diversas.

Por essa razão e dinâmica, os processos de complementaridade, contradição e conflito inerentes ao espaço escolar originam movimentos sociais de pressão por direitos incidentes sobre diversos grupos sociais e instituições. É nesse contexto que, a título de exemplo, algumas particularidades da luta negra, da luta indígena, da luta dos sem-terra e outros grupos por educação devem ser considerados. Dizer que a escola é um dos espaços sociais incumbidos da reprodução de ideologias não exclui a sua existência enquanto espaço de resistência e reelaboração de conhecimentos e valores instituídos socialmente. Evidencia-se assim, que ela, escola, existe na dupla dimensão da educação: a dos saberes tido como universais e a dos saberes produzido por diferentes processos educativos. Portanto, superar racismos, discriminações, reconhecer valores e práticas diversas próprias de diferentes grupos étnico-raciais tem sido um desafio do campo educacional. Nas salas de aulas o debate de marcadores de diferenças sociais como gênero e classe é muito mais comum do que raça e cor, como demonstra Bakke (2011). No máximo, são referências passageiras deste ou daquele professor e quando centrais na prática pedagógica do professor, este é acusado de defender causa própria ou mesmo de estar fomentando o preconceito e a discriminação. Diante desse quadro, a pergunta é:

- como romper com a homogeneidade de conhecimentos tidos como superiores na educação?

- como superar “mentalidades envenenadas” se o próprio professor é formado por uma “educação envenenada”?

A reforma do ensino que implantou a LDB/1996 colocou-nos, como educadores, diante do desafio de ter que formar um profissional da educação familiarizado cada vez mais com a diversidade dos modos de construir e viver a vida numa sociedade que não é apenas plural, mas é também hierarquizada, marcada por contradições e conflitos. O momento atual é um momento crucial para a própria educação, já que as políticas educativas que reconhecem o caráter plural da sociedade brasileira, por meio da nova legislação em vigor, vêm alterar significativamente as práticas educacionais em médio prazo, reordenando uma mudança de orientação na formação do futuro educador. As leis relativas a segmentos específicos, sua

cultura e história, tais como a Lei 10.639 e a Lei 11.695⁴, revela a existência de caminhos cruzados entre impasses não resolvidos ou mal compreendidos da própria legislação, enfrenta, ainda, limites pelo desconhecimento das próprias circunstâncias do contexto social e ideológico em razão do imaginário social que prevalece numa sociedade de base e realidade desiguais.

Aqui, importa compreender que a cultura que nos move, envolve condições objetivas da vida em movimento, mas também, envolve os sentimentos, emoções e representações sobre o que é vivido. Nesse sentido, o que está em jogo não são as diferenças, mas a *alteridade* que constitui nosso mundo. Ou seja, as relações que nos constituem enquanto um *nós* coletivo, parte da realidade de sujeitos em relação, no interior de um contexto comum que partilham e, no qual se complementam e se confrontam negros, brancos e indivíduos de todas as cores.

Assim, no interior da prática pedagógica, nosso olhar e nosso fazer, não são neutros, nem mesmo quando nos apegamos aos valores mais humanitários, que são responsáveis pela nossa formação e também pela nossa prática. Se o humanismo é um valor, é também ideologia que mascara o nosso próprio fazer. Daí ser lamentável que o professor imagine que ao negro se deva ensinar a dançar, tocar tambor porque seria “próprio” de sua cultura; lamentável é a criança negra querer partilhar com seu grupo uma dança portuguesa e o professor negar porque acredita que não há portugueses negros, ou ainda, o professor que diante do pesquisador diz que em sua classe não há negros, apesar da evidente realidade que o contradiz. Esse professor imagina que vendo a todos como iguais, não seja, ele mesmo, racista. O fato exige uma postura de alerta constante e o questionamento permanente de nossa prática e de nossas atitudes no tratamento que damos à realidade. É preciso compreender o que é vivido e como é vivido, uma vez que disso resultam efeitos nas atitudes e disposições (ENGUIITA, 1999, p.176) que afetam tudo e todos, do processo educativo à prática pedagógica. Mas, como fazê-lo se o próprio professor é formado por uma “educação envenenada”?

Desvendar pré-noções, preconceitos, valores que percorrem as sociedades diante de sujeitos tidos por diferentes, exige entender por quais caminhos os próprios sujeitos transitam

⁴ A Lei 10 639/2003 introduz o ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira no Ensino Fundamental e Médio. Esta Lei foi modificada pela Lei 11.645/2008 e agrega no mesmo pacote o ensino da história indígena e das culturas indígenas no Brasil. Ver conteúdo da lei em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.htm#art1>.

e como essas pré-noções, preconceitos, valores, neles se encarnam enquanto marcas que geram discriminação, preconceitos e negação. Contudo, é preciso compreender também, como essas mesmas pré-noções, preconceitos, valores estão encarnados em nós, professores. Sem esse entendimento, é quase impossível compreender o caminho trilhado pelos chamados “outros” e abrir espaços para o diálogo entre sujeitos diferentes.

O trabalho do professor é um trabalho intelectual, um esforço pessoal, mas também coletivo, que o coloca, como educador, a ter que romper com o espelho de si, romper com o espelho de Borges, como diz Godelier (2008). Romper o espelho de si consiste em superar o etnocentrismo que nos acompanha, compreendendo que, no campo das relações sociais e humanas, “a interação não é neutra, porém se enfrenta sempre com realidades sociais objetivas que são pensadas, expressadas e compreendidas pelas pessoas segundo os termos de sua cultura” (GODELIER, 2008, p. 204). Aqui, portanto, o desafio está em pensar o campo da cultura e da ideologia, que opera a vida social em sociedades como a nossa e ordena uma visão de mundo que, por não ser absoluta, necessita ser relativizada em seus termos para, então, abrir mentes e promover o diálogo entre sujeitos diversos, seja ele, um aluno ou um professor.

No caso do professor, trata-se de formular planos de ação em busca de uma compreensão metódica da realidade e expô-la no interior do processo educativo, a fim de comparar e refletir, de modo crítico, a sua prática na prática de outros professores e partilhá-la no fazer de seu ofício. Significa, nesse caminho, fazer-se um intelectual político, que tem claro o compromisso para com sua sociedade, naquilo que incide sobre todos os indivíduos em determinadas circunstâncias, incluso ele mesmo. Como, porém, fazê-lo, se como sujeitos sociais encontram-se submetidos não apenas ao que acreditam, aos julgamentos e discernimentos postos e mantidos por diferentes caminhos e meios na ordem social, mas também ao que experimentam e ao que inquieta no universo da cultura própria e da ideologia?

A título de exemplo, pode-se pensar a formação e a prática profissional do professor no caso brasileiro, contextualizando o desafio representado pela questão racial e ao racismo. O racismo, como fato real, inquieta os sujeitos sociais e, certamente, inquieta o professor, ele próprio, já que, por vezes, é portador de marcas sociais e fenotípicas que dizem dele como parte de um segmento, no qual, nem sempre, ele mesmo se reconhece. Como, então, exercer seu ofício na arte de educar e não apenas ensinar, de modo a construir cidadãos? De modo a construir uma educação libertadora que se oponha e desconstrua a educação envenenada

presente no tecido social? Em jogo, as histórias de vida de cada um – aluno e professor –, suas mentalidades em confronto, que necessitam dialogar no âmbito de suas histórias próprias, mas que não são apenas suas e sim de um coletivo que hoje demanda políticas públicas incidentes sobre a prática do professor. Entre outras demandas, o trato particular das diversidades sociais inerentes à realidade brasileira.

Nesse contexto, a Reforma do Sistema Educacional de 1996 – a LDB – e dos PCN, em 1997, trouxe por desafio, no campo educacional, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira, através de um dispositivo legal: a Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008. De que modo à exigência da lei e ao que se ordena a partir dela como prática é percebida pela escola e pelos professores? Em primeiro lugar, há interpretações diversas e contraditórias do próprio sentido da lei, vista por alguns e, em particular, pelos movimentos negros brasileiros como uma conquista que confere visibilidade a um segmento e a uma cultura formadora do povo brasileiro. Uma cultura negada ou inferiorizada nos processos escolares. Outros brasileiros veem a lei como uma contradição que, ao particularizar a história e a cultura de um grupo em detrimento de outros, igualmente significativos na sociedade brasileira, estaria contradizendo ou negando o caráter democrático de uma nação miscigenada e mestiça; uma nação formada por três raças – a indígena, a negra e a europeia – com sérias consequências para a nação que, desde sempre, se pensou e foi pensada como de harmonia e, assim, supostamente igualitária.

Para além do debate, para o bem ou para o mal, ambas as perspectivas estão presentes no senso comum e, assim, atuam e afetam a mentalidade ou a mente cultural dos brasileiros por diferentes caminhos e diferentes modos. Nesse contexto, a exigência de que o professor realize em sala de aula o que a lei determina: o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira acaba por acionar um campo explosivo de realidade e sentimentos que afetam a todos os sujeitos, dentro e fora da escola. Professores e alunos, pais e filhos, gestores e outros sujeitos.

Aqui, “o professor, no início ou no final da carreira, indaga-se sobre a necessidade de formação para tratar da diversidade étnico-racial e da questão do negro na sociedade e na escola” (SOUZA, 2008, p. 6) e reconhece seu limite, posto que, em sua formação, os conteúdos a que a lei se refere nunca foram tratados. A dúvida não é sem razão. Qual a África que se conhece? No imaginário ideológico de nossa nação, tais conteúdos nunca foram tidos como significativos ou importantes no currículo escolar, nem mesmo para os profissionais da

educação que chegaram a cursar a universidade. Por outro lado, o mesmo imaginário que nega tais conteúdos na escola permeia a mente cultural ou a mentalidade do professor e também de seus alunos, para dizer de uma África selvagem ou exótica, subdesenvolvida, povoada por sujeitos subumanos os quais se deve agora resgatar. Na contradição entre o que pensa e crê imbuído pela cultura de que faz parte, o professor vive a contradição de ter que ensinar a positividade de uma cultura outra, a qual nunca reconheceu. Melhor: que sequer conheceu. Trabalhar em sala de aula: como fazer?

Esse desafio vem sendo enfrentado desde que a Lei 10.639 foi promulgada, por meio de diferentes atividades como cursos, seminários, publicações, encontros, mas como diz Bakke (2011) em pesquisa realizada na cidade de São Paulo, há muitos obstáculos a serem vencidos. Para a autora a lei não é ainda uma política pública de educação; as ações que acontecem no âmbito das escolas são pontuais; os projetos são poucos articulados. Aqui volta a questão das “mentalidades envenenadas” e a necessidade de desconstruí-las num duplo movimento: no campo das pesquisas, no universo acadêmico de formação de professores e no âmbito do ensino da história da África, mas também, da cultura afro-brasileira. Ou seja, por meio da educação.

A cultura afro-brasileira, em geral, vista como “coisa de negro”, coisa menor no âmbito da cultura dominante, não possui uma expressão maior como valor e, também, é pouco conhecida. Muitas vezes, nas escolas, imagina-se um conjunto de jogos, lutas, danças, músicas, comidas e religião como sendo “toda a cultura negra”. Pondera-se que, então, a lei possa ser cumprida estipulando um “dia da África”, como no caso das escolas portuguesas; ou, no caso brasileiro, atividades restritas a comemorar duas datas: 13 de maio – Dia da Abolição da Escravatura – e 20 de novembro – Dia da Consciência Negra –, que acabou por se firmar mais como um feriado escolar, local ou regional, do que uma data de reflexão.

O que fazem as escolas e os professores, quando algo acontece como reflexo das exigências da lei ou como hábito inerente à suposta condição democrática institucionalizada? Atuam no âmbito das diferenças, mais que da diversidade e, assim, acabam por estereotipar ainda mais aqueles que são tidos como diferentes e marginalizados. Operam com traços culturais e com uma concepção de cultura como produto que engessa as realidades vividas pelos segmentos negros, não lhes reconhecendo a dinâmica própria e singular que os caracteriza no contexto das relações sociais. A razão para que isso aconteça tem a ver com o desconhecimento do contexto cultural de que falam e com o propósito de pôr em ação aquilo

que conhecem: um discurso educativo técnico, próprio da ação educativa e inerente aos processos social e ideológico presentes no âmbito maior da sociedade brasileira. Processos esses, próprios de uma “educação envenenada” como diz Kabengele Munanga (2005) e que é preciso desconstruir. Como afirma Munanga,

Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2005, p.17).

Por tudo isso, a formação de professores não pode ser restrita ao processo de desenvolvimento de competências técnicas e instrumentais inerentes ao campo profissional, mas requer do professor o reconhecimento de concepções de sociedade e de política presentes na atividade profissional que irá exercer ou que já exerce. Em questão engajamento político e escolarização, vale dizer, as trajetórias sociais, escolares e profissionais daquele que é ou pretende ser professor, ou seja, sua história de vida como matéria prima de reflexão e crítica a partir, portanto, de si mesmo. O caminho na formação de professores reflexivos se faz mediante a compreensão do processo educativo, não apenas como *ensino*, mas também como *aprendizagem* que se faz de modo permanente e contínuo, dentro e fora da escola. Fato que exige uma metodologia do ensinar e do aprender, envolvente e significativa que leve em conta o “*estar entre*” do processo educativo. Fato que exige metodologias ativas. Aqui, as Africanidades que se implementam em salas de aulas, em escolas ou fora delas, ao serem pensadas como ação e prática permitem abrir a mente de alunos e professores. Possibilitam, pelo movimento contínuo de comparar práticas e representações sociais, presentes nas biografias dos sujeitos em interação – professores e alunos –, dar suporte a atitudes, valores e condutas monoculturais que necessitam ser relativizadas. Relativizar e fazer-se entender dando sentido e significado as práticas sociais é o que desafia o professor reflexivo, posto que, o intuito é a construção de alternativas, no processo educativo, que possibilitem a descoberta conjunta de meios de ação e reflexão; portanto, que possibilitem o compromisso com a realidade e com a vida.

Assim, pois, políticas curriculares de combate ao racismo são basilares para superar mentalidade monocultural, informada por preconceitos contra grupos que a sociedade mantém a sua margem e denomina de excluídos, impede de compreender a diversidade de experiências, de visões de mundo. O grande desafio para reconhecer, respeitar, valorizar a diversidade própria de sociedades multiculturais está em ir muito além de simplesmente admitir que há diferenças sociais e raciais entre grupos e pessoas (SILVA, 2005, s.p.).

Recuperar a dimensão da cultura presente em diferentes mentalidades e na sua própria, bem como na de seus alunos, é entendê-la como processo e movimento no pano de fundo da história. Processo e movimento que supõem a existência de relações de poder, de resistência e transgressão, capazes de instaurar a reflexão e a crítica por meio da construção de pontes entre saberes diversos, entre sujeitos diferentes que partilham uma experiência em comum.

Nessa perspectiva, a *educação* pode resgatar e revalorizar o cotidiano e as práticas da sala de aula, para permitir que as chamadas *diferenças* sejam reconhecidas, mas, sobretudo, para compreendê-las como propriedade daquele que não é “igual”, sem, contudo, hierarquizar e ver, nelas, a desigualdade. Caminho pelo qual o chamado “outro” e diferente assume seu lugar e seus direitos, fazendo-se cidadão.

Ao expor um mundo ordenado por hierarquias que originam as desigualdades sociais do mundo moderno, resgatam-se as injunções desse mundo na história de vida que, ele professor, carrega e na história de sua própria formação como profissional. O professor, ao expor a seu alunado a produção dos processos interativos entre sujeitos e grupos portadores de marcas diversas, expõe no debate como tais processos são percebidos e quais os discursos construídos em torno deles, com suas consequências e limites. Aponta para alternativas e partilha a construção de outro debate que não apenas o instituído pelo campo do poder, e resgata os nexos instituintes da própria relação pedagógica; com isso, permite a construção de outro saber, mais engajado e comprometido.

Assim, com base em Lluch (1998), pode-se dizer que a experiência educativa diária, libertadora e cidadã pressupõe a construção de situações pedagógicas nas quais inclinações, opções, decisões condicionadas aos valores devem ser questionadas de modo a expor os nossos valores, os valores da comunidade educativa e os da sociedade onde estamos e vivemos em termos de cultura e ideologia. Deve-se perceber o campo do jogo no qual as diversidades sociais e culturais se inserem e, assim, romper com o espelho de Borges. Trata-se

de expor, reflexivamente, as maneiras de viver e de entender o mundo posto pela vida em sociedade e de vê-las como múltiplas, diversas, universais e singulares.

Educação e Aprendizagens: a Lei 10.639/2003⁵

O desafio de uma sociedade racista e desigual enseja movimentos de luta e de conquistas por parte de diferentes segmentos sociais, entre os quais está o negro brasileiro e tem a ver com a sociedade que queremos. A conquista de declarações, leis, como a Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008, a lei de cotas, diferentes ações afirmativas e outras resultam dos impasses vividos por grupos diversos tidos como “outros”, como “diferentes”. Trata-se de impasses da ordem social moderna, injusta e desigual que geram lutas e conquistas, muitas das quais são expressas na forma de leis. São elas conquistas, porém, não estão isentas de contradições, limites e barreiras na própria aplicação daquilo que propõe para o conjunto da sociedade, tal como tentamos aqui demonstrar.

Trata-se de uma lei que introduz *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* no ensino fundamental e médio e que, modificada pela Lei 11.645/2008, agrega no mesmo pacote a história e a cultura indígena. A grande questão colocada por parte significativa de professores é que a lei consiste numa reparação e, como tal, uma lei de negros e para negros, argumento que se sustenta no entendimento que se tem do espírito das chamadas *Ações Afirmativas*⁶. Na afirmação desse aspecto, muitos se recusam a trabalhar com a Lei dentro da sala de aula, com a alegação de que o alunado não é somente negro e mestiço ou de que na sala de aula, são todos iguais.

O que não é compreendido e que está subjacente a esse pensamento e a outros⁷ na justificativa de não implementação da Lei 10.639? O que não é imediatamente perceptível por professores e outros sujeitos sociais? O racismo brasileiro e seu campo ideológico.

Nos sistemas de ensino, nas escolas pedagógicas, onde o negro é inserido? É importante saber isso para compreender como ele está sendo estudado, interpretado, conhecido pelas

⁵ As ideias aqui desenvolvidas apoiam-se em palestra proferida pelo professor Dagoberto José Fonseca em disciplina ministrada por mim no curso de Pedagogia da FE/Unicamp em 2010. Possíveis incorreções são de minha inteira responsabilidade.

⁶ Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias que pretendem remediar um passado discriminatório e acelerar o processo de igualdade, como diz Flávia Piovesan (In: FONSECA, 2009) ou tidas como políticas de reparação.

⁷ Ver Bakke (2011).

crianças no ensino básico e até no chamado ensino superior. Relembrando Munanga (2005), o imaginário cativo que nos separa, aos negros e aos brancos, nos afeta a todos. Não se pode esquecer “que o preconceito é produto das culturas humanas que, em algumas sociedades, transformou-se em arma ideológica para legitimar e justificar a dominação de uns sobre os outros” (p.18). E esse é o caso da sociedade brasileira. Nesse sentido,

Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão [ex.: os conteúdos disciplinares em sala de aula] ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.19).

Daí, a importância de outros saberes na prática pedagógica, a importância e o significado de esforços educativos possíveis de serem implementados na prática educacional de cada dia, através de atividades diversas conformadoras das chamadas Africanidades e Brasilidades, mas também, a necessidade de pensá-las criticamente.

Ao se resgatar outros debates em torno da Lei 10.639, torna-se mais clara as mentalidades envenenadas que conformam resistência nas discussões com e entre educadores dentro das escolas. A Lei, ainda que tenha sido uma conquista da luta do segmento negro brasileiro, não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas, diz respeito a um problema da sociedade brasileira. Qual sociedade se quer daqui 20, 30, 40, 50 anos? Não é a sociedade do hoje, é a sociedade do amanhã que está em jogo. Não é uma sociedade para negros ou para brancos, mas para todos. É isso que está em pauta na lei em tela. Mesmo que ela peça urgência para a questão racial aqui e agora, não se pode confundir a questão maior, o amanhã da sociedade brasileira. A Lei 10.639, nesse sentido, é mais que simplesmente ação afirmativa e não se confunde com a interpretação do sistema de cota⁸, porque é mais que isso. Sua perspectiva é a de *direitos humanos*. Portanto, a questão fundamental que se coloca através dessa Lei para todos os sujeitos sociais, brancos, negros, indígenas, homossexuais, homens e mulheres, crianças, idosos entre outros, é:

Qual a sociedade que queremos para o futuro?

Qual o papel da Educação nesse processo?

⁸ Cota é entendida como política de reparação que percentualiza as oportunidades relativas ao segmento negro, no acesso a espaços sociais e culturais dos quais historicamente foi alijado e, desse modo busca criar igualdade de oportunidades no interior da sociedade brasileira, profundamente desigual. Ver: Fonseca (2009).

O debate maior proposto é aquele que aponta para a existência de sujeitos e agentes sociais neste país, que precisam descobrir que é necessário caminhar juntos para formar efetivamente uma nação coesa e livre. Para tornar possível uma sociedade de aprendizagem, democrática e plural. Essa é a questão. Portanto, nesse sentido, é preciso entender que esse é um fator de conquista, de luta permanente e que há necessidade de se negociar esse espaço social. Nesse sentido, temos que entender que não há conquista sem concessão, e não há concessão sem conquista. Portanto a Lei foi e é um passo fundamental, mas como apontam diversas análises, ela ainda “não vingou” e esta é a expressão maior de que a conquista está apenas no patamar inicial – do reconhecimento da diversidade, mas não de seu inteiro conhecimento. Para Munanga,

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005, p. 17).

Por essa razão, cabe ressaltar que a Lei 10.639 carrega no seu processo um dado catalisador que é a dinâmica de mexer com a escola. Isso ela faz. Faz com que todos os agentes da escola repensem a sua prática. Não só a escola pública, ou só a escola privada, ou só a escola confessional, aquela que tem um grande contingente de negros ou não, mas toda escola. Ela obriga a que se comece a pensar quem é o cidadão brasileiro e qual a sua participação numa sociedade de inclusão. Pensar o negro é, apenas, a ponta do iceberg para se pensar em todos os brasileiros que vivem alguma forma de exclusão como cidadãos deste país. É por em movimento mecanismos e ações que permitam aos diferentes grupos fugir aos estereótipos e à homogeneização a que são submetidos, para poder dizer com suas particularidades e no conjunto das particularidades existentes no Brasil, de uma sociedade melhor.

A dimensão do reconhecimento do outro, não conta ainda com muitos especialistas, em África, em História e Cultura Africana, ou ainda, em História e Cultura Afro-brasileira, como também são poucos os especialistas em História e Cultura Indígena, como pressupõe a

Lei 11.645. Do mesmo modo, são poucos os especialistas para atender deficiência auditiva, visual, motora, as relações de gênero e de geração, etc...

Assim, diante dos fatos, o processo de inclusão educacional para se fazer pleno, exige tempo e vai demorar algumas gerações para que se possa atender adequadamente, de modo equânime, a todos os segmentos presentes na sociedade. Aqui importa compreender que cultura e ideologia em sociedades como a nossa andam juntas e, apesar disso não representam a mesma coisa. O fato exige saber o que são tais ideologias e como se tramam no espaço da sociedade capitalista. Só assim, se podem acessar novos caminhos a passos mais largos na questão da diversidade sociocultural que informa nossa realidade e a luta maior de todos.

Por enquanto, o que se tem não são os órgãos públicos encaminhando a conquista da lei, mas professores comprometidos e bem-intencionados, prefeituras mais liberais, governos estaduais que possuem um secretário, uma secretária da educação que se interessa pela questão, ou, nas escolas, diretores, coordenadores que buscam a implementação da lei e o seu avanço. Apenas isso. É importante? É. Mas será suficiente?

Toda a escola pode fazer isso? Pode. Há um dispositivo legal na LDB e nos PCN's de que cada escola pode constituir o seu projeto político-pedagógico. Político para algumas administrações, para outras é só o projeto pedagógico. O que em si, já limita o próprio avanço. Dentro desse contexto, as unidades escolares estão se movendo pelo país afora, mas, sempre, de modo bem particularizado a partir dos compromissos que uma direção, uma coordenação pedagógica ou do que um secretário da educação possa ter e que exige uma posição da coordenação regional. No entanto, isso não dá conta da realidade. Os problemas que se apresentam na implementação da Lei 10.639 e outras revelam que tais conquistas legais operam no interior de uma perspectiva multicultural, mas não intercultural. Vale dizer, da constatação das diferenças, mas não do diálogo entre elas. Por tudo isso, uma proposta de educação intercultural é o desafio posto às relações no campo educacional em termos de realidade e de utopia.

Na prática educativa para a diversidade, está em jogo o compreender a natureza da instituição escolar e a que ela se destina em sociedades como a nossa. Estão em jogo outros processos educativos, outras formas de educação e construção de saberes que não apenas o escolar. Contudo, o caráter neoliberal que sustenta políticas de ação e de intervenção de

caráter educativo propondo valores gerais de tolerância⁹ e igualdade para com os diferentes, sem vê-los em sua diversidade, ainda ronda sorratamente, mesmo as mais importantes conquistas que emergem do tecido social e da ação de diferentes grupos.

O desafio é então, o de estabelecer esforços no sentido de desconstruir o imaginário e as representações coletivas, que bem diz Munanga (2005) fazem parte de um inconsciente coletivo, possuem dimensão afetiva e emocional que dão sustentação a crenças, valores, estereótipos e atitudes que nos afetam, afetam a tudo e a todos. Segundo o autor, “é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e tocar no imaginário e nas representações” (idem, p. 20). Aqui, a experiência profissional e de vida daqueles que educam em diálogo com os muitos saberes da vida social faz da educação um recurso de potencial força na luta pela igualdade de direitos. Assim, a informação que caracteriza os processos educativos formais na dimensão do ensino, aponta para o fato de que a escola não pode se limitar a isso, e faz-se necessário o resgate dos processos não formais e informais de aprendizagem dentro e fora da escola.

Em jogo, práticas e saberes que reconheçam e considerem a experiência do indivíduo como sujeito coletivo que tem memória, tradição, história de vida, valores, sentimentos, emoções. Trata-se de ter em conta que negros, índios, idosos, deficientes, homossexuais e outros, são todos seres concretos, reais, que vivem a vida, ao mesmo tempo, de modo objetivo e subjetivo. Nesse sentido, são todos e cada um, um ser sociocultural a demandar por um reconhecimento e um lugar na sociedade. São todos, sujeitos de história e de singularidade e parte integrante de uma humanidade possível. São todos parte da construção de uma nova sociedade, que, sendo moderna, seja também, mais equitativa.

Referências

BAKKE, R. R. B. *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, FFLCH/USP, 2011.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

⁹ O conceito de *tolerância* exige uma reflexão crítica que desvende a natureza do tolerar. Quem tolera quem? Para quê e por quê?

- FONSECA, D. J. *Políticas Públicas e Ações Afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- GODELIER, M. Romper El espejo de si. In: GHASARIAN, C. et. al. *De la Etnografía a La Antropología Reflexiva*. 1ª ed. Buenos Aires: Del Sol, 2008.
- LLUCH, X. *Interculturalismo: uma leitura crítica da interculturalidade*. Pátio. Porto Alegre, ano 2, n. 6, p. 53-57, ago./out. 1998.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) *Superando o Racismo na Escola*. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- SILVA, P. B. G. *Políticas curriculares para combater o racismo*. A Página da Educação. Edição n. 150, ano 14, nov. 2005. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=15&doc=11169&mind=2>>. Acesso em: 20 maio 2012.
- SOUZA, M. A. de. *A Lei nº 10.639/03 e a diversidade cultural: histórico, desafios e significados*. Texto de aula, Campinas, FE/UNICAMP, 2008.
- VIEIRA, Ricardo. *Mentalidades, escola e pedagogia intercultural*. Educação, Sociedade & Culturas, n. 4, p. 127-147, 1995.

Recebido em: 01/10/2012. Aceito em: 26/10/2012.