



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Maria de Fátima Barbosa da Silva

**Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural
entre as demandas sociais e o Ensino de História**

Rio de Janeiro

2016

Maria de Fátima Barbosa da Silva

Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental

Orientadora: Prof.^a Dra. Patrícia Ferreira de Souza Lima

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

S586 SILVA, Maria de Fátima Barbosa da

Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o ensino de História / Maria de Fátima Barbosa da Silva. - 2016.

133f. : il.

Orientadora: Patrícia Ferreira de Souza Lima.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ.

1. Lei 11645-08 - Teses. 2. Interculturalidade - Teses. 3. Ensino de História I. Lima, Patrícia Ferreira de Souza II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 372.893(094)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria de Fátima Barbosa da Silva

Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental.

Aprovada em 21 de março de 2016.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra. Patrícia Ferreira de Souza Lima
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, *campus* Petrópolis
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^aDra: Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^aDra: Cínthia Monteiro de Araujo
Faculdade de Educação da Universidade Federal do
Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2016

DEDICATÓRIA

Para José Barbosa da Silva (in memorian), Maria do Socorro Sales da Silva, Aldo
Barbosa da Silva, Maria Morais, Josefa Sales da Silva, Silvano Sales dos Santos,
Severino Sales da Silva e Lúcia Martins: alicerces da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Esta, certamente, é uma das tarefas mais difíceis na escrita deste trabalho. A dificuldade não reside na ingratidão. Ao contrário, são tantos aos quem devo o reconhecimento pelo apoio, o carinho, a atenção e a vontade solidária de construir, não apenas este texto, mas a minha edificação pessoal, que tem me fortalecido e me instrumentalizado para minha prática docente na expectativa de formar egressos mais participativos e aptos a respeitar as nossas diferenças culturais, criando os vínculos comunitários que reflitam na harmonia com os seres humanos, e, igualmente com o meio ambiente.

Minha gratidão, em primeiro lugar a *Deus*, pelo sopro da vitalidade, que desejo utilizar para agregar valor as suas obras, em reconhecimento a tudo que sua criação nos oferece. *Aos meus pais*, por terem me educado e me preparado para a vida. *À minha família*, amparo nas horas de aflição, aconchego, acolhida e renovação – o tempo que preciso para descanso e reflexão.

Aos amigos, que são muitos, em valor afetivo. *À minha orientadora Patrícia Ferreira de Souza Lima*, um vínculo de amizade e carinho que se estabeleceu naturalmente no decorrer deste trabalho e que espero levar por toda a vida. Meu eterno apreço, que vai além das suas contribuições acadêmicas, sem as quais este trabalho não teria sido concluído. As professoras que compuseram a banca de qualificação que originou este trabalho: *Sônia Maria Wanderley e Cinthia Monteiro Araújo*, que foi também minha orientadora na especialização da Universidade Federal do Rio de Janeiro, me direcionando os olhares iniciais que convergiram para este produto final.

Aos colegas da Fundação Municipal de Educação em Niterói, os quais, nas demandas cotidianas para aplicação das oficinas, conseguiram personalizar e humanizar as relações hierárquicas para a efetivação deste trabalho, o qual foi incluído como parte dos projetos instituintes municipal, por meio de edital público: à nossa secretária de Educação, *Flávia Monteiro de Barros Araújo*, sempre disponível para atender seu corpo docente, colaborando através de sua função e também da sua formação e experiência em docência e à *equipe de Assessoria de Articulação Pedagógica (AEAP)*. A nossa coordenadora de História do município de Niterói, *Priscilla Mello*, pela disponibilidade em nos atender em nossas solicitações e por

buscar proporcionar encontros de interlocuções com os demais profissionais da rede.

Aos amigos e companheiros de trabalho da Escola Municipal Altivo César, em especial ao nosso diretor pedagógico *Marcos Antônio Silva*, a nossa coordenadora pedagógica *Gislane Vargas Leite*, ao professor *José Manoel Felisberto*, às professoras *Neuza Paula de Assis Aleixo*, *Anita Lins* e *Carolina Ribeiro*, *Gabriela Rocha*, as duas últimas, a quem agradeço também pela revisão deste trabalho. Ao professor Claudio Cerqueira por sua preciosa ajuda com a língua inglesa.

Agradeço aos colegas e parceiros que viabilizaram as atividades de campo em cada aula-oficina. Ao diretor pedagógico da Escola de Samba Unidos da Viradouro, *Anderclêbio Macedo*, ao departamento pedagógico do Museu Sócio Ambiental de Itaipu e ao Renato do Quilombo do Grotão.

Esta pesquisa resulta de uma investigação acadêmica inserida na linha de pesquisa Currículo e Cotidiano Escolar a partir das discussões do mestrado profissional do *Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, programa este que resumo desde o início em uma única palavra: acolhimento. Acolhimento de ideias, de pessoas e de vontades. Acolhimento que nasce do diálogo produtivo na expectativa de gerar o novo e que me ajudou a consolidar um desejo antigo. Agradeço infinitamente *as funcionárias da secretaria deste programa*, especialmente à Daniele.

Meu carinho e gratidão renovados, a cada dia, *aos nossos estudantes*, com os quais dialogamos e aprendemos muito, na esperança de nos educarmos, conjuntamente, para convívios mais respeitosos em todos os sentidos.

Agradeço também, aos que de alguma forma contribuíram (mesmo que não citados diretamente) e irão ainda contribuir para que este trabalho se concretize nas nossas escolas, como anseio das lutas sociais pelo reconhecimento cultural e para consolidação de uma sociedade mais democrática.

Eu não tenho paredes. Só tenho horizontes.

Mario Quintana

RESUMO

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. *Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História*. 2016. 133f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta pesquisa desenvolveu metodologias para a efetivação da Lei 11.645-08, a qual reforça a obrigatoriedade da temática cultural africana, e também da indígena, em nossos currículos. As abordagens propostas empenham-se em focalizá-las com base nas realidades locais inseridas em tessituras amplas. A localidade de Niterói-RJ exemplifica estes espelhamentos, como estudo de caso, para a criação/constatação dos “contextos educativos relacionais”, conforme Reinaldo Fleuri, e o entendimento da cidade, como um lugar propício às hibridações culturais, como propõe Néstor Canclini. Estas duas premissas foram apresentadas aos estudantes da Escola Municipal Altivo César, situada no campo empírico em análise, através de situações-problemas, em aulas oficinas com base no trabalho de Isabel Barca, o que possibilitou a experimentação das metodologias elaboradas, as quais entre outros resultados, contribuíram para despertar a alteridade, a curiosidade e atuação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Palavras-chaves: Ensino de História. Interculturalidade. Lei 11.645-08.

ABSTRACT

SILVA, Maria de Fátima Barbosa. *Stories revealed in hidden waters: an intercultural bridge between social demands and the Teaching of History*. 2016. 133f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

This research has developed methodologies to carry out the Brazilian law number 11.645-08 that reinforces the compulsory nature about the African Culture theme, including the indian, in our curriculum. The proposal these approaches strive to focus it based on local realities within a wide context. The locality of Niteroi, RJ, exemplifies this mirrors with a case study, towards the elaboration to notice the “educational, contexts related”, in argument with Reinaldo Fleuri, and the understanding of the city as a proper place to the cultural interbreeding, according to Néstor Canclini. These two premises were presented to the students of the Municipal School Altivo César, situated on the empirical field in analysis, through problematical situations, in workshops based on Isabel Barca’s work, wich among others results, have contributed to arouse acknowledge, curiosity and the performance of the subjects involved in this research.

Keywords: History teaching. Intercultural and Brazilian. Law number 11.645-08.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAI	Museu Ambiental de Itaipu
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NA LEI 11.645-08 – ORIGENS, AVANÇOS E PROBLEMAS	18
1.1 Definições iniciais ou o princípio de tudo	18
1.2 Constituição cidadã de 1988 e os direitos humanos	21
1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)	27
1.4 Contribuições de um povo de África.....	36
1.5 A questão indígena	41
2 INTERCULTURALIDADE COMO POLÍTICA DE IDENTIDADES E DE HIBRIDAÇÕES: FUNDAMENTOS PARA CONVIVÊNCIAS DEMOCRÁTICAS	46
2.1 Cultura, transformação cotidiana	47
2.2 Multiculturalismo em teoria e os processos de negociação culturais ...	53
2.2.1 <u>Interculturalidade: construindo caminhos para convivências democráticas.....</u>	58
2.2.2 <u>Unidade na diversidade?</u>	63
2.2.3 <u>Políticas de Identidades ou Políticas de Hibridação?.....</u>	66
2.2.4 <u>A cidade como espaço estratégico: locus de múltiplas pertencas</u>	68
3 A LEI 11.645-08 EM AULAS OFICINAS DE HISTÓRIA: CONTEXTOS EMANCIPATÓRIOS	70
3.1 Professor-pesquisador em contextos educacionais emancipatórios ...	71
3.2 As aulas oficinas e a construção de sujeitos ativos.....	77
3.3 Tramas interculturais “<i>na brisa do tempo, nos trilhos das histórias</i>” ...	81
3.3.1 <u>Unidos da Viradouro “abre alas” para os desafios interculturais</u>	82

3.3.1.1	O desafio das narrativas plurais.....	83
3.3.1.2	O desafio dos processos de hibridação	85
3.3.2	<u>Nossos primeiros habitantes</u>	87
3.3.2.1	O desafio da visibilidade	90
3.3.2.2	O desafio da alteridade	92
3.3.3	<u>Quilombo (inter) Cultural – itinerários para reação</u>	94
3.3.3.1	Contextualizando o quilombo do Grotão	95
3.3.3.2	O desafio das mútuas aprendizagens.....	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
	ANEXO A – Lei 10.639-03	113
	ANEXO B – Lei 11.645-08	114
	ANEXO C – “População estimada no século, XVI, de grupos indígenas, já extintos” (IBGE, 2000)	115
	ANEXO D – INFOGRÁFICO COM AS COMUNIDADES TRADICIONAIS NA RESERVA DO PARQUE DA SERRA DA TIRIRICA – NITERÓI, RJ	116
	ANEXO E – SAMBA ENREDO DA UNIDOS DA VIRADOURO, 2014	117
	ANEXO F – SINOPSE DO SAMBA ENREDO DA UNIDOS DA VIRADOURO, 2014	118
	ANEXO G – CROQUIS DE ALGUMAS FANTASIAS DA VIRADOURO, DEMONSTRAÇÃO EM DÉGRADÉ DAS CONVIVÊNCIAS ENTRE OS DIVERSOS GRUPOS CULTURAIS	123
	ANEXO H – CARTAZES DOS ESTUDANTES SOBRE COMO APREENDIAM OS PROCESSOS HÍBRIDOS	127
	ANEXO I – EXPROPRIAÇÕES INDÍGENAS	128

ANEXO J – ENTREVISTA COM LUÍS PIMENTEL.....	129
ANEXO L – (RE) SIGNIFICADOS DOS QUILOMBOS.....	131

INTRODUÇÃO

Os negros vieram para espalhar respeito a terra, ao céu e ao mar
Ao índio veio juntar o amor à liberdade (...)
Em cada palma de mão, cada palmo de chão semente de felicidade
O fim de toda opressão

Luís Carlos da Vila

Este trabalho de pesquisa é uma proposta de reflexão teórico-prática acerca da aplicação da Lei 11645-08 com vistas a contribuir para a harmonia das relações étnicas e culturais. A centralidade de uma única matriz cultural como intérprete e artífice do mundo em que vivemos, perpetua desigualdades e diferenças sociais produtoras de preconceitos, o que dificulta a autonomia, valorização e expressividade das demais manifestações culturais. Ainda, desfavorece o diálogo produtor de aprendizagens recíprocas.

Problema enraizado no cotidiano, inquieta os que buscam mudanças e cooperam para a transformação dessa realidade através dos seus espaços de convívio ou campos de atuação. A sala de aula ocupa um desses lugares privilegiados, pois é um espaço de troca por excelência – valores, afetos, visões de mundo, experiências – que, por intermédio das interações entre os seus agentes, educa e sensibiliza inúmeras gerações brasileiras.

O preconceito não se revela apenas em relação à cor da pele; em todas as suas manifestações o pré-julgamento se mostra igualmente nocivo. Contudo, verificam-se algumas distinções em relação às discriminações étnicas e culturais: a emergência de políticas públicas que visavam o apagamento e a segregação, como as que envolveram o “embranquecimento” do Brasil e o Apartheid na África do Sul, no caso dos africanos e seus descendentes. Essas medidas do Estado não se restringiram apenas aos afrodescendentes; igualmente provocaram nas tribos indígenas de outrora, semelhantes desapropriações territoriais e negação da autonomia jurídica. Tais normas institucionais legitimaram, aos poucos, várias subordinações históricas.

O objetivo de provocar nos estudantes do ensino fundamental a compreensão destes embates, suas consequências, e despertar o simultâneo respeito à nossa pluralidade cultural, produziu reflexões sobre como introduzir tais questões na prática de sala de aula, especialmente no ensino de História.

Paralelo às mesmas e fora do contexto da sala de aula, a voz dos movimentos sociais encontrou materialidade na Lei 11.645-08, a qual institui a obrigatoriedade do ensino da história das nossas matrizes formadoras, com destaque para as culturas indígenas e africanas, a fim de equilibrar as históricas relações desarmônicas, como resultado dos processos que visam consolidar a nossa democracia, ou seja, em atenção às *demandas sociais que se apresentam como um dos desafios para o Ensino de História*. A problematização desse objeto jurídico de 2008 foi incentivo para uma pesquisa acadêmica anterior, que consistiu na análise de livros didáticos. Contudo, ainda havia fôlego para aprofundar as questões levantadas com base em outras discussões teóricas e elaboração de um produto, um dos requisitos para aprovação neste mestrado profissional. O amadurecimento das questões demandadas é um objetivo geral proposto.

A problemática das identidades culturais tem sido um tema central neste processo de amadurecimento pessoal. No trabalho de conclusão da graduação de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, houve a aproximação dos temas referentes às identidades, memórias e o papel do historiador, que construíram a base sobre a qual outros elementos vieram pousar. Neste trabalho final, analisou-se o Sermão da Sexagésima, de Padre Antônio Vieira, e verificou-se as semelhanças entre a retórica presente no texto e as características presentes nas culturas massivas, destacando o contexto colonial, no qual seu discurso buscava alcançar os diversos segmentos sociais no Brasil, a fim de promover uma maior coesão entre os mesmos.

Neste sermão o padre conclamava o diálogo, considerando as peculiaridades culturais de cada interlocutor, contudo, persuasivamente, fixava o colonizador no centro de todas as questões: *“Não nego nem quero dizer que o sermão não haja de ter variedade de discursos, mas esses hão-de nascer todos da mesma matéria e continuar e acabar nela”* (VIEIRA, 1655, p. 17). Esta matéria, causal e final, dizia

respeito ao argumento evangelizador que serviu como um dos pilares para a nossa colonização.

Após o término da graduação, na especialização em Saberes e Práticas na Educação Básica, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, os conceitos, inicialmente estudados durante a graduação, se somaram a outros. Neste curso se efetuou pesquisa acadêmica que propunha identificar, com base na análise de conteúdo, como as questões culturais eram problematizadas nos livros didáticos de História.

Neste momento é importante frisar que foi este mestrado que possibilitou ampliar as considerações sobre as intencionalidades das propostas curriculares: arenas em disputas nas suas relações de produção (SILVA, 2009). Esta visão foi essencial para demonstrar a necessidade de mudanças que tenham por finalidade considerar outros saberes, rompendo com as lógicas homogeneizadoras. Uma transformação mais radical, que vá muito além do acréscimo de conteúdo.

Assim, a proposta com a qual se identifica este trabalho é a seguinte: enunciar outros sujeitos históricos objetivando deslocar as concepções etnocêntricas para *diálogos interculturais e assim estabelecer, por meio dos mesmos, uma ponte entre as demandas sociais e o Ensino de História*. Já inscrita no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica (PPGEB), cuja área de concentração é justamente “currículo e cotidiano” aglutinando a linha de pesquisa Ensino Fundamental II, na qual se desenvolveu o presente trabalho, aprofundou-se as discussões teóricas, ao mesmo tempo em que se produziam considerações sobre o que consiste a pesquisa “da” e “na” prática docente, inserida no cotidiano escolar.

Esta investigação espelha os esforços coletivos, os quais contribuíram para a sua elaboração, e que ora apresentamos os resultados, dividindo-a em mais três capítulos. No primeiro, *“Perspectivas interculturais na Lei 11.645-08 – origens, avanços e problemas”*, aborda-se a trajetória da norma legal nos seus marcos históricos e jurídicos e se assume a defesa de que a mesma contém princípios interculturais, enfatizando a ação dos movimentos sociais em busca da superação dos efeitos das relações desarmônicas entre os grupos culturais e outros embates de nossa sociedade, os quais possuem raízes históricas que impactaram a convivência no presente: os preconceitos, as discriminações e desigualdades são

apenas alguns exemplos dos resultados destas interações. Neste capítulo, também se referenciam as problemáticas do currículo, que são capazes de produzir narrativas mais democráticas, ou não, de acordo com as disputas que envolvem a sua produção. No interior desses conflitos, evidenciaram-se alguns aspectos embasados nos direitos humanos.

Para atender a tais demandas sociais, refletiu-se em como criar metodologias coerentes com uma aplicação eficaz desse ordenamento jurídico. *Uma ponte com a perspectiva da teoria intercultural aplicada ao ensino de História* pareceu-nos um caminho promissor, o qual procuramos percorrer no segundo capítulo: *“Interculturalidade como política de identidades e de hibridações: fundamentos para convivências democráticas”*. Na busca da efetiva apropriação desta teoria para melhor aplicá-la ao ensino, dialogou-se com diversos autores, entre estes, Néstor Garcia Canclini, pesquisador que apresenta os argumentos que fundamentaram as metodologias desenvolvidas e descritas no último capítulo. Estas articulam-se com os questionamentos apresentados por Reinaldo Matias Fleuri com o objetivo de incentivar as interlocuções entre sujeitos de culturas distintas. A cidade, tendo em vista a perspectiva de fronteiras culturais em um mesmo espaço, como sugere Canclini, é propícia para a efetivação destas interações.

O último capítulo, *“A lei 11.645-08 em aulas-oficina de História: práticas interculturais para contextos emancipatórios”* procura dar conta de questões históricas presentes no contexto urbano de Niterói (RJ), cidade na qual foram aplicadas as metodologias desenvolvidas com base nestes pressupostos teóricos, especificamente em turmas do segundo segmento do ensino fundamental da Escola Municipal Altivo César, situada no bairro do Barreto. Esta cidade de atuação profissional também nos foi propícia como estudo de caso.

O nome Niterói, que em tupi guarani significa “águas escondidas” compõe o título desta dissertação como metáfora *reveladora de histórias* em tessituras amplas, na medida em que uma realidade local, segundo Maria Auxiliadora Smith, não contém em si mesma as suas próprias chaves explicativas. Como exemplo: em Niterói é possível observar as conexões com as cidades vizinhas e os reflexos de acontecimentos mais gerais sobre a sua formação histórica. Interessa-nos observar as tramas que impactam diretamente as identidades culturais em seus

protagonismos locais, como, por exemplo, as expropriações e o embate sobre a demarcação dos territórios, em fluxo histórico contínuo, nem sempre evidentes, tal como estas águas.

As imbricadas tramas destes entrecruzamentos foram utilizadas em resposta aos anseios dos movimentos sociais transpostos para Lei 11.645-08 e nos auxiliaram na construção de situações problema a fim de efetivá-la. Trabalhamos com os estudantes da Escola Municipal Altivo César, através de aulas no formato de oficinas, embasadas na metodologia desenvolvida pela historiadora portuguesa Isabel Barca, das quais selecionamos as três mais significativas: 1 - *“Unidos da Viradouro, “abre alas” para os desafios interculturais*; 2 - *“Nossos primeiros habitantes”* e 3 - *“Quilombo (inter) Cultural – itinerários para reação”*.

Finalmente, desconstruindo-se a metáfora contida no título, compreende-se a Lei 11.645-08 como fruto das demandas sociais: as histórias que se revelam, inicialmente, são as que conduziram à elaboração do texto legal. Defende-se que nela estão presentes princípios interculturais, especialmente se considerarmos a recomendação de que todas as nossas matrizes culturais sejam igualmente valorizadas. A cidade de Niterói (RJ) – “águas escondidas” – serviu como campo empírico e palco estratégico dos diversos sujeitos em seus contextos relacionais, com a motivação de que nas histórias entrecruzadas que se revelam, outros profissionais possam estabelecer suas próprias pontes entre a interculturalidade, as demandas sociais e o ensino de História.

1 Perspectivas interculturais na Lei 11.645-08 – origens, avanços e problemas

Toda a legislação possui atrás de si uma história do ponto de vista social. As disposições legais não são apenas um exercício dos legisladores. Estes, juntos com caráter próprio da representatividade parlamentar, expressam a multiplicidade das forças sociais

Conselho Nacional de Educação
Câmara de Educação Básica

1.1 Definições iniciais ou o princípio de tudo

A lei 11.645-08 é um instrumento jurídico direcionado ao ensino na educação básica para promover o respeito e o reconhecimento à nossa pluralidade cultural. A principal proposta deste capítulo é enunciar a trajetória jurídica até essa resolução e demonstrar o protagonismo dos setores sociais. Pretende-se superar alguns mitos no tocante a sua propositura para incentivar sua aplicabilidade, capaz de ampliar nossa cidadania, em favor de uma sociedade mais justa.

É importante destacar que, anteriormente a este dispositivo, fora assinada a Lei 10.639-03, igualmente alterando o texto da atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) para aprofundar a problematização do tratamento das nossas relações culturais. Fruto de demandas sociais, a prescrição de 2003 tratou especificamente sobre abordar a questão africana e a última reforçou o tema da nossa pluralidade cultural, ao inserir, identicamente a temática indígena.

Em que consistiria de fato a aplicação desse novo ordenamento? Muitos pesquisadores sustentam a ideia de que o mero acréscimo de conteúdo seria insuficiente. Defendem a necessidade de rever práticas pedagógicas e o próprio currículo, importante instrumento de trabalho, a fim de se considerar narrativas plurais como um caminho para ultrapassar a cosmovisão predominante balizada nos efeitos colonizadores. Neste trabalho, optou-se pelo termo “identidades” em sua forma plural, por considerar que o termo no singular produz sentidos totalizantes: as diferenças tendem a homogeneização. Considerando, por exemplo, a identidade

nacional, neste artifício, cujo objetivo é unir referenciais culturais distintos, são suprimidas outras facetas identitárias, como as de classe, ou gênero, criando mecanismos de conformação e perda da valorização dos traços culturais e outras marcas, formadoras dos vínculos entre esses grupos, de acordo com suas múltiplas pertencas.

Ordenamento, em análise, permite a entonação das memórias silenciadas¹, essencial para ruptura com o modelo de história, pautado em uma única versão, no qual as diferenciações culturais e suas representações são disseminadas por padrões dos grupos dominantes e tendem a silenciar outras compreensões de mundo. Pollack afirma que a memória dos grupos dominantes se impõe, porque são esses que possuem os meios para propagá-la, ou devido a contextos não favoráveis a outras memórias. As memórias silenciadas continuam existindo e vão se difundido pela oralidade, muitas vezes de modo hereditário, permanecem subterrâneas, e em situações mais propícias entram em disputas com a memória dominante. Apenas uma interpretação traz grandes malefícios porque cria estereótipos, nega a autonomia e criatividade de outros sujeitos, como nos afirma Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, em palestra sobre o tema disponível na internet². Em jogo, nessas contestações, encontram-se entre outros interesses, a luta pela afirmação das subjetividades, a redistribuição e o reconhecimento de espaços simbólicos e materiais:

Essa consciência do lugar a que foi destinado pela sociedade e a consequente determinação em mudar de lugar ou mudar este lugar, nos é informada pela memória reelaborada, reinventada num patamar de liberdade e luta política e social por seus territórios, isto é, em uma vivência de liberdade que norteia a seletividade das lembranças e que orienta a conformação de novas identidades, como a de quilombola (SILVA, 2012, p.3).

A esses processos de reelaboração soma-se a necessidade de reconhecer outros saberes ainda não instituídos no campo acadêmico ou escolar como garantia do direito de que estas identidades sejam igualmente representadas quanto ao legado social de conhecimento para as próximas gerações. Em meio a estes

1 Michael Pollack (1989) compreende como se relacionam as memórias silenciadas em face da memória dominante e seus mecanismos de resistências. Em trabalho intitulado: "A construção de uma memória identitária através do currículo" dissertei sobre suas principais categorias de análise evidenciando como os programas oficiais contribuem para manutenção de certos grupos no poder.

2 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wQk17RPuhW8>>. Acesso: 9 ago. de 2015.

espaços em disputas, cabe problematizar se ao historiador e ao saber histórico importam novas configurações³.

Pode-se afirmar, seguramente, que essas configurações se coadunam com os pressupostos de uma sociedade democrática, na qual o acesso aos saberes não é privilégio apenas de um determinado grupo social, nem muito menos intenciona se impor aos demais, diversamente, busca sempre o diálogo. São saberes elaborados na coletividade.

Semelhantemente, é necessário desconstruir um dos grandes equívocos a respeito da lei em questão: a crença de que foi uma medida política impositiva e não propriamente fruto de demandas sociais. Por intermédio de ações elaboradas por várias frentes a favor de consolidar a abertura para nossa participação no processo político, favoreceu-se que vozes, historicamente silenciadas, tivessem assegurado o direito de se fazerem ouvidas. Desconsiderar tais ações dificulta uma efetiva participação coletiva e reforça uma passividade, contribuindo para que as questões propostas não gerem maiores conquistas democráticas.

Esse dispositivo legal nasce a partir de um contexto de resistência, em que se verificam conexões entre as lutas por democracia e a afirmação das minorias. Destaque para os discursos pelos direitos humanos que correspondem a uma fonte de legitimidade nesse processo e vem desencadeando mudanças nos Currículos e no Ensino e por isso também se apresentam como uma questão de relevância para este trabalho.

É importante compreender a norma jurídica de 2008, no conjunto de outras normas, iniciando-se pela Constituição de 1988. Trata-se da última atualização da Lei número 9394, de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), no que diz respeito à nossa formação cultural. As leis complementares⁴ 10.639-03 e 11.645-08

3 A problemática sobre o papel do historiador, seus campos de saberes e seus novos atributos sociais, entre as quais as possíveis articulações com as minorias, vem recebendo acolhida em um campo relativamente novo: a **História Pública**. Destacam-se os trabalhos de Justin Champion (2008), Jill Linddington (2011) e James Green (2000). No Brasil, alguns trabalhos adensam esse campo: Hebe Mattos propõe uma memória da escravidão com base em zonas fronteiriças, como a literatura e o cinema. Já Keila Grinberg (2012) e Sônia Wanderley (2015) questionam, respectivamente: “Historiadores pra quê?” e “estamos nós, historiadores, contribuindo com narrativas históricas capazes de orientar os sujeitos para as questões da contemporaneidade?”

4 O nosso ordenamento jurídico admite seis tipos de leis (Art.59, CF): emendas à Constituição, leis complementares, leis ordinárias, leis delegadas, medidas provisórias, decretos legislativos e

alteraram a LDB. Aquela ao enunciar a temática da questão africana. A segunda ao incluir a temática indígena.

1.2 Constituição cidadã de 1988 e os direitos humanos

Pode-se considerar que o conjunto de leis e diretrizes em torno da temática pluralidade cultural fundamenta-se na Constituição de 1988 (CF-88), conhecida como Constituição Cidadã, justamente por considerar os anseios da sociedade civil em relação a sua representatividade, participação política e exercício pleno de direitos e deveres, resultantes das mobilizações populares pelo retorno da democracia em nosso país, após o regime de exceção:

(...) os setores populares, ainda que de maneira incipiente, passam a ocupar um espaço significativo na vida política nacional. Mesmo frágil e relativamente desorganizado, o movimento popular preocupou sobremaneira a burguesia brasileira (...) (MAZZEO, 1998, p.55).

Dentre os setores populares na luta pelo fim da ditadura civil-militar, podemos destacar o movimento negro. Em análise sobre esse tema, Amílcar Pereira, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, identifica uma interlocução entre o movimento pelas “Diretas Já” e as questões defendidas por esse grupo:

A campanha das Diretas Já, em 1984, foi um importante momento de articulação entre setores do movimento negro e outras organizações políticas ainda na primeira da década de 1980 (...) representantes do movimento negro participaram diretamente do processo e conseguiram acrescentar algumas de suas demandas ao conjunto de reivindicações apresentado na ocasião (PEREIRA, 2010, 215-217).

Essa articulação entre esses movimentos sociais é indicativa do diálogo e respeito mútuo como prerrogativas para uma sociedade democrática de fato. Em sete de julho de 1978, mesmo diante das imposições contrárias ao exercício pleno da cidadania, nasce o MNU (Movimento Negro Unificado contra a discriminação

resoluções. Essas são necessárias como formas de expandir, ratificar ou ampliar as noções e princípios abarcados na Carta Magna. A LDB e suas alterações são exemplos de leis ordinárias, ampliando e definindo melhor as orientações contidas na CF a respeito da Educação. Acerca das temáticas indígenas e africanas, entenderam os nossos legisladores que havia demandas sociais que precisavam ser expandidas.

racial) no protesto público em resposta à discriminação sofrida por quatro jovens negros no clube de regatas Tietê. Essa data passou a simbolizar o dia Nacional de Luta contra o Racismo. Entre as conquistas do movimento negro naquela conjuntura, de combate à ditadura e fortalecimento da democracia, podemos citar: a lei 7.437/85, que inclui entre as contravenções penais o preconceito contra a cor, sexo, raça ou estado civil, a lei 5.680/1987 que instituiu o mês de novembro como o mês da consciência negra em âmbito nacional e a lei 7.716/1989 que define os crimes resultantes de raça ou de cor.

Pode-se dizer que esse contexto brasileiro foi beneficiado por ventos de mudanças externos, como por exemplo, o processo de descolonização da África. Assim como as conquistas brasileiras, tais mudanças representaram avanços significativos na luta pelo fim do preconceito. Sabe-se que, em 1988, resolve-se a guerra de independência da Namíbia, iniciada há vinte anos, em que os nacionalistas guerrilheiros da Organização do Povo da África do Sudoeste (SWAPO) lutaram contra o governo do Apartheid na África do Sul. Tal resolução se deu a partir de acordo tripartido (Angola, África do Sul e Cuba), assinado nos Estados Unidos, Nova Iorque, no qual também se resolvia pela retirada dos cubanos de Angola. Com o fim do regime aparteísta, em 1990 e com Nelson Mandela, símbolo da luta contra a segregação racial naquele país, sendo eleito, democraticamente, presidente em 1994, intensificou-se o debate internacional sobre o racismo.

Em 2001, realizou-se a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, na cidade de Durban, África do Sul. O Brasil assinou a declaração, fruto dessa conferência, em que uma das metas do plano de ação era a criação de medidas para favorecer as vítimas de discriminação racial. As leis analisadas neste capítulo fazem parte de ações reparativas, juntamente com outras como, por exemplo, o sistema de cotas, cuja universidade pioneira em nosso país a adotá-lo para ingresso no vestibular foi a do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Obviamente, há outros fatos não mencionados neste trabalho para a questão étnico racial. Os citados, contudo, são ilustrativos em toda a sua complexidade, ainda que fujam ao objeto deste trabalho, para lembrar os ganhos que trouxeram para as relações étnicas sobre o sentimento do Pan-Africanismo, entre outras

contribuições. Esse discurso pela união dos povos africanos tem ajudado na construção de um projeto que visa à emancipação dos afrodescendentes, na tentativa de ruptura com os modelos estéticos e ideológicos dominantes e representa um empoderamento para os grupos ligados ao movimento negro através da busca do conhecimento, divulgação e valorização das raízes africanas.

Em relação à questão indígena, outro grupo minoritário⁵ representante dos setores populares, destaca-se a luta pela posse das terras, a sua inserção nos requisitos básicos para o exercício pleno da cidadania, como o direito à Educação (bilíngue) e participação política, endossados também por movimentos que buscam uma união não só das etnias indígenas brasileiras, como do restante da América Latina. A pauta principal desses dois grupos reunia a valorização de suas identidades culturais e medidas afirmativas temporárias no tocante aos efeitos das discriminações e condições desiguais perante o benefício de direitos humanos conquistados, em decorrência da escravidão no Brasil e outras situações de exclusão.

Quando o tema é escravidão, enfatiza-se a africana, que perdurou por muito mais tempo que a indígena. Contudo, ambas devem ser consideradas em conjunto com outros fatores centrais nas demandas pela equidade. Como se sabe, o Brasil foi um dos últimos países a abolir a escravidão, instituição da modernidade, que perdurou aproximadamente por 360 anos, isto é, a experiência histórica do cativo foi mais duradoura que a da liberdade, deixando sequelas socioculturais que precisam ser superadas.

Com a mudança de regime autoritário para o atual, assiste-se à promulgação de uma nova Constituição que visava construir uma realidade mais democrática, e isso implica corrigir essas distorções. Por seu intermédio, garantiram-se diversos direitos, cuja base é os princípios evidenciados no preâmbulo do texto constitucional, dentre os quais, destacam-se os princípios da pluralidade e respeito às diferenças.

5 Uma das melhores definições para o conceito de grupos minoritários é a de Miguel Arroyo. Relaciona-se à questão do equilíbrio de forças no jogo da representação política e não em termos numéricos: "nos remete a coletivos concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural. (...) Focaliza-os não como pacientes, passivos e submissos, mas em ações, resistências, lutas e organizações, se fazendo presentes como atores na cena social, política, cultural e na produção de saberes. Reagindo a seu silenciamento" (ARROYO, 2009, p. 1).

Obviamente, essas garantias são fortalecidas através de ações dos setores sociais organizados. O mérito da CF-88 é que a prática das políticas públicas depende tanto da sociedade civil como do Estado, o qual passa a assumir o papel regulador e não mais impositivo, reforçando-se o caráter participativo do regime democrático em construção.

Em termos de proposição de garantias de direitos no tocante às relações étnicas e culturais, a Constituição de 1988, inegavelmente, representou um grande avanço: situações que envolvem, por exemplo, discriminações e preconceitos raciais são considerados crimes inafiançáveis. Entretanto, ao assumirmos uma consciência crítica em relação a essas questões, tais iniciativas deixam de ser necessárias, tornando-se uma solução muito mais eficaz que qualquer sanção, pois envolve a mudança de mentalidade, solidificando ainda mais nossa cidadania. Na CF-88, essa foi reforçada através de três importantes dimensões que sustentam os pilares para uma maior justiça social: o reconhecimento das identidades e dos direitos, a redistribuição material e simbólica, e a representação política (FRASER, 2007).

Em relação ao reconhecimento das identidades, expressa a magna lei que as expressões culturais devem primar pelo respeito. Aos índios, dedica-se especial atenção nos artigos 231 e 232, assim como em relação aos quilombos e suas reminiscências (Artigo 68 ADT – Atos das Disposições Constitucionais Transitórias) a respeito da garantia da territorialidade, como meio de preservação do seu patrimônio material e imaterial. Além de consagrar na sessão sobre cultura o caráter protetivo do Estado a fim de perpetuar e disseminar as manifestações dessas matrizes bem como de outras que compõe a nossa sociedade. Ainda nessa sessão, define-se campanha para a patrimonialização a fim de conservar e valorizar nossas identidades:

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 (CF 88, artigo 216).

Diversamente, em contextos não democráticos, constata-se que as escolhas acerca do que seria legado socialmente eram verticais e serviam estritamente como instrumento para reforço da leitura que o poder fazia de nossa identidade nacional. Eram escolhas de uma elite intelectual com uma visão de mundo pautada em

interesses outros que a preservação do que realmente era significativo para maior parte da população, por isso, de caráter excludente. Com o novo texto, o direito ao patrimônio incentiva a participação social, por meio de responsabilidade compartilhada na preservação dos bens tombados, mas também na divulgação desses como direitos culturais, e mais ainda ao se promover a patrimonialização de manifestações da cultura tanto indígena quanto afro-brasileira. Fundamental para desbravar caminhos com vistas ao empoderamento dessas e quiçá de outras minorias gregárias, mobiliza-se para reger outras formas de atuação, da qual a lei 11.645-08 é exemplo.

A respeito da Educação, em sessão anterior à da cultura, no artigo 205 estabeleceu-se, em nossa constituição, que a mesma é um direito social e dever do Estado e da família. Adiante, aponta-se seu caráter público subjetivo, o que enseja que a quaisquer cidadãos ou associações é dado reivindicá-lo. Decorre disso que uma das bandeiras em defesa das culturas indígenas e dos remanescentes de quilombos é em prol de uma Educação diferenciada com o intuito de torná-la mais eficaz e efetiva. Como, por exemplo, o bilinguismo, a fim de manter viva a língua, e outros costumes desses povos. Para o professor Mario Chagas, Educação é um processo sociocultural e, portanto, Educação e Cultura são fenômenos indissociáveis (CHAGAS, 2015, p. 4).

É importante destacar que a preservação dos aspectos culturais e sua divulgação não apenas entre os grupos de referência, mas entre todos os cidadãos, passa pelo campo da Educação. Na obrigatoriedade do ensino das nossas culturas, há uma grande conquista: a garantia de legitimidade para que esses saberes portadores de marcas de conservação identitárias sejam apreendidos pelos nossos estudantes, sem que lhes seja negado tal prerrogativa.

Todos os direitos ora apontados, refletem, efetivamente, o grau de participação e representação. A fim de garantir a ampliação dos seus direitos, os grupos minoritários se colocam no centro de enfrentamento a um projeto homogeneizador que remonta as nossas raízes coloniais. Nesse sentido, há que se considerar, exemplificando, a situação que ainda se apresenta quanto à questão da tutela dos indígenas.

Amparada por visões ultrapassadas do código civil, Lei 3.071 de 1916, em que se considera o contexto no qual prevalecia muito fortemente um projeto de “embranquecimento” da nossa nação, com base nas teorias racialistas⁶, a tutela dos indígenas representa um descompasso entre a CF 88 que versa pela valorização das diferenças e o Estatuto do Índio que ainda é herdeiro do modelo integrador e anti-pluralista. Naquele contexto, acreditava-se que os índios não possuíam capacidade para responder por seus próprios atos, o que, obviamente, era um grande equívoco, já que são plenamente imputáveis para responder em concordância com os seus próprios padrões culturais. Além disso, o modelo de sociedade que se visava construir não considerava as suas diferenciações e pretendia a integração dos indígenas por meio da sua aculturação. Desse modo, intencionava-se, paulatinamente, sua extinção, contradizendo qualquer garantia de manutenção dos seus direitos.

A nossa atual constituição, ao dedicar um capítulo para a questão indígena colabora para o entendimento de que o Estatuto do Índio tornou-se obsoleto, e por isso, inconstitucional, ao contradizê-la. O caráter protetivo do Estado não pode ser obstáculo para a revisão da tutela:

A existência da tutela atrapalha a livre expressão política dos índios, a administração direta dos seus territórios, o seu acesso aos serviços públicos, ao mercado de trabalho, às linhas oficiais de crédito etc. Além de reduzir a capacidade civil dos índios, a tutela é um obstáculo à autogestão das terras e dos projetos de futuro dos povos indígenas (Instituto Socioambiental, 2000, p. 2).

Esse obstáculo é indicativo do quanto precisamos avançar, sem, entretanto, desconsiderar as prescrições inseridas no texto magno a fim de reparar as situações históricas de opressão a que indígenas e afrodescendentes foram submetidos.

⁶ O tema do projeto de “embranquecimento” da nação foi discutido em meu trabalho anterior: “Construção de Identidades: Efeitos da Lei 11.645-08 no livro didático de História” apresentado como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Ensino de História à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nesse trabalho, apresentei como conclusão acerca do tema, que tal projeto pretendia criar uma nação nos moldes europeus, pelo fato de nossas elites aceitarem a ideia de que o atraso econômico brasileiro se devia ao seu caráter multiétnico. A homogeneização da população se daria em até cem anos, como propagavam os defensores dessa política, através da imigração e aculturação dos demais grupos que formavam a nossa nação e faria do Brasil um país predominantemente branco. Deduzi que tal projeto era equivocado e superficial, não tratando com profundidade as relações de subordinação endógenas e exógenas à nossa nação. Estas ideias se baseavam em teorias racialistas, originadas na França, no século XIX e seriam exacerbadas, posteriormente, na Alemanha Nazista.

Conquistas, não concessões, as quais no equilíbrio da balança tendem a deixar de ser imperativas, através do fortalecimento desses grupos, o que vem ocorrendo, não sem expressivo embate de forças.

O embrião formal para a lei 11.645-08 é, pois, a Constituição de 1988. Contudo, a prática cotidiana das escolas pode ser um terreno fértil, no qual se produzirão os efeitos mais duradouros para o nosso corpo jurídico e nossos anseios por equidade. Paralelamente à nossa magna carta, outros instrumentos foram se estabelecendo até este ápice em 2008. Alguns conseguiram avançar mais que outros, considerando-se que na arena política, travam-se muitas disputas⁷.

1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996)

Durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, foi assinado um novo objeto normativo para a Educação no Brasil, agora em consonância com a sociedade que estava sendo gerada e com as normas constitucionais: a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que também ficou conhecida como lei Darcy Ribeiro substituindo a anterior, 5.692/71, formulada no regime de exceção.

Já nas proposições iniciais da atual LDB, é possível perceber um embate entre duas forças que possuíam propostas diferentes: a centralização do ensino, apoiada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa e propostas mais descentralizadas com o objetivo de ampliar a participação cidadã, representadas por setores civis.

⁷ Miguel Arroyo problematiza essas disputas, e demonstra que as tensões se dão na política em zonas fronteiriças com outras searas como: a Educação, as identidades e territorialidades (a demarcação das terras indígenas e quilombolas, por exemplo) na luta pela emancipação. No campo educacional, efetua-se a representação dos diversos grupos, o reconhecimento dos seus saberes e o acesso à escolarização, seara para conformação ou transformação. A expansão da escola pública é um dos indicativos da força desses movimentos por resultar de pressão efetiva desses grupos e não das benevolências das nossas elites. Atesta a tomada de consciência por parte desses grupos da importância da escolarização para ruptura com as históricas relações de subordinação. A inclusão das temáticas indígenas e africanas em nossos currículos exemplifica as mudanças em decorrência das lutas por paridade de direitos concorrendo para o postulado de que conhecimento é poder. (ARROYO, 2009, p. 24 e 25).

É na perspectiva dessa ampliação que se introduz na LDB/96 a temática da formação plural da nossa sociedade:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (...)
§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB/96 grifos nossos).

Na primeira inserção das demandas étnicas e culturais, há uma preocupação apenas com as suas contribuições. Essas aparecem em termos vagos, sem abrir espaço para criticidade em torno das relações de poder desarmônicas e para o tratamento dos preconceitos, arriscando uma folclorização dessas matrizes. Note-se, ainda, que tais temas deveriam ser tratados nos currículos da base nacional comum e somente na disciplina de História, a qual, meramente, deveria “levá-las em conta”.

Nesse ano, também aconteceu o primeiro seminário internacional sobre o multiculturalismo e racismo, promovido pelo ministério da justiça brasileiro. A participação da nossa sociedade civil, em colaboração com ativistas e representantes de outros países, impulsionou a criação de um grupo de trabalho interministerial (IGT) para contemplar a questão dos direitos humanos e o PNDH (Programa Nacional dos Direitos Humanos). Medidas assertivas no combate ao preconceito cultural. Este IGT representava um avanço dentro da estrutura política do nosso país, que sempre se pautou em relações desiguais. Entre as metas estavam o combate ao racismo. Com o intuito de alcançá-las, algumas ações foram se encaminhando, desde então, por meio de medidas afirmativas e através da Educação, com um respaldo nos discursos a favor dos Direitos Humanos.

A Educação pautada nos Direitos Humanos considera a dignidade, a justiça, a igualdade e liberdade, através do respeito à diversidade e a solidariedade, enfatizando a autonomia e protagonismo dos indivíduos, como essenciais para uma sociedade mais harmônica, ao mesmo tempo em que reconhece o valor de cada ser humano em sua individualidade. Para a promoção desse modelo de Educação, há que se enfrentar o racismo, a discriminação e o preconceito. Refletindo sobre estes princípios, Eduardo Bittar, professor da faculdade de direito da Universidade de São Paulo (USP) e Vera Candau, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

(PUC-RJ) enfatizam as dicotomias em relação aos valores da modernidade e os da pós-modernidade, os quais se farão presentes em vários campos de discussão nesta pesquisa, com foco em como elaborar metodologias de ensino de História, inserido na perspectiva do diálogo entre nossas matrizes formadoras, isto é, indígenas, europeias e africanas. Neste momento, é oportuno verificar as mudanças em relação à concepção de direitos, bem como, as características das subjetividades engendradas e dos grupos identitários como seus portadores nesta fase, também conhecida por modernidade tardia. Esta é, com efeito, a paisagem em que se desenvolvem outras tramas, e por isso, suas repercussões serão igualmente abordadas em relação a outros temas no decurso deste trabalho (HALL, 2005, p. 7-22).

A modernidade tardia pode ser explicada a partir de duas concepções de sociedade: tradicionais e modernas. Com base na análise marxista, de acordo com Stuart Hall, intelectual jamaicano, se verifica uma ausência das intensas mutabilidades nas primeiras, uma vez que as instituições, as formas de produção, assim como os arranjos sociais e culturais tendem a ser mais estáveis. Na modernidade, verifica-se o oposto: a única certeza são as incertezas. As relações, sejam de produção ou culturais tendem a ser dissolvidas. Nada mais é duradouro. As mudanças são rápidas, intensas e frequentes (HALL, 2005: 14 A 18). Traduzindo-se, na célebre frase de Karl Marx, a respeito das sociedades modernas: “Tudo que é sólido se desmancha no ar” (MARX e ANGELS, 1973: 70). A produção e o consumo são em larga escala: as relações passam a ser massificadas, tudo passa a ser compreendido como mercadoria.

A pós-modernidade não é uma antítese desse último modelo societário. Não chega a ser uma síntese também. Reflete novas formas de convivência e de relações atravessadas pelas diferenças que forjam identidades e produzem subjetividades moldando um sustentáculo e uma unidade nas articulações entre os sujeitos, em que quase tudo tende a ser relativizado.

Em relação aos Direitos Humanos, a pós-modernidade impactou agudamente as questões étnicas e culturais devido à mudança no eixo da fraternidade e igualdade (valores modernos), para diversidade e tolerância, isto é, o convívio com as diferenças ainda que se postule a liberdade como a base em ambos os

paradigmas. Discursos extremamente pertinentes ao fenômeno das identidades fragmentadas produzidas no território das relativizações da modernidade tardia:

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não são unificadas dentro de um "eu" coerente" (HALL, 2005, 12 e 13).

Segundo Bittar, é necessário que as normas jurídicas, conjunto no qual a lei 11.645-08 se insere, acompanhem essas mudanças de valores e ao mesmo tempo se articule com essas novas identidades fragmentadas, as quais impactam a própria concepção de cidadania. Da mesma forma, fragmentadas, segundo esse autor, devem ser as normas jurídicas a fim de tutelar os direitos fundamentais das identidades neste nosso contexto pós-moderno. Os Direitos Humanos são coadjuvantes na construção do arcabouço jurídico para equidade, uma vez que é constitutivo da nossa experiência em resposta as nossas aspirações:

Pode-se dizer que os Direitos Humanos nascem com o homem. As raízes do conceito se fundem com a origem da História e a percorrem em todos os sentidos. Neste imenso lapso de tempo, o homem, desde as mais diversas culturas, procura ideais e aspirações que respondem à variedade de suas condições materiais de existência, de seu desenvolvimento cultural, de sua circunstância política (A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS NO BRASIL E NO MUNDO E SUAS IMPLICAÇÕES, 2015).

A construção de uma sociedade democrática, aspiração das minorias e de grupos ou indivíduos, comprometidos na equalização social, encontra nos princípios dos direitos humanos os argumentos necessários para o seu desenvolvimento. Vera Candau, refletindo sobre o contexto da América Latina, similarmente a Amilcar, identifica as conexões entre os movimentos sociais, suas lutas e os obstáculos encontrados através de dois recortes temporais:

A temática de educação em Direitos Humanos nos anos 80, principalmente nos países que passaram por processos de transição democrática depois de traumáticas experiências de ditadura, como é o nosso caso, foi introduzida como um componente orientado ao fortalecimento dos regimes democráticos.

No entanto, a realidade do continente no novo milênio apresenta outra configuração. O clima político-social, cultural e ideológico é diferente.

Vivemos um contexto de políticas neoliberais, de debilitamento da sociedade civil, de indicadores persistentes de acentuada desigualdade social, de discriminação e exclusão de determinados grupos socioculturais e falta de horizonte utópico para a construção social e política (CANDAU, 2013, p. 3).

Em continuidade a soberania popular, para transformar a atual configuração, de acordo com Candau, é fundamental que se ampliem as conquistas, de modo a efetivar o fortalecimento das minorias através de três eixos: a formação do sujeito de direitos, já que na América Latina, estrategicamente, os distorcem como dádivas de políticos ou governos, favorecer o processo de empoderamento (“a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social”, na coletividade) e “os processos de transformação necessários para construção de sociedades verdadeiramente democráticas e humanas” (CANDAU, 2013, p. 4). É justamente, em relação ao terceiro elemento que a perspectiva da Educação Intercultural se torna cada vez mais propícia:

Um dos componentes fundamentais destes processos se relaciona a "educar para o nunca mais", para resgatar a memória histórica, romper a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Somente assim é possível construir a identidade de um país, na pluralidade de suas etnias, e culturas (CANDAU, 2013, p. 4 grifos nossos).

É com vistas ao empoderamento, que podemos correlacionar à promoção dos direitos humanos e a lei 11.645-08, sendo essa ao mesmo tempo um marco jurídico em direção à nossa cidadania: as demandas sociais de grupos que também estiveram inseridas nessas lutas por reparação e pela equidade na transformação da vida material, cultural e política como intenciona os Direitos Humanos.

No campo do currículo, buscaram-se caminhos para discussão das relações étnicas e culturais, bem como o necessário enfrentamento do preconceito. Através da inclusão da temática “pluralidade cultural”, que foi aprovada como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um ano após a assinatura da nossa atual LDB, incentivou-se que outras disciplinas curriculares também discutissem a questão mediante esse eixo temático. O tema não foi tratado de modo ingênuo ou folclórico, antes procurou problematizar as relações étnicas e culturais, a partir das desigualdades socioeconômicas, propondo o tratamento das questões que envolvem preconceitos cotidianamente no espaço escolar a fim de

favorecer o respeito às diferenças. Ainda que necessitem de maiores avanços, os PCNs possuem caráter inovador com propostas que sugerem revisões no tocante ao ensino desde os fins da década de 1980.

Esses documentos integram uma coleção que reúne orientações para as etapas da Educação Básica, em áreas de saber e por temas que os atravessam. Sua principal característica é sua flexibilidade, justamente para cooperar com as demandas peculiares de cada região. Sua proposta era oferecer caminhos e não ditar normas:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (PCNS, 1997, p. 13).

Nada isolada, a pesquisa da professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Cinthia Monteiro Araújo, em sua tese de doutorado (2012), analisa a importância desse conjunto de referenciais ao introduzir uma nova forma de se operar com os saberes curriculares por meio de eixos temáticos capazes de favorecer a integração das disciplinas, partindo-se da transversalidade. Assim, os professores em suas especialidades podem orientar seus trabalhos no sentido de agregar competências e conteúdos, a partir de um tema que atravessa os seus campos de ensino, rompendo-se com a fragmentação do saber.

Embasada em François Hartog, historiador francês, a professora Cinthia opera com os regimes de historicidade, entre os quais, como já mencionado dois impactam diretamente a compreensão do saber histórico, quanto à representação das identidades: a modernidade e a pós-modernidade. Em busca de narrativas plurais, opera com os dois paradigmas sustentando a hipótese de que o conceito de tempo é capaz de mediar compreensões de mundo que permitam enunciar outras histórias, as quais não poderiam emergir pela lógica moderna pelo fato dessa se pautar na perspectiva linear, cronológica, sustentada pela noção de progresso e centrada no colonizador.

Por isso, os pressupostos modernos seriam insuficientes para operar com o conceito de relativização o que acaba contribuindo para inferiorizar povos que

possuem modos de viver diferente daquilo, que nessa compreensão de mundo, convencionou-se denominar de “civilização”; ao contrário do que ocorre no regime pós-moderno em que as “narrativas totalizantes” (HARLEY, 2005) são pressionadas pela emergência de novos discursos, em decorrência da globalização e da luta pela paridade de direitos dos grupos, historicamente silenciados.

Além, Cinthia assinala que no contexto em que se agudizam tanto esses discursos como as lutas em torno da democracia, tornou-se consensual, entre a comunidade inserida no campo da História, a necessidade de mudança na produção e divulgação do conhecimento histórico, sendo os PCNs um marco em direção a essas mudanças, em que se rompesse com o modelo pautado na modernidade.

Porém, não bastava apenas este consenso. Era, como ainda é, necessário buscar-se meios para superar o modelo de história de tendência homogeneizante, que, aqui no Brasil, também contribuiu para a fabricação de uma identidade nacional, nos moldes europeus, silenciadora de outras identidades (IDEM, 2012, p. 50 - 55). Neste sentido, muitos pesquisadores vêm buscando uma interlocução com a perspectiva da Educação Intercultural.

Há que se considerar a enorme dificuldade em introduzir um currículo nacional no nosso país circunscrita pela multiplicidade de realidades em imenso território. Por isso os Parâmetros curriculares representam um esforço no sentido de apontar caminhos, ao mesmo tempo, respeitando essas diversidades, e integrando uma base comum nacional, o que se coaduna ao direito à Educação de modo democrático e universal. Outro fato considerável é que os investimentos (inclusive internacionais, como o fundo do Banco Mundial para Educação), são distribuídos com base em avaliações, como por exemplo, a prova Brasil, entre outras. Ao encaminhar conteúdos em comum, os PCNs contribuem para garantir a qualidade de ensino, ao mesmo tempo que reconhece a necessidade de valorizar as expressões sociais nas regiões, equilibra-se o empenho escolar pelos parâmetros nacionais indicados como mínimos.

Da elaboração dos PCNs em 1997 até nossos dias, outros caminhos foram se abrindo, a partir da criação de novas diretrizes e de secretarias relacionadas com a temática. É do ano de 2002 a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas, os quais valorizavam o ensino da língua materna para os grupos

indígenas ao lado da língua portuguesa, entre outras iniciativas. Posteriormente foi criada, no governo Luís Inácio da Silva, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003. E em junho de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas e Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Neste mesmo ano, fora criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

É possível observar que as disputas que se travaram no campo da política e das instituições passaram pela legislação e chegam à sala de aula, através das diretrizes curriculares, uma arena em que também podemos observar a continuidade destes combates:

O currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento que é visto como coisa foi produzido através de relações sociais _ e de relações sociais de poder. Esquecer esse processo de produção _ no qual estão envolvidos relações de poder entre grupos sociais significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, significa destacar seus aspectos de consumo e não de produção (...) (SILVA, 2009, p.195).

Assim, não há como defender a neutralidade nos currículos, emergido deste jogo de dominação e resistências. Nesses, são elaboradas marcas que reforçam essas relações de subordinação e contribuem para estigmatizar aqueles grupos que não se identificam com o padrão hegemônico considerado aceitável:

Aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder (...) Quais grupos sociais estão incluídos (...) e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultados dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais – de gênero, raça, classe – são produzidas ou reforçadas? (IDEM, 2009, p. 195).

No ofício do historiador, inclusões e exclusões também são pauta para discussão, então é importante ressaltar o quanto a problemática investigada afeta a concepção de Currículo e esse o Ensino específico de História, exigindo a habilidade de nos orientarmos sobre quais sentidos a respeito dos grupos segregados deseja-se produzir ou reforçar, superando, como já mencionado, o acréscimo de conteúdo.

Esta pesquisa procura contribuir com algumas respostas. Neste sentido, considera-se o trabalho precursor, ora citado, da professora Cinthia, em que a mesma propõe a construção de uma alternativa à tradição moderna, embasada na

sociologia das ausências e das emergências, teoria desenvolvida pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, em busca de marcas interculturais nas narrativas presentes nos livros didáticos de História serve como apoio e reflexão. Identificar essas marcas no fluxo histórico é uma das pretensões desta pesquisa através do contexto urbano de Niterói, que nos serve como estudo de caso na elaboração de metodologias para aplicação da lei 11.645-08, objetivo desta pesquisa, em entrecruzamentos com outras histórias, propondo diálogos, através da aposta em uma ruptura do paradigma “eurocêntrico” que esteve presente até então:

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, p. 26).

Ampliando-se o foco dos currículos para a diversidade, propõe-se o combate e a reparação dos danos históricos e preservam-se as tradições e lutas destes povos de forma institucional. Representa uma mudança de paradigma que:

(...) produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo (...) Portanto, a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. (...) (GOMES, 2012, p. 107).

Inconformismo capaz de desnaturalizar as diferenças, desafio, conforme já mencionado, que vem instigando a comunidade de historiadores, preocupada com outros modelos de ensino, aptos a interpretar as relações humanas sem condicioná-las à ideia de raça:

Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida re-localização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não-europeu é percebido como passado (QUIJANO, 2005) e compreender a

ressignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006).

São necessárias novas formas de operar com a produção de saberes, algo que esta pesquisa intenta contribuir por meio das “multitemporalidades” em seus diversos contextos, através de propostas interculturais, como se verá mais adiante, o que nos interessa:

São operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores (ARAÚJO, 2012, 107).

Esse processo de ruptura epistemológica reflete as dinâmicas sociais, como se verá nos dois próximos tópicos, os quais irão abordar as leis que versam sobre as temáticas africanas e indígenas: a 10.639-08 e a 11.645-08, respectivamente.

1.4 Contribuições de um povo de África

O professor Sílvio de Almeida Carvalho Filho em artigo intitulado: “*África: o revogar de um interdito*” demonstra que existem relações endógenas de centro e periferia no Brasil que espelham a centralidade europeia (FILHO, 2007, 107-133). Neste artigo, é possível compreender melhor os bastidores e trajetória da lei 11.645-08: em 1988, a câmara federal dos deputados aprovou o projeto de lei de autoria do deputado Paulo Paim (PT), cuja proposta era tornar o estudo da História da África e a luta dos afrodescendentes no Brasil, uma disciplina isolada e obrigatória em todas as escolas nacionais.

A proposta não foi sequer votada no Senado, que segundo o professor Sílvio, ainda contava com um grande número de senadores, cujo perfil era muito conservador. Estacionada nessa instância durante oito anos, deu-se o seu arquivamento, sem as devidas discussões e encaminhamento para votação naquela casa legislativa.

Em 2003, o então presidente Luís Inácio (Lula) da Silva, assinou em seu primeiro ano de mandato, a lei 10.639, como alternativa ao projeto inicial. As

mudanças produzidas no texto original da LDB/96 podem ser consideradas expressões das lutas sociais no embate político e nos revelam alguns avanços em relação ao primeiro texto (ANEXOS A e B).

Alguns trechos foram vetados pelo presidente Lula, os quais correspondiam, respectivamente, a obrigatoriedade na disciplina de Artes em dez por cento do seu conteúdo total por ano letivo e que os cursos de capacitação para os professores com vistas à sua aplicação, contassem de modo obrigatório, com participantes das entidades do movimento negro. Segundo a mensagem de texto do veto ao Senado, entendeu o presidente, que “os referidos artigos eram simultaneamente contrários a nossa carta magna e ao próprio texto da LDB/96” (DATAPREV, 2003).

Quanto às inovações, é notório que se institucionaliza o ensino não só da cultura como das lutas dos afrodescendentes. Passa-se da sugestão de se “levar em conta”, para a obrigatoriedade. Neste sentido, o movimento negro conseguiu um avanço de grande dimensão uma vez que, historicamente, “os currículos demonstram uma seleção dos grupos que deviam ser representados e de que forma” (SILVA, 2009, p.193). A lei 10.639-03 garantiu a representação da “luta dos negros” e que essa se desse a partir de referenciais identitários positivos, ao inserir a temática no currículo da base nacional comum, como também na obrigatoriedade de que todas as escolas no Brasil tratem desse tema. Inegavelmente, a valorização das identidades passa pelo caminho da Educação.

A obrigatoriedade dessa temática visa que aos nossos estudantes seja lhes dado o direito ao conhecimento das nossas raízes e deverá ser acolhido em cada escola, em abrangência nacional, pois não há como negar o seu caráter formativo. Cabe ainda destacar, que o texto prevê que a problemática não recaia apenas nas disciplinas de Artes, História e Literatura brasileira, na análise da palavra “especialmente”. Contudo, a sua inclusão vem se dando, em meio a numerosas vicissitudes.

Luís Fernandes de Oliveira, professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e da Fundação de Apoio ao Ensino Técnico, advoga a hipótese de que a lei 10.639-03 inaugurou novas demandas educacionais, questionando quais seriam as tensões e desafios, em relação à formação dos professores na teoria e nas suas práticas pedagógicas diante do reconhecimento às diferenças institucionalizadas

neste objeto jurídico (OLIVEIRA, 2010, 17 a 210) Oliveira identificou tais demandas através do debate em vários espaços formativos de professores para a educação plural, alguns por ele organizados. Nesse trabalho inicial de escuta, pôde perceber, mesmo entre os que se sentiam desafiados pela obrigatoriedade que:

A grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara saberes pedagógicos, teóricos e práticos, de caráter étnico-raciais que, em grande parte, estão marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos consubstanciados pelo conhecido mito da democracia racial (OLIVERA, 2010, p. 20).

Constatou, então, o que já vinha sendo discutido por meio da literatura acadêmica: a presença de concepções hegemônicas e de senso comum no tratamento dessas questões. Tratamento esse que, no cotidiano, também sinaliza para um grau de pessoalidade na abordagem de situações que envolvem o estigma a que muitas crianças negras são submetidas, ainda que se objetivasse combatê-las.

Reporta uma novidade, a qual até o momento da publicação de sua pesquisa, não havia sido considerada entre os especialistas e que diz respeito às questões objetivas da prática docente, ainda que não relacionadas diretamente à harmonização das relações culturais: as péssimas condições de trabalho limitam a pré-disposição a leitura, de grande importância para compreensão destas novas dinâmicas em que se propõe revisitar a leitura de mundo pautada na visão do colonizador para inclusão de outras.

Apona ainda que, até aquele momento, em que se ouviu inicialmente os professores, antes mesmo do seu ingresso no programa de doutorado da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), que muitos materiais pedagógicos possuíam muitas deficiências e não conseguiam sensibilizar os professores para a questão. Finalmente, as falas dos professores também se dirigiam as implicações entre igualdade, educação e diferenças. Para alguns, haveria uma distorção na inclusão/obrigatoriedade do ensino da temática africana, colocando-a em suspeição, ao julgarem ser essa iniciativa desproporcional pelo fato da educação ser universal baseada no princípio da igualdade, desconsideravam, pois as discrepâncias sociais

intrínsecas quando pensamos nas circunstâncias da transmigração dos africanos e sua permanência no Brasil.

Assim como o professor Sílvio procura elucidar a trajetória desse objeto legal, acrescentando outras ações pontuais do Estado e do movimento negro, compreendendo-as como processos necessários a sua implementação e inclui também o papel desempenhado pelos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2010, p. 23), conhecê-las, como já afirmado, nos ajuda nas desconstruções de discursos impeditivos a sua aplicabilidade, tais como o mencionado no parágrafo anterior e àquele que enxerga esse objeto legal como uma imposição vertical. Oliveira argumenta que, embora seja um tema delicado, pois envolvem revisões de cunho epistêmico, práticos, teóricos e metodológicos, a sua obrigatoriedade representa um passo importante em direção a ampliação de medidas sócio afirmativas em reparação as relações desiguais que remontam a nossa colonização (OLIVEIRA, 2010, p.14 a 23 e 180 a 188).

Nos percursos do movimento negro, constatou que a luta por reparação é muito anterior à assinatura do objeto jurídico analisado neste tópico, remetendo-a ao contexto abolicionista, um marco nesses confrontos, e destaca que as reflexões acadêmicas sobre o racismo possuem origens neste recorte, isto é, no século XIX, (OLIVEIRA, 2010, 74 - 84). No debate intelectual (Schwarz, 1993) em que de um lado figuravam defesas assumidamente favoráveis ao discurso da supremacia racial e de outro discursos em favor da igualdade entre as raças, como o de Manuel Bonfim (1868-1932), médico, psicólogo, pedagogo, sociólogo e historiador brasileiro, para quem as teorias raciais não passavam de ‘ciência barata’ que, covardemente, era usada para garantir a exploração dos fracos pelos fortes” (Albuquerque, 2006, p. 207).

Outra referência, temporal, foi a criação do Centro de Estudos Afro-Asiáticos (1973), “por incorporar pesquisadores negros e estabelecer relações com o movimento negro”. Outros marcos divisores, aqui já citados, foram o ano de 1988, pois se assegurou em nossa CF o reconhecimento da pluralidade étnica da nossa sociedade, a LDB/96 e os PCNs. Além desses, Oliveira, acrescenta edição do projeto “*a cor da cultura*”, programa de apoio federal e exibido na TV cultura, com a finalidade de socializar ações e propostas sobre o tema. Em sua narrativa,

demonstra os impactos sobre a formação docente, destacando as disputas em relação às concepções do saber histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 112 - 126).

Aprofundando os debates iniciais, sobre a formação docente, buscou novas interlocuções, agora por meio de entrevistas semiestruturadas, com um grupo de professores de História da Educação Básica que haviam participado de uma formação sobre a temática africana em sala de aula. Objetivo era o de reconhecer esse terreno tensionado entre os saberes docentes e os enfrentamentos em decorrência das possíveis dificuldades quanto à aplicabilidade dessa lei: epistêmicas, identitárias, políticas, historiográficas, pedagógicas, entre outras, as quais configuram novos saberes, que tendem a romper com as lógicas da modernidade centradas nos preceitos europeus, como já afirmado anteriormente (OLIVEIRA, 2010, p. 116-126). Ao se aproximar dos trabalhos de diversos estudiosos, em maioria latino americanos, inseridos em um grupo de estudos denominado Modernidade/Colonialidade (MC) percebe-se a concepção de história presente no trabalho de Oliveira, em artigo em co-autoria com a professora Vera Candau segundo ele, chave explicativa para superar as relações de subordinações:

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 18).

A temática abordada no âmbito jurídico representa, de acordo com esses autores, a oportunidade de elaborar conhecimentos históricos, com base em pressupostos não europeus. Suas considerações recaem sobre as questões raciais no campo da Educação, e esta afinidade se justifica, pois em comum tem a busca por um projeto epistemológico e ético-político específico a partir de uma crítica à modernidade ocidental em seus postulados históricos, sociológicos e filosóficos.

Para Oliveira, é propícia a perspectiva intercultural em face dessa nova configuração de saber. Em convergência, assumimos igualmente ao que ele reconhece no texto da lei 10.639-03: a possibilidade de “construção do pensamento com o outro” (OLIVEIRA, 2010, p.250-254). E, nesta construção de saberes

coletivos, temos como exigência – reivindicatória e necessária – a inserção da temática indígena, com a qual passamos também a dialogar.

1.5 A questão indígena

Na última atualização da LDB/96, dar-se-á a inclusão da questão indígena, (ANEXO B). Cabe retomar que a LDB inicia o tratamento das relações étnicas e culturais a partir do artigo 26, e aprofunda no parágrafo quarto com a noção de que em relação ao ensino de História no Brasil, todas as nossas matrizes, devem ser contempladas. Para fortalecer esta concepção, em 2003, reforçou-se a problemática africana e em 2008, a indígena, como fruto das demandas sociais atendidas pelos nossos legisladores que compreenderam a necessidade de enfatizá-las como um enfrentamento necessário à superação dos preconceitos contribuindo para o combate a situações em que as mesmas se veem em desvantagem, constituindo-se, portanto, em importante medida reparativa. A palavra especialmente visa enfatizar o estudo das matrizes, africanas, indígenas e europeias, mas não excluir as outras e nem promover hierarquizações, sobretudo se o que se pretende é o diálogo, na promoção de descobertas de modos, respostas e práticas culturais diferentes que nos ajudam a melhorar nossas relações, nossas tecnologias, aprendizagens e convivências, encaminhando, pois uma perspectiva intercultural:

Nesse sentido, a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

Embora, não citada no texto a questão indígena também deve ser considerada, pois a necessidade do falar não mais sobre o “outro” e sim com o outro, constitui novos pensamentos, com base em diálogos, diálogos estes *interculturais* e isto é muito mais que normatizar o Ensino Básico, no tocante às relações étnicas e aspectos da nossa cultura, é favorecer a disseminação de suas

práticas culturais, a afirmação de suas identidades e, portanto, o combate aos preconceitos, já tão enraizados.

Um ponto essencial nesta direção diz respeito à invisibilidade, quando se trata da presença indígena nos nossos dias. Juliana Pires de Oliveira e Treyce Ellen Goulart, graduandas em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e bolsistas no Programa de Extensão PROEXT/MEC/SESU Comunidades FURG – COMUF, em pesquisa de campo, efetuada em regiões periféricas daquele estado, constataram que as comunidades locais não enxergavam os indígenas que trabalhavam com a venda de artesanato no verão, como pertencentes ao local. Esse não envolvimento entre a comunidade e os indígenas dificulta a ampliação de direitos para ambos, uma vez que são afetados por processos de urbanização e desenvolvimento industrial com perda para seus territórios e, portanto, possuem interesses em comum. O consenso geral, entre os membros daquela comunidade, para não enxergá-los fazia referência às imagens canônicas e romanceadas dos indígenas: afastados da civilização, despídos e qualquer aproximação com a tecnologia, identicamente, os descaracterizariam. Outros fatores explicativos para a invisibilidade não só de índios como de afrodescendentes, diz respeito à hegemonia cultural e a questão do que a alteridade pode nos despertar. Segundo Marco José dos Santos Matos, especialista em educação escolar indígena, olhar para outras culturas desestabilizaria as concepções culturais tidas como universais, provocando uma reformulação de olhar para si mesmo, um exercício nem sempre muito apreciado (MATOS, 2008).

O programa Comunidades FURG – COMUF objetiva discutir as facetas identitárias e questões relacionadas às vulnerabilidades sociais, nas regiões distritais e litorâneas do Rio Grande, município brasileiro localizado no sul do estado do Rio Grande do Sul. Por meio da análise dos livros didáticos utilizados nas escolas participantes da pesquisa e do diálogo com os seus professores, mensurou as dificuldades na efetivação da lei 11.645-08, evidenciando questões comuns e específicas às identidades indígenas, africanas e daquelas comunidades, por meio de estudo de caso, através do projeto de extensão “Vivências com a terra e Quilombolas somos nós: memória social e histórica das comunidades remanescentes de quilombos dos distritos de Rio Grande” (OLIVEIRA E GOULART, 2012: 565). O entendimento de Juliana Pires de Oliveira e Treyce Ellen Goulart a

respeito da norma jurídica coincide com o nosso: preza pelos direitos dos povos que formaram nossa nação, a partir das contribuições indígenas e africanas, mas não com exclusividade.

Os problemas encontrados não são específicos daquela região. Muitas falas refletem algumas noções preconcebidas, equivocadamente, e naturalizadas no cotidiano. A Organização das Nações Unidas (ONU), em defesa dos direitos dos índios, declarou 1993 o ano Internacional dos Povos Indígenas, iniciando-se o trabalho de elaboração da declaração universal dos direitos desses povos, finalmente assinada em 13 de setembro de 2007 e que também responde àqueles equívocos. Em defesa do direito indígena de conservar sua identidade e ao mesmo tempo se apoderar de outros repertórios culturais, como conhecimentos científicos e tecnológicos, a Organização das Nações Unidas expressa que:

Os povos indígenas têm o direito de reviver e praticar sua identidade e tradições culturais, incluindo o direito de manter, desenvolver e proteger as manifestações de suas culturas, passadas, presentes e futuras, tais como os sítios e estruturas arqueológicas e históricas, objetos, desenhos, cerimônias, tecnologia e obras de arte, assim com o direito à restituição da propriedade cultural, religiosa e espiritual retiradas deles sem seu livre e informado consentimento ou em violação às suas próprias leis.” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS, 2007, PARTE 2, ITEM 7).

A declaração da qual o Brasil é signatário, resulta dos esforços coletivos das etnias indígenas de vários países, que inclusive, tiveram participação ativa nos fóruns e desloca direitos individuais para direitos coletivos, em que os Estados devem desempenhar o papel protetivo e de regulação para que esses se efetivem. Além dos direitos acima citados, estão: a participação política, a terra e aos territórios e recursos naturais, entre outros. Alguns setores conservadores, no entanto, enxergam o documento como uma medida de enfraquecimento dos Estados que seriam divididos em múltiplas etnias “indígenas”, cooperando para perda das soberanias nacionais, frente ao avanço do neoliberalismo econômico e o fim dos entraves alfandegários, decorrentes da expansão globalizada de capitais. Porém precisamos recorrer à História que nos mostra o nosso dever com esses povos os quais no decurso da implantação desses Estados-Nações e nos processos colonizatórios tiveram perdas muito maiores, que lamentavelmente persistem, entre elas o genocídio de inúmeras etnias (ANEXO C), as perdas dos seus territórios,

realocações nem sempre vantajosas, exclusão e marginalização nas políticas públicas, algumas legitimadoras, como as do século XIX de discriminações com a justificativa de que esses grupos (tanto índios quanto africanos) eram inferiores, tratados como subcategorias sociais, também tiveram seu direito à representação e à História negados.

Atender, na prática, esses anseios transpostos para a legislação é desafio e compromisso ético para os que compreendem o respeito às diferenças, nos diversos espaços de convivências, um requisito essencial para a cidadania. É também dever, por dois motivos. Primeiro, compõem uma política pública de Estado, inserida em acordos internacionais a favor dos direitos humanos, como a conferência de Durban e fruto das demandas sociais, como vimos. Por isso não é uma questão de preferência dos governos, professores, gestores ou outros profissionais da Educação. Segundo, porque o não enfrentamento dessa questão coopera para que o racismo seja cultivado. Pensar a escola como uma instituição composta por pessoas, nos faz interrogar, a quem caberia a responsabilidade civil nos casos em que os estudantes são vítimas do racismo? E, principalmente, quando se fecham os olhos a esse problema? Há muitos relatos⁸, em que os estudantes reportam que não obtiveram a ajuda necessária de professores e outros profissionais da escola. Como experiência de vida, o que a escola estaria legando a todas estas crianças, sejam as vítimas ou os agressores?

Sabemos que a escola não será, e nem é, redentora dos males sociais, porém, não se pode se isentar de fazer a sua parte como instituição de educação de indivíduos, transformando-os através de práticas e valores socialmente referendados (ARAÚJO e LONGO, 2015, p. 163).

Compreendendo as limitações da escola e também a sua necessária atuação para transformação dos indivíduos, é fecundo considerar a pesquisa realizada em 2006, ou seja, dezoito anos após a promulgação da nossa constituição, a qual prevê a prática de racismo como crime hediondo e inafiançável, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em parceria com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação, combinando metodologias qualitativas

⁸ Estes relatos estão disponíveis na pesquisa “Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade”, abordada a seguir, e também nas redes sociais, não obstante, a simples escuta cotidiana dos nossos estudantes irão revelar muitos outros.

(entrevistas) e quantitativas, a partir dos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com amostragens nas cidades de Belém, Salvador, São Paulo, Porto Alegre e no Distrito Federal, com grupos focais⁹ de estudantes das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio, em escolas públicas e particulares e comprovou que as práticas discriminatórias impactam mais o desempenho escolar do que os fatores socioeconômicos. Surpreendentemente, o baixo desempenho foi atribuído pelos entrevistados ao mérito pessoal, eximindo a escola e a sociedade de qualquer responsabilidade:

É um senso comum acreditar que nas escolas todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades. Todavia, a qualidade das relações nesse espaço pode ser geradora de graves desigualdades. Ao se acharem igualitária, livre do preconceito e da discriminação muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado unidades igualitárias a todas as crianças (CAVALLEIRO, 2001, 146-148).

A pesquisa tem o mérito de desconstruir esses discursos, ao problematizar os efeitos das discriminações:

Isso ocorre porque o preconceito racial presente no sistema de ensino brasileiro e as diferenças de tratamento entre estudantes brancos e negros tornam a escola um espaço desagradável para crianças e jovens negros, o que, por conseguinte, afeta sua motivação para os estudos (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006, p.141).

Reconhecendo a urgente necessidade do enfrentamento destas práticas discriminatórias cotidianas, sob pena de não perpetuarmos as exclusões e diferenciações, visando construir alternativas mais democráticas, propomos o aprofundamento em algumas discussões teóricas a fim de construirmos possíveis caminhos. Então, o capítulo seguinte traz considerações, com base em diversos autores, com foco na interculturalidade, suas definições e abordagens, como ponte entre este, cujo foco foram as discussões em torno da lei 11.645-08 e a sua aplicabilidade no capítulo final.

⁹ O grupo focal é um método oral e grupal. Não busca o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de todas as opiniões (ABRAMOVAY, 2003).

2 Interculturalidade como política de identidades e de hibridações: fundamentos para convivências democráticas

Em toda fronteira, há arames rígidos e arames caídos

Néstor Garcia Canclini

O texto em epígrafe nos oferece instigantes reflexões no que tange aos distanciamentos que foram solidificando fronteiras entre grupos sociais, construídas simbolicamente. Há que se ponderar quando se aborda a lei 11.645-08 e todo seu contexto histórico, quais são os caminhos possíveis para garantir os direitos humanos de minorias. Contudo, sem isolá-los novamente. A História reconta outros tempos, tempos que não são mais presentes. Talvez seja preciso superar estas fronteiras entre culturas, em respeito da integridade, mas em prol de uma flexibilidade de contato ou trocas neste mundo globalizado em que vivemos. 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.

Este capítulo tem como objetivo principal especular contribuições de autores como Stuart Hall, Reinaldo Fleuri, Néstor Canclini para uma abordagem teórico-metodológica a partir da perspectiva da interculturalidade e que pode nos oferecer no sentido de trilhar caminhos em superação a estes limites, reconhecendo arames caídos e rígidos da questão social brasileira. Antes de tudo, se partimos de um prefixo “inter”, que estabelece uma relação recíproca entre expressões de um mesmo conceito, temos que este, ou seja, o conceito de cultura é requisito primário para compreensão desta proposta a que nos lançamos em pesquisa na área do Ensino e Cotidiano.

Cabe ressaltar que cultura aparecerá contextualizada a partir da globalização e pós-modernidade. Suas implicações para as identidades, dentre as quais, como já mencionadas, no capítulo anterior, destaca-se o fenômeno da fragmentação, então o capítulo se desenvolve com leitura crítica da produção dos Estudos Culturais, campo

multidisciplinar, que compõe o argumento sobre as interações entre os grupos culturais, os quais serão problematizadas com base em dois pressupostos complementares: o multiculturalismo e a interculturalidade. Pretende-se aprofundar apenas este segundo, refletindo-se sobre as políticas de igualdade e de hibridações, em direção as propostas de intervenção por uma Educação Intercultural.

2.1 Cultura, transformação cotidiana

A Cultura não faz os povos, os povos fazem a cultura.

Chimamanda Adichie

Cultura, que vem do latim *colere*, portanto de uma ação, o cultivar algo, ato humano, não é um conceito fechado, sobretudo, em seu enfoque antropológico. Num primeiro momento, cabe, para os propósitos desta dissertação, investigar a proposta de leitura da cultura que a vê como múltipla como uma soma, em suas fronteiras mais ou menos definidas, com arames estendidos no tempo. Stuart Hall em diálogo com outros autores nos ajuda a estabelecer as pontes necessárias. Em sua definição mais objetiva:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. [...] Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar” (HALL, 2003, p. 43 grifos nossos) .

Esta percepção implica na ruptura com noções fixas e acabadas. A cultura não é. Tornar-se-á. Construída nas práticas cotidianas, nos possibilita impulsionar nosso olhar para além das identidades culturais hegemônicas e assim ressignificar os padrões predominantes, intervindo na nossa própria formação cultural. Importa

para este trabalho considerar a cultura como constante produtora e transformadora de identidades, em que convergem intensas trocas desencadeadas por processos globais. Considera-se central a questão das identidades, pois elas permeiam todo o esforço traduzido no nosso corpo jurídico para valorização da nossa pluralidade cultural e respeito às diferenças.

As transformações em decorrência dos fluxos históricos acabam produzindo subjetividades distintas. Assim, diante da intensidade com que ocorre a expansão destes processos em escala mundial, mais as identidades tendem a se afastar dos modelos desenhados na época moderna. Hall (2003), em vista disso, categorizou três tipos de sujeitos: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico (ambos vinculados a processos derivados da modernidade) e o sujeito da modernidade tardia.

O sujeito iluminista teria como principal característica o centralismo e a unidade, o que iria dar ao indivíduo uma identidade fixa do nascimento até a morte. O sujeito sociológico começou a se constituir a partir das intensificações das relações do mundo moderno e da necessária interação permeadas por estas relações (HALL, 2006, p. 10).

A última categoria reflete o nosso momento atual e confere uma fragmentação às identidades, as quais, cada vez mais, perdem o caráter da permanência, não sendo definidas mais desde o nascimento do indivíduo e tornam-se fluídas, mutáveis e relativas de acordo com o papel social que este desempenhe em um determinado momento e pela maneira como é representado nos processos culturais (HALL, 2006, p. 12 e 13).

Isto abre caminhos para que outras identidades, subterrâneas, passem a dispor de novas possibilidades de atuação em relação às identidades hegemônicas. Dentre as quais, por exemplo, a facilidade em que hoje se estabelece a difusão de informações, o que contribui para que outros valores de culturas distantes e completamente diferentes possam ser socialmente compartilhados.

As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações "globais" começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais" (IDEM, 2006, p.73).

Não se trata apenas de uma substituição maniqueísta das relações entre o global, o nacional e o local, mas de novas articulações (HALL, 2005, p. 77). Importa considerar estes arranjos a partir da nova noção espacial que vem se configurando, pois com a propagação dos meios de comunicação e de transporte, o mundo tem se tornado cada vez menor, contribuindo para que os efeitos globalizantes se acentuem e produzam transformações nas identidades a partir das tensões entre o global e o local em múltiplas formas de pertencimento. “Os lugares permanecem fixos; é neles que temos “raízes”. Entretanto, o espaço pode ser “cruzado” num piscar de olhos — por avião a jato, por fax ou por satélite” (HALL, 2006, p. 72-73). Isto implica no estabelecimento de novos pontos de contato entre culturas distintas, através de novas interpolações entre o tempo-espaço.

Ao lado disso, observa-se que as identidades estão cada vez mais tensionadas na busca pela valorização cultural e reconhecimento, sobretudo a fim de diminuir as distâncias sociais e econômicas, em última análise, provocada pelos processos de colonização e de hegemonização abrangendo todos os espaços geográficos.

Considerando que os diálogos se dão entre indivíduos, a partir dos seus grupos culturais de referências, é fundamental aprofundar o conceito de identidades, a que estes indivíduos estão vinculados. E o verbo “estar” é muito mais apropriado que o verbo “ser” para a compreensão das mesmas, dado ao seu caráter mutável e fragmentário, um dos reflexos da pós-modernidade que se aprofunda na medida em que assistimos ao avanço da globalização, como afirma Stuart Hall no livro: “A identidade cultural na pós Modernidade” (2006). O termo, “globalização”, em geral, é compreendido através de lógicas de mercados que se estabelecem como transnacionais, porém é necessário problematizar outros aspectos em sua amplitude, os quais provocam tensões entre o local e o global e produz profundas transformações nas identidades:

A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço – tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica da sociedade como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço (HALL, 2000, p. 75).

Nestes processos, se verificam a emergência de outras identidades *fragmentadas* em oposição às identidades *fixas* (dadas pelo nascimento) e nesta direção tornam-se propensos a criar outros elos formando novas identidades como, por exemplo, as de gênero, de classe e étnicas:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2000, p. 7).

Sem estas compreensões, conforme adverte Hall, o entendimento acerca dos processos globais que as impactam tendem a ficar comprometidos já que:

Esta é uma concepção de identidade muito diferente e muito mais perturbadora e provisória do que as duas anteriores (...) desarticula as identidades estáveis do passado, mas também abre a possibilidade de novas articulações (...) Giddens, Harvey e Laclau oferecem leituras um tanto diferentes da natureza da mudança do mundo pós-moderno, nas suas ênfases na descontinuidade, na fragmentação, na ruptura e no deslocamento contêm uma linha comum” (HALL, 2006, p. 17 e 18 grifo nosso).

Com base nestes deslocamentos de paradigmas em que antes havia este sistema delimitado para outro, onde ocorre certa relativização em torno do eixo tempo-espço, Hall analisa o que muitos teóricos compreendem como crise das identidades:

A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (IDEM: 2006, p. 7).

Se Hall fala em crise, ao observar, identicamente, estas transformações suscitadas pelos processos mais amplos de mudança e em decorrência, os novos referenciais, Néstor Garcia Canclini, teórico que aborda as relações entre as identidades, em suas perspectivas comunicacionais, a partir das cidades como cenários estratégicos, propõe uma definição para cultura que rompa com modelos binários, por exemplo, culto e popular, tradicional e moderno, relativizando-a. Para este autor o conceito também é resultado de processos em constantes transformações. Se Hall percebe que os tradicionais quadros de referências veem se

modificando, Canclini nos orienta a buscarmos interpretações mais adequadas a fim de superar as antigas divisões de mundo entre países dominantes e dominados. Estas visões refutam a noção “essencialista das identidades, da autenticidade e da pureza cultural” (CANCLINI, 2013, p.21).

Canclini aponta algumas mudanças teóricas necessárias nas noções habituais de cultura, provocadas pelas mudanças globalizadoras:

Entre os anos 60 e 80 do século XX, os estudos sociosemióticos (...) foram estabelecendo que a cultura designava os processos de produção, circulação e consumo da significação da vida social. Essa definição continua sendo útil para evitar as tentações de restaurar algum dualismo (...) Também tem a virtude de mostrar a cultura como um processo no qual os significados podem variar (CANCLINI, 2007, p. 56 e 57).

É evidente a aproximação com a definição proposta por Hall para o termo, focada na característica de produção, e este acréscimo de Canclini em relação aos processos de circulação e de consumo. Mesmo assim, para este último autor, esta definição acima citada era insuficiente, pois não leva em conta as diferenças inerentes a cada cultura. Por isso, outros autores, a partir de 1990, buscaram resolver este problema, reconceituando-a para agregar a interculturalidade. Citando alguns destes autores, ele demonstra que no lugar do substantivo, o mais adequado seria a adjetivação:

O *cultural* facilita falar da cultura como uma dimensão que refere “diferenças, contrastes e comparações” permite pensá-la menos como uma propriedade dos indivíduos e dos grupos e mais como um recurso heurístico que podemos usar para falar da diferença (...) o *cultural* abrange o conjunto de processos mediante os quais representamos e instituímos imaginariamente o social, concebemos e administramos as relações com os outros, ou seja, as diferenças (...) (CANCLINI, 2007, p. 57).

A globalização também é adjetivável, é cultural. Consequentemente, socialmente imaginada. Para construir este argumento, Canclini defende olhar para o fluxo de pessoas, que ao se deslocarem mantêm seus antigos vínculos e estabelecem novos, em intensas trocas, isto é, nos alerta sobre o perigo de despersonalizar os processos globais, enxergando-os apenas pelas lógicas de mercado e de poder. As teorias sociais consideram que os sujeitos responsáveis por estes processos não são devidamente evidenciados em face dos elementos jurídicos e econômicos, usualmente destacados, colaborando com uma pseudo-

impotência dos atores sociais e minimizando a relação entre cultura e mundialização. À semelhança de Benedict Anderson na definição das nações como “comunidades imaginadas”, as quais independentemente do tamanho do território seus cidadãos não poderão conhecer a maioria dos seus compatriotas “é ainda mais pertinente adjetivar a globalização como imaginada” (CANCLINI, 2007, p. 60). Em meio a estas contradições entre integração e isolamento, Canclini conclui:

Quanto à globalização, seus propagandistas não seriam tão persuasivos se a precária integração mundial obtida na economia e nas comunicações não fosse acompanhada do imaginário de que todos os membros de todas as sociedades podem chegar a conhecer (...) os outros, mas também do esquecimento daqueles que nunca poderão integrar-se às redes globais. Por isso, o imaginário se impõe como um componente da globalização. A segregação é o reverso “necessário das integrações, e a desigualdade limita as promessas da comunicação” (CANCLINI, 2007, p. 60).

Marcelo Andrade (2009), professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ), similarmente, adjetiva a globalização como fenômeno cultural que não se traduz apenas pela presença da tecnologia ou das influências de um mercado cada vez mais global: afeta a nossa visão de mundo e a nossa percepção do que nos é familiar, dentro do nosso cotidiano, o que não anula o nosso protagonismo, nossas escolhas e interferências nos processos globais. Considera as relações de poder, e como Canclini, identifica os mecanismos de exclusão, assinalando a relação desigual entre os diversos grupos culturais. O foco na cultura, segundo estes autores, valida assim, a concepção de que as identidades são socialmente construídas, processo intensificado com a globalização, a qual vem ampliando estas trocas culturais. Percebe-se nestes três autores as dialogicidades e contradições intrínsecas entre cultura e globalização. Para Andrade:

Esses encontros e desencontros multiculturais, isto é, advindos da coexistência da diversidade num mundo altamente interligado (globalizado) (...) tem promovido a descoberta e a valorização das novas identidades e expressões culturais, como também têm reforçado a padronização de um tipo de vida que se impõe como hegemônica (...) (ANDRADE, 2009, p. 18).

Os Estudos Culturais, campo de análise multidisciplinar, que congrega diversos autores, entre eles, os acima mencionados, sob esta premissa, constitui uma interpretação teórica propensa a desestabilizar os modelos culturais hegemônicos, defendendo a centralidade da cultura como descritor capaz de

compreender, de modo mais global, os processos de diferenciações as quais acabam gestando as desigualdades. Campo integrante de um movimento conhecido como “cultural turn”, ou seja, “virada cultural”.

Para estes autores, Educação e Cultura são inseparáveis. Há uma intencionalidade pedagógica na cultura e toda Educação é cultural. Os Estudos Culturais compreendem os sistemas de significação não apenas restritos aos saberes formais e eruditos, encampados pelo saber acadêmico; dos espaços formais de Educação, como as escolas e universidades. Visão inserida na proposta deste trabalho, ao reconhecer outros lugares para além da sala de aula, capazes de promover aprendizagens, em seu caráter não formal. Proposta de uma educação intercultural em que se objetiva criar contextos em que os estudantes possam se relacionar com os demais atores nos processos históricos e de formação identitárias. Esta abordagem diferenciada será retomada, contudo, mais adiante.

Considerar outros espaços formativos e saberes, compreendendo as concepções de cultura, contextualizada em um mundo, cujas fronteiras se abrem para a interlocução com diversas identidades, mas, paradoxalmente parecem manter-se fechadas para paridade de direitos, vem de encontro à necessidade de perceber como estes elementos se relacionam. Ao conceito de cultura, agregam-se outros. Então, no tópico seguinte, pretende-se considerar a conceituação do multiculturalismo, identificando suas propostas para propostas de coexistências mais harmônicas entre as culturas.

2.2 Multiculturalismo em teoria e os processos de negociação culturais

Importante ressaltarmos que o multiculturalismo não surge na Academia, embora esta ofereça diversas interpretações teóricas, é, antes, um reflexo das lutas dos grupos minoritários e que sua presença em muitos programas acadêmicos, ainda hoje, está muito mais restrita a uma posição particular de cada docente, do que de uma instrumentalização das universidades. O professor Marcelo Andrade apresenta uma definição elementar para o termo:

Multiculturalismo é a constatação de um fenômeno que envolve a convivência e a coexistência de diversas culturas num mesmo território e num mesmo tempo histórico (ANDRADE, 2009, p. 17).

Suas principais reivindicações são a *redistribuição* e o *reconhecimento* (ANDRADE, 2009, p. 26). Redistribuição, pois uma vez que, inegavelmente, é sob a desigualdade que nossa sociedade está apoiada, verificam-se, relações cíclicas e desiguais entre as culturas. Ao se proporcionar o acesso aos bens materiais e simbólicos contribui-se para o equilíbrio das oportunidades. Por sua vez, a desigualdade produz efeitos excludentes sobre os diversos grupos sociais, estes por não possuírem os mesmos recursos para legitimar suas práticas culturais tendem a disputar em desigualdade, com os grupos culturais hegemônicos e detentores dos instrumentos simbólicos e de poder, os quais efetuam “silenciamentos”, ao tentar assimilar ou discriminar utilizando-se as diferenças culturais como fator determinante para isto. O reconhecimento traduz a possibilidade do enfrentamento destes mecanismos:

A falta de reconhecimento social é um passo fundamental para a exclusão de um grupo (...) os diferentes, ou os excluídos por sua diferença – precisam lutar socialmente para afirmar que sua diferença não é inferioridade” (IDEM, 2009, p. 28).

Embora, pareçam conceitos similares – desigualdades e diferenças – por desenvolverem-se, muitas vezes em concomitância, há que se distingui-los. Isto é possível, se considerarmos que as desigualdades acabam se manifestando nas relações sociais e econômicas, enquanto as diferenças nas práticas culturais, como defendem alguns teóricos. Fato para o qual se verifica uma lógica não apenas de recepção e de consumo – em que para se ter acesso aos bens simbólicos, é necessário dispor também do material - como de produção para aceitação social das práticas culturais.

Através da complexificação dos usos do conceito de diferença, Andrade nos alerta a respeito das armadilhas do termo de acordo com determinados interesses (ANDRADE, 2009, p. 37-40). Embasado em Plerucci (1999), ele constrói a argumentação de que assim como a igualdade foi amplamente utilizada pela esquerda, em favor do reconhecimento dos direitos; as diferenças também

produzem discursos utilizados pela direita que solidificam exclusões, reforçando-se os papéis de subordinação:

O racismo (por exemplo) primeiro focaliza a diferença de raça, ou seja, reconhece, constata essa diferença, seja ela real, suposta, imaginada ou atribuída, para em seguida, legitimar as desigualdades que podem daí decorrer. Primeiro se reconhece que o negro é diferente para, em seguida, concluir que ele é inferior (...) Afirmar a diferença para legitimá-la enquanto desigualdade tem sido a bem sucedida estratégia do pensamento conservador de direita” (IDEM, 2009, p. 38 -39).

Estes discursos em torno dos sentidos das diferenças, como é possível perceber, atravessam o tema da multiculturalidade o qual está subjacente aos processos educativos. Desconsiderá-las, intencionalmente ou não, é coadjuvar nos sistemas históricos de uniformização e de exclusão. Estes processos, como argumenta o professor Marcelo Andrade, costumam englobar diversas práticas discursivas em espaços distintos de formação (que vão desde os conteúdos curriculares formais às linguagens em sala de aula) nas quais as diferenças nos desafiam:

É nesse sentido que a diferença tem se apresentado com um problema da qual a escola não pode mais se esquivar, pois, a partir dessas questões podemos perceber que a escola tem funcionado, lamentavelmente, mais como um instrumento de exclusão do que de socialização, negligenciando assim uma das suas mais importantes funções sociais (...) (IDEM, 2009:42).

Andrade ainda destaca o grande desafio que o multiculturalismo abriga, na medida em que vencer as distâncias sociais, educacionais e econômicas não seria o suficiente para produzir uma sociedade mais equânime: faz-se necessário uma abordagem que considere as diferenças, buscando-se aproximações e evitando em nome das diferenças criar outros tipos de isolamentos, como por exemplo, escolas por gênero, por identidades culturais e outros referenciais (ANDRADE, 2009, p. 44).

Ainda diante destas ciladas e considerando-as a fim de evitá-las é inegável o fato de que o multiculturalismo deixa, pois, uma porta aberta para se construir uma interlocução entre a produção do conhecimento, a enunciação das identidades a partir das diferenças e suas implicações nas relações de poder, considerando-se o enfoque cultural e suas possibilidades de aprofundamento dos sentidos de negociação entre estes elementos em disputas.

Para Vera Maria Candau, professora também na PUC-RIO GECEC, o multiculturalismo é, destarte, um termo polissêmico, na medida em que engloba diversas possibilidades de abordagens e vertentes políticas (2002, p. 129). Candau identifica duas abordagens iniciais para a compreensão do multiculturalismo: a descritiva e a propositiva. Sinteticamente a primeira identifica-o apenas como uma característica das sociedades atuais. A segunda abordagem é propositiva, pois enxerga as suas possibilidades de intervenção nas práticas cotidianas.

Ponderem-se aspectos positivos e negativos, os grupos culturais acabam solidificando interferências e neste ponto, a autora identifica três enfoques distintos para as mesmas: o *multiculturalismo assimilacionista*, o *multiculturalismo diferencialista* ou *monoculturalista plural* e o *multiculturalismo interativo* ou *intercultural*.

Na abordagem assimilacionista ocorreria, uma incorporação dos sujeitos sociais à cultura hegemônica, o multiculturalismo diferencialista propõe reconhecer as diferenças para evitar-se silenciá-las, o que em geral se manifesta como intento da proposta assimilacionista e por fim, na tendência em que a própria autora procura situar-se, o multiculturalismo interativo ou intercultural, para o qual se faz necessário uma articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade (CANDAU, 2009, p. 15-19).

Candau, também, defende a ideia de que não existe educação isenta dos processos culturais e que inerente aos mesmos, existe uma tendência à homogeneização e padronização, com a qual devemos, necessariamente, romper. Neste sentido, a escola deveria ser compreendida como “um espaço de *cruzamento de culturas*, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2008, p. 15).

Conforme Candau e Andrade, esta é a grande provocação, que advém do multiculturalismo: como considerar as diferenças presentes em nossa sociedade e em nossas práticas educativas de modo a proporcionar experiências de convivências mais democráticas e capazes de valorizar cada uma das nossas matrizes culturais? Ou seja, “qual é o melhor caminho para se evitar discriminações”? Certamente, a mera adição de conteúdos nos processos educativos seria insuficiente:

Sendo assim, uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não deve se limitar apenas em introduzir novos conteúdos na prática pedagógica, como inocentemente chegam a propor algumas reformas educativas (ANDRADE, 2009, p. 42-43).

O enfrentamento das diferenças é uma proposta mais ampla, pois considera as imbricações entre cultura e educação repensando as instâncias que envolvem propostas pedagógicas para fomentar a igualdade na diversidade, seja por meio da linguagem dos professores, do combate aos preconceitos latentes na escola no momento em que se manifestam ou através de projetos mais duradouros, pela formação continuada dos professores, materiais didáticos e avaliações, entre outros. (IDEM, 2009, p. 43). É na perspectiva de projetos mais duradouros, que esta pesquisa intenta se inserir.

O que este debate acerca do multiculturalismo teria a acrescentar, entre outros argumentos, para a valoração das identidades étnico-culturais diz respeito, especialmente, aos “processos de *negociação cultural*”:

As questões multiculturais questionam este universalismo que informa o nosso modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de modo geral. A questão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas, ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos leva inclusive a negar algo junto, negociando entre os diferentes (CANDAU, 2002, p. 129).

Estas negociações são resultado de processos contínuos e em construção, nos quais a cultura é compreendida como um conceito histórico e dinâmico. Candau observa que através da interculturalidade, fenômeno ainda pouco abordado na literatura especializada brasileira, se processa deliberadamente relações entre as culturas em que visões diferenciadas se confrontam favorecendo a ruptura com uma visão essencialista produzindo efeitos positivos em nossos currículos:

Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural (CANDAU, 2008, p. 34).

Ressalte-se que sob o prisma da interculturalidade, espera-se mais que tolerância, já que este é um termo que traz embutida a noção de que o outro é algo

que é necessário suportar e não que merece ser respeitado por seu legado cultural, construído histórica e sociologicamente, o qual é propulsor de novos aprendizados. Como visto no capítulo anterior, este paradigma do respeito às diferenças é um dos pilares para os direitos humanos, criando novas subjetividades, decorrentes da modernidade tardia em seus diferentes aspectos.

A proposta deste trabalho é compreender de que modo à cultura no mundo globalizado vem sendo lida, adotando uma perspectiva intercultural e como esta pode promover uma educação a favor do respeito às diferenças culturais, como em Candau e Andrade. Cabe visitar outros autores dos Estudos Culturais com leituras semelhantes, especialmente por perseguir estas linhas de fronteiras culturais. Reinaldo Fleuri converge neste princípio, aproximando a discussão ainda mais do campo do ensino.

2.2.1 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). 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, p. 17). O termo tem em sua trajetória, contribuições de diversos pesquisadores de várias nacionalidades, os quais:

[...] descortinam novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais no campo das práticas educativas. Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entre lugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais (IDEM, 2003, p. 30).

A terminologia que visa proporcionar este olhar, no tocante as identidades e diferenças, através da Educação, com vistas a proporcionar a igualdade de direitos é de extrema complexidade e mesmo entre os teóricos mais conceituados encontram-se dificuldades no tocante a sua sistematização:

A dificuldade de se controlar o entrelaçamento da terminologia e de interpretar corretamente o conjunto das diferentes propostas, impede-nos de produzir esquemas simplifcatórios eficazes (...) (IDEM, 2003, p. 17).

Tal dificuldade resulta da seara complexa que envolve diversas nomenclaturas:

Para além da polissemia terminológica e da evidente diversidade de perspectivas que se expressam nas teorias e propostas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, constitui-se um campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas por um único código e um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente (IDEM).

Sem a expectativa de problematizar cada uma destas abordagens expressas no debate a respeito das identidades e diferenças, apenas para fornecer uma visão geral, além da definição do multiculturalismo, abordado no item anterior e do interculturalismo, que se pretender aprofundar, temos ainda os conceitos referentes ao transculturalismo e ao intraculturalismo. O primeiro diz respeito aos traços universais, isto é aos elementos culturais comuns, identificando-se estruturas semelhantes nas relações sociais ou suas interpretações de mundo, sem que necessariamente ocorra interações entre as culturas (FLEURI, 2001, p.51). Segundo, Rustom Bharucha (2000), intelectual e teatrólogo indiano, formado nos Estados Unidos, a intraculturalidade é um modo de operar com a pluralidade, desigualdade e diferenças, compreendendo caminhos políticos para emergências de formas emancipatórias com base nas convivências e problemas em comuns, dentro dos espaços nacionais.

Entre as diversas correntes que intencionam entender e intervir nos complexos *processos* de convívios culturais (nem sempre harmônicos), a opção pela Educação Intercultural se justifica, na medida em que se propõe a estabelecer diálogos, entre as diversas culturas, buscando pontos de contato, na perspectiva

sintética de que: as culturas influenciam umas às outras, criam propostas de resistências e em decorrência destas interações, constroem novos artefatos culturais, sendo estes produtos e a possibilidade de intervenção, um dos distintivos em relação a outras propostas. Em relação, as diferenças de abordagens entre a multiculturalidade e a interculturalidade, Fleuri identifica três aspectos distintivos:

A primeira distinção (...) refere-se à *intencionalidade* (...) 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, 52-53 grifos do autor).

As duas últimas características se relacionam entre si pelo modo de compreender as culturas não como objetos de análise, proposta do multiculturalismo, mas como resultados das experiências de sujeitos que as constroem. Assim, a partir da consciência dos encontros entre os diversos sujeitos nas elaborações culturais e seus efeitos, a Educação Intercultural se constitui também em possibilidade prática de intervenção. Há que se considerar que mesmo nestas interseções, existem relações desiguais de poder, por isso devemos nutrir um olhar não ingênuo para esta proposta, e, alimentar além das trocas culturais processos e políticas que gerem uma maior igualdade para que estas ocorram de forma mais justa, com vistas ao reconhecimento das identidades culturais, na promoção de uma experiência profunda, singular e individual:

A educação intercultural se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências, visando a promover uma *experiência profunda e complexa*, em que o encontro/confronto de narrativas diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de *conflito/acolhimento* (...) Trata-se de verificar se ocorre, ou não a transitividade cognitiva, ou seja, a interação cultural que produz efeitos na própria matriz cognitiva do sujeito, o que constitui uma *particular oportunidade de crescimento da cultura pessoal de cada um*, assim como uma mudança das relações sociais, *na perspectiva de mudar tudo aquilo que impede a construção de uma sociedade mais livre, mais justa e mais solidária* (FLEURI, 2001, p. 53-54 grifos do autor).

Com vistas a estes horizontes, nas recentes pesquisas no campo da Educação Intercultural, o próprio conceito de Educação vem passando por um

processo de ressignificação: “entendida como a promoção de contextos e processos relacionais estratégicos que permitam a articulação entre diferentes contextos culturais” (FLEURI, 2002, p. 5). Neste sentido, a Educação passa a ser promotora, não mais de programas e conteúdos, mas de *contextos* que permitam a interação entre os diversos sujeitos, em que se valorizem as suas diferenças culturais. O professor, dentro desta concepção de Educação, assume um papel de mediação:

[...] se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos (energia colateral) que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais...) de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e transformações) que se articulem em diferentes níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) (FLEURI, 2003, p.32).

Ao propor os estímulos capazes de despertar o olhar dos estudantes para o respeito às diferenças, o educador se insere em um processo de contínua reelaboração, favorecendo uma aprendizagem em consonância com as próprias dinamicidades históricas e sociais:

Educador, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem (FLEURI, 2000, p.12).

Os currículos, como já enunciado no capítulo anterior, em uma proposta pedagógica intercultural, não se limitam apenas ao acréscimo de conteúdo. Ao contrário, precisam se reconfigurar no sentido de dialogar entre os sujeitos e seus saberes em seus contextos:

Nestes contextos, o currículo e a programação didática, mais do que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (FLEURI, 2003, p.32).

Ao se enunciar a produção de saberes como um artefato criado pelas interações entre as culturas, isto é, em reciprocidade, a tendência natural seria seu reconhecimento como patrimônio coletivo e não, apenas, de uma determinada cultura. Esta perspectiva nos conduz ao último tópico deste capítulo e o que nos orienta para ao modo como se buscou a aplicação da lei 11.645-08: não é suficiente, simplesmente elencar as culturas, colocando-as lado a lado ou o que é pior, hierarquizando-as, algo que se naturaliza quando se privilegia saberes de uma matriz cultural sobre as demais. É fundamental, diversamente, demonstrar que estas são vivas e como se relacionam entre si, aos proporcionar os contextos educativos, já aludidos.

Uma vez compreendidas, estas matrizes culturais distintas, como portadoras de um patrimônio que reúne saberes e práticas, busca-se por meio das proposições interculturais, não apenas a tolerância, mas, sobretudo, o compartilhamento destes saberes, visando à superação dos preconceitos, através de aprendizados mútuos que produzam um novo olhar em relação às diferenças não pelo estranhamento e sim pela complementariedade, nos diversos espaços de convivências e possibilitar as necessárias experiências democráticas.

Na prática, tal empreendimento é árdua tarefa. Desconsiderando-se as questões relacionadas à formação docente, a estrutura das escolas, ao currículo tradicional já consolidado, entre outros dilemas, importantes, porém além dos limites da pesquisa, há um consenso entre os teóricos analistas das identidades, que consiste no problema em “*como promover o respeito entre as culturas integrando-as sem anulá-las*” (FLEURI, 2003, p.17).

Segundo os autores até aqui analisados, há que se percorrer o caminho de políticas pautadas nas diferenciações identitárias, todavia capazes de promover a igualdade. Um paradoxo, aparentemente difícil de compreender e principalmente, de pôr em prática. A redistribuição e o reconhecimento foram já indicados neste trabalho, como medidas práticas e campos de luta nesta direção. Convém refletir sobre quais meios podem ser utilizados para alcançá-las. Alguns estudiosos (entre eles, Stuart Hall e Néstor Garcia Canclini) acreditam que os contatos estabelecidos entre as culturas na atualidade estão cada vez mais sujeitas aos *processos* de hibridização, na medida em que se intensificam os efeitos da globalização:

Alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, "acima" e "abaixo" do nível do estado-nação (HALL, 2005, p.69).

Este enfrentamento fica mais evidente quando se pensa nas identidades nacionais as quais partem de uma noção de progresso, segundo o modelo eurocêntrico e forjam artificialmente uma unidade, silenciando outros referenciais identitários, "engolidos" pela totalidade dominante. Hall, a propósito, questiona no livro já mencionado, se as identidades nacionais realmente conseguiram este intento, tal como querem "evidenciar as representações que delas se fazem" (IDEM, 2005, p.67).

Focado na desconstrução dos efeitos da colonização a partir no cenário descrito da modernidade tardia, Hall propõe o caráter conflitivo da cultura nas disputas engendradas com base nos processos de resistências, aculturações e negociações frente aos padrões culturais predominantes. Fruto das lutas em torno destes embates, o multiculturalismo despontou como campo de saber e de intervenção política, no sentido de abrir caminhos para pluralidade das culturas apta a fomentar outros exercícios dos quais a teoria intercultural é gregária. Nesta direção propõem-se algumas ponderações que serão encaminhadas a seguir, com base no trabalho de Stuart Hall, e de Néstor Garcia Canclini.

2.2.2 Unidade na diversidade?

Em resposta a esta questão, inicialmente, 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, p.74 grifos nossos).

O conceito de “tradução cultural” é definido por Hall em seu livro “A identidade Cultural na pós-Modernidade” (2003, p.88-89), a partir da experiência das diásporas, tais como as que ocorreram no continente americano em que convergiram populações europeias e, compulsoriamente, as africanas. 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. 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. Como visto, Hall igualmente, advoga que as identidades são fluídas, móveis e fragmentadas. Fragmentação que resulta, na verdade destes processos de hibridação.

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, p.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, p.23).

Na dicotomia entre o olhar relativizado para os problemas e a compreensão absolutizada focada na identidade, Canclini, diversamente a um grupo de autores,

entre os quais, Vera Candau, 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.

Canclini advoga a relativização destas relações, e, esta sua postura conceitual é melhor compreendida se considerarmos o lugar social de seu pensamento e quais são os objetos de estudo que este autor investiga para construir a sua argumentação, a partir dos quais são apresentados caminhos para esta questão primordial que abre esta seção, problematizando em que contexto tais políticas de hibridação estão se desenvolvendo, quais são os seus caminhos de “entrada” e embates, e propondo “saídas” por meio de análise focadas não apenas nas hibridações (os resultados) e sim nos percursos.

Já que sua construção teórica traz as marcas do grande cenário em que este autor se insere, considerar que é um teórico latino americano, é indicativo de algumas peculiaridades. A principal reside no fato de efetuar interpretações críticas pautadas em leitura de mundo embasadas em lógicas que rompem com os modelos tradicionais e binários em que pesam as cosmovisões enraizadas nas perspectivas coloniais nas quais se verificam hierarquizações nas relações de centro e periferia. Colocando-se como crítico desta epistemologia, propondo uma nova concepção do saber, com base em uma visão que considere outros agentes valorizando assim, os nossos próprios interesses.

Canclini também propõe uma leitura para pós-Modernidade através das aproximações da abordagem dos estudos culturais: não se trata apenas de uma etapa posterior a Modernidade. Prefere, então “concebê-la como um modo de problematizar as articulações que a modernidade estabeleceu com as tradições que tentou excluir ou superar” (IDEM, 2013, p.30). Através da abordagem teórica dos Estudos Culturais, buscou vincular seu pensamento a diversos campos de saberes

para romper com as tradicionais segmentações disciplinares a fim de compreender a emblemática questão da cultura no contexto latino-americano, em articulação com influências exógenas.

Sua análise discursiva considera os problemas compartilhados pelos adeptos da “centralidade da cultura”, em que se ressignificava o conceito de cultura e identidades, abordados por uma lógica relativista. Considerando o consumo, como marca cultural da contemporaneidade e os centros urbanos, como espaços privilegiados das interações entre as culturas, amplamente divulgados pelas mídias, Canclini inquire a respeito da possibilidade de se definir uma identidade cultural comum para os povos latinos americanos e optou por considerar a existência de um “*espaço sociocultural latino americano comum*” integrador de diversas identidades culturais:

Ao trabalhar com a multiculturalidade contida na América Latina, com os enfoques e os interesses em confronto, perde força a busca de uma cultura latino-americana. A noção pertinente é a de um espaço sociocultural latino-americano no qual coexistem diversas identidades e culturas (IDEM, 2006, p.174).

É com base nestes mapas, que enxerga as políticas culturais para a América Latina com o intuito de alcançar soluções para o problema de como manter a diversidade sem anular as unidades culturais identitárias, apontando como caminho a participação da sociedade civil nos processos de construção de modo mais abrangente.

2.2.3 Políticas de Identidades ou Políticas de Hibridação?

Para Canclini, como já apontado, 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 multiculturas 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. Ao se intensificarem na pós-modernidade, tais processos impactaram àquilo que os estudiosos aqui elencados entre outros denominaram de “crise das identidades”, conforme descrito no primeiro item.

A partir da década final do século XX, a análise destes processos culturais passou a assumir uma maior centralidade, sustentando investigações sobre diversas formas identitárias. Neste período, muitas investigações surgiram com foco na globalização e seus efeitos sobre as culturas, problematizando-se a tendência de introdução de formas simbólicas e universais. Canclini, define a globalização e seus impactos sobre os sujeitos, como um horizonte imaginado, conforme já analisado, em que através da publicidade e outros meios se promovem valores transnacionais:

(...)a globalização é também o horizonte imaginado por sujeitos coletivos e individuais, isto é por governos e empresas dos países dependentes, por produtores de cinema e televisão, artistas e intelectuais, que desejam inserir seus produtos em mercados mais amplos. As políticas globalizadoras obtêm consenso, em parte, porque excitam a imaginação de milhões de pessoas ao prometer que o dois e dois que sempre somou quatro pode resultar em cinco ou até seis (CANCLINI, 2007, p.29).

Sua teoria desenvolve-se através da observação das repercussões dos processos globais sobre as identidades culturais, com base no papel midiático e no consumo em contextos urbanos, como campo de análise. No estudo aqui empreendido, as reflexões que nos auxiliam de uma forma mais direta, são as que dizem respeito às questões entre as matrizes culturais, como produtos dos processos migratórios e os efeitos da globalização sob as minorias.

2.2.4 A cidade como espaço estratégico: lócus de múltiplas pertenças

Canclini nos interessa, como todos os outros, todavia ao incluir um elemento novo para abordagem dos problemas expostos torna-se estrutural para a proposta desta pesquisa 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 pautem na perspectiva de valorização das identidades para se combater as relações desiguais tendo como foco o lócus privilegiado 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 cultura. (IDEM, 2013, 29-30).

Para sua pesquisa, Canclini elegeu a cidade do México, sustentado 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, p.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 o 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, p.41 e 42).

Através das leituras das configurações sócio demográficas, Canclini, chegou a alguns conceitos, tais como: hibridações culturais, as multitemporalidades em que culturas variadas convivem e se relacionam em um mesmo presente e descoleções (na dicotomia entre o tradicional e o moderno), os quais foram demonstrados aos estudantes da Escola Municipal Altivo César, situada no município de Niterói (RJ), a fim de que estes pudessem se apropriar da teoria, aqui desenvolvida e ao mesmo tempo pudessem experimentar práticas ligadas à Educação Intercultural. Como opção metodológica, estes conceitos foram constatados, por meio de atividades práticas sem a preocupação de defini-los diretamente, mas esforçando-se na verificação de como os estudantes internalizavam tais conceitos.

É inegável que cada vez mais, se faz urgente e necessária uma Educação pautada em um olhar que valorize as nossas diferenças culturais, como um dos pilares para o nosso pleno exercício da cidadania. Sem o reconhecimento de que todas as nossas culturas formadoras são portadoras de saberes, torna-se inviável uma prática que supere a expectativa da tolerância, no sentido da promoção das mútuas aprendizagens de modo a romper com as lógicas hegemônicas e excludentes, tanto nos currículos escolares como nos diversos espaços de convivência.

Diante deste imperativo é que se buscou na pesquisa ora empreendida, através deste corpo teórico, metodologias capazes de fomentar o diálogo intercultural. Assim sendo, no próximo capítulo, serão apresentadas algumas atividades práticas desenvolvidas com os estudantes que participaram de aulas oficinas sobre a temática, em que se verificou a eficácia teórica da Educação Intercultural no cotidiano escolar e como eles estavam se apropriando dos princípios interculturais, tendo por base alguns referenciais conceituais desenvolvidos por Canclini, embasados na teoria aqui apresentada.

3 A lei 11.645-08 em aulas oficinas de História: práticas interculturais para contextos emancipatórios

A prática é a teoria em movimento. (Nilda)
É permanente processo de criação de conhecimentos”.(Regina)

Nilda Alves e Regina Leite Garcia

A partir dos fundamentos teóricos desenvolvidos no capítulo anterior e na compreensão temporal dos dispositivos jurídicos em torno das questões étnicas e culturais, como conquistas das demandas sociais, abre-se a consciência capaz de proporcionar contextos educativos na intenção de facilitar os diálogos entre os diversos sujeitos, para uma educação intercultural, os quais se intencionam aqui sistematizar. Neste capítulo, evidencia-se o papel do professor-pesquisador inserido no cotidiano escolar, campo acadêmico de saber, que vem ganhando expressividade ao enunciar outras histórias individuais e coletivas, vivenciadas neste espaço. Inserindo-se “num movimento contra hegemônico, apontam para o reconhecimento dos pormenores, do imprevisível, do efetivamente acontecido e que é singular nos processos de *criação e existência das escolas praticadas*” (PACHECO, 2008, p.14).

Esses processos nos encaminham para possibilidades criativas de (re)elaboração do conhecimento, na área de Educação e Ensino, além daquelas já consagradas pela modernidade. Compreendendo esse papel e lugar como distintos daquele em que o pesquisador procura se manter distante do seu objeto, clássica separação positivista, julgou-se necessário compreender alguns fundamentos epistemológicos, e teórico-metodológicos capazes de orientar este trabalho, que identicamente, localiza-se no campo do cotidiano e do praticado.

Embasadas nessa compreensão e na experiência como professora do ensino básico, as práticas desenvolvidas no formato de aula-oficina na Escola Municipal Altivo César, em Niterói-RJ, neste capítulo ilustram, no melhor sentido da palavra, as metodologias elaboradas com base na argumentação teórica já exposta, para que se tornem, igualmente, subsídios para outros profissionais. Niterói demonstra, em sua história, potencial para um estudo de caso para a investigação em sala de aula.

Cenário estratégico, como nos orienta Néstor Canclini, a cidade é um *locus* propício às interações entre várias culturas, favorecendo os contextos relacionais para diálogos interculturais.

Há que se refletir, como ressalta Maria Auxiliadora Schmid, que uma realidade local não contém em si mesma a chave de sua própria explicação. Pois os problemas culturais, políticos, econômicos e sociais de uma localidade explicam-se, também, pela relação com outras localidades (SMITH, 2007, p.112). Com base nessa premissa, a cidade foi abordada em suas relações com outras realidades históricas: um micro universo espelhando o país, em muitos momentos cruciais de sua trajetória cultural. Nessas tramas, a cidade nos revela as histórias protagonizadas por diversos grupos culturais, refletindo as demandas sociais em contextos distintos, o que nos permitiu criar uma ponte para o ensino intercultural.

Com base em reflexão nas leituras de autores como Ana Maria Monteiro e Jonh Rüsen discutem-se os saberes docentes como instrumentos da didatização para mediar saberes acadêmicos e saberes escolares, demonstrando a importância da articulação entre ensino e pesquisa. As práticas pedagógicas consistiram em aulas oficinas baseadas no argumento da pesquisadora do ensino de História Isabel Barca, objetivando-se o fortalecimento dos pressupostos ativos da aprendizagem. A partir dessas discussões e com base em Canclini, as metodologias produzidas serão apresentadas através dessas aulas oficinas.

3.1 Professor-pesquisador em contextos educacionais emancipatórios

Para prosseguir a reflexão, é necessário definir alguns termos, situando-se o papel do pesquisador refletindo sobre suas práticas docentes, na vivência do currículo praticado e dos saberes construídos cotidianamente. Segundo Dirceu Pacheco, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a *epistemologia do cotidiano*, integra-se aos três parâmetros “*dos/nos/com*” pelo modo como o investigador se relaciona com o tema estudado. A semântica desses termos, em conjunto, remete à noção de que os *saberes praticados* em suas múltiplas redes podem/devem ser estudados sem a necessidade do distanciamento entre o pesquisador e seus fenômenos de análise, rompendo-se com algumas lógicas de

pesquisa, entre as quais as que se insere no modelo cartesiano (PACHECO, 2008, p.71).

O método científico inaugurado pelo filósofo René Descartes, através leitura de Pacheco, além da defesa desta separação entre os sujeitos e objetos de pesquisa, pauta-se na linearidade e na hierarquia dos saberes, em que aos conhecimentos científicos são atribuídos o status de verdade, o que contribui para o desprestígio de outras possibilidades de construção do saber (PACHECO, 2008, p.65-72). Por isso, pode-se afirmar que pesquisas inseridas nos/dos/com o cotidiano também se fazem contra hegemônica, na medida em que se aproximam dos sujeitos comuns em suas múltiplas realidades e enxergam que a produção do conhecimento pode se efetuar nos diversos espaços.

Essas investigações também são indicativas da existência das disputas pelo conhecimento, desdobramento dos conflitos de poder. Assim, Pacheco procura incentivar/validar a produção de conhecimento em outras instâncias que não as plenamente reconhecidas, pois os cotidianos são para ele um “*espaço tempo*” de criatividade, que se reinventa de maneira constante, e os compreende de forma bem diversa da concepção hegemônica, para qual às práticas do dia a dia está reservado o lugar de reprodução do instituído e da repetição (PACHECO, 2008, p.67).

Esse entendimento, como ato político, propõe *desnaturalizar os esquemas de escrita*, em geral, fundamentados no método científico moderno. Dessa forma, abstém-se de perceber os temas de interesse como objetos de pesquisa, ao menos especificamente, no campo do Ensino e da Educação. O objeto é um recorte da realidade, então as probabilidades de replicação são imprevisíveis. E assim, substitui, igualmente, a ideia da árvore cartesiana, pelo o de redes de conhecimento na:

Compreensão de que os conhecimentos são criados no movimento de *tessitura* dos muitos e diversos fios que ao se entretecerem tecem os cotidianos e, de forma concomitante, nos tecem nas múltiplas e diversas *redes* socioculturais, políticas e afetivas nas quais estamos imersos (PACHECO, 2008, p. 68).

Essa perspectiva fortalece/reconhece a produção de saberes de modo não fragmentado, nos fios que se unem cotidianamente na prática da sala de aula. Nesse novo paradigma, aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagens

nas práticas vivenciadas, não lhes atribuem mais o papel de reprodução. O conhecimento que se propaga em rede é aquele que é também horizontal em suas relações. Com isso, solidifica-se uma concepção de ensino pautada no protagonismo, em que os conteúdos são elaborados em conjunto, como desafios para descoberta metódica e consciente conduzindo os envolvidos (não apenas os inseridos no cotidiano escolar ou na academia) para a apropriação dos conceitos e processos históricos tendo em vista um projeto mais emancipatório de educação, compreendendo outros espaços de formação, além dos espaços formais.

As dimensões que este projeto assume são múltiplas. Um projeto emancipatório só pode se consolidar se favorecer a autonomia e permitir a ruptura com as relações históricas de subordinação, circunscritas por ideologias dominantes, despertando a reflexão crítica em direção a modelos mais democráticos de convivências (GOMES, 2008, p.99). Nesta pesquisa, considera-se essencial que todos aprendam constantemente e de forma dialética, o que implica no empoderamento dos sujeitos, através da democratização do conhecimento como um dos pré-requisitos para a formação cidadã. Dentro de uma visão emancipatória, faz-se necessário estabelecer pontes entre os saberes dos docentes adquiridos através da prática cotidiana e das suas formações ao longo da carreira e o saber acadêmico, de modo a fomentar o diálogo, reconhecendo-se a validade dos saberes produzidos nesses espaços e sem hierarquizá-los.

A professora Ana Maria Monteiro (UFRJ) sugere que adotemos a conceituação de “conhecimento escolar”. Segundo ela,

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, p.124).

Para compreendê-la, Monteiro recorreu a autores como Tardif, Lessard, Layene, Chevallard e Perrenoud, percebendo que esse saber é produzido de forma diferente do saber acadêmico. A peculiaridade reside no fato de o objeto de ensino, segundo Chevallard, resultar de um processo denominado de transposição didática (CHEVELLARD, 1991).

A transposição didática consiste em um processo pelo qual o objeto da pesquisa acadêmica é operacionalizado a fim de tornar-se apreensível ao público a que se destina. Isso não ocorre por meios de simplificações. Ao contrário, é tarefa complexa. Exige que intrincados conhecimentos antes acessíveis a um determinado grupo devido sua especificidade, possam ser difundidos sem a perda do seu conteúdo. Dessa forma, opera-se “em como” e não em “o que” ensinar, mais na metodologia do/no conteúdo propriamente, envolvendo várias esferas e saberes, dentre os quais nos interessa “os saberes docentes”.

Sinteticamente, os saberes reconhecidos como docentes por Monteiro, com base nesses autores, podem ser definidos como o conjunto de conhecimentos que os professores mobilizam na hora de ensinar. Eles são constituídos através “de um amalgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da profissão, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.” (MONTEIRO, 2007, p.178). Os dois primeiros se desenvolvem na articulação entre Ciências Humanas e Educação, bem como nos saberes pedagógicos e são difundidos através das seleções disciplinares das Universidades para as diversas áreas de conhecimento.

A instituição escolar se incumbe de apresentar os saberes curriculares, os quais são fruto de seleção cultural, que se inicia muito antes do fazer docente, o que Chevallard denomina de noosfera. Nela professores nos contextos escolares, em relações desiguais com outros agentes em vários segmentos, como por exemplo: agentes de políticas públicas, instâncias econômicas, associações e grupos civis, esses dois últimos, correspondem aos que deram impulso para a inclusão das temáticas africanas e indígenas as quais mobilizaram esta investigação de como elaborar metodologias para operacionalizar esses conteúdos, ou seja transpô-los didaticamente (MONTEIRO, 2001, p.126).

Se esses conhecimentos podem ser considerados como exteriores aos professores, “os saberes da experiência são aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana na profissão fundados no trabalho e no conhecimento do meio” (MONTEIRO, 2007, p.178) e irá imprimir certa originalidade ao trabalho docente, pois cada um carregará as marcas das suas próprias experiências. Avançando, o filósofo e historiador alemão Jörn Rüssen, ao tratar da temática a respeito do ensino

da História, assim destaca a diferenciação entre o saber acadêmico e o saber escolar:

Entre o ensinar e o aprender história na universidade e na escola há uma diferença qualitativa, que logo se evidencia quando se promove a reflexão sobre os fundamentos do ensino escolar de maneira análoga à que se faz com a teoria da história como disciplina especializada. Com isso obtém-se um quadro dos fundamentos do ensino de história - "currículo" é o termo para designá-lo. Vê-se de imediato que esses fundamentos distinguem-se da matriz disciplinar da ciência da história em pontos essenciais [...]" (RÜSEN, 2001, p.50 e 51).

A didática da História, campo consideravelmente recente e em construção, apresenta-se, segundo Rüsen, como uma disciplina especializada capaz de sistematizar e investigar os processos de ensino e de aprendizagem da história escolar e que são distintos dos saberes congregados na história acadêmica:

Por causa dessa diferença qualitativa é igualmente necessária uma disciplina científica especializada que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história, na medida em que não são idênticos aos processos mediante os quais o conhecimento científico especializado da pesquisa histórica se efetiva: a didática da história. A questão de uma função didática especial da teoria da história pode ser circunscrita, pois, com o significado da teoria da história para a didática da história (IDEM, 2001, p.50 e 51).

Rüsen, pois, denomina de didática da história, a disciplina que alia a teoria à prática, ao partir do entendimento da História como uma ciência ligada ao cotidiano (RÜSEN, 2001). É importante salientar que através da formação em serviço e continuada, é viável o diálogo com os saberes produzidos na academia. Contudo, algumas iniciativas vêm se formando em sentido oposto: não apenas os professores regressam à academia, e sim, essa intenciona inserir-se nos contextos escolares, não para falar "de", e sim, "com". A exemplo, a pesquisa mencionada de Dirceu Pacheco, os programas acadêmicos voltados para o cotidiano escolar, como ao que esta pesquisa se vincula e as ações do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), no qual ocorre a articulação entre as licenciaturas e as práticas de ensino, para que os licenciandos possam vivenciar a prática docente nas escolas na interlocução com a teoria adquirida na universidade, desde o momento da formação inicial, rompendo com lógica socialmente aceita dos saberes hierarquizados em que

a academia produz e a escola básica reproduz o conhecimento, para promoção do debate na equalização do direito à educação e a formação dos sujeitos (FRANÇA, 2014, p.7-9).

Entretanto, lamentavelmente, como herança do paradigma moderno, os saberes produzidos no cotidiano, inclusive no contexto escolar ainda são os mais socialmente depreciados, devido a uma percepção hierárquica equivocada entre as produções acadêmicas e as de outros espaços formativos. Como visto, sumariamente, com base na pesquisa desses autores, são conhecimentos que envolvem uma complexidade, intrincada nas redes cotidianas escolares. Tais conhecimentos além de serem práticas, constituem, igualmente, importantes campos teóricos e que também colaboram na divulgação das pesquisas acadêmicas em direção à igualdade.

Nesse sentido, esta pesquisa inserida no conjunto de propostas emancipatórias, em afinidade com as perspectivas para uma Educação Intercultural (FLEURI, 2001, p.50), pretende colaborar para que a lei 11.645-08 seja efetivada no contexto escolar com vistas a contribuir para que as culturas indígenas e africanas sejam respeitadas em suas diferenças e por meio do reconhecimento sejam redistribuídos alguns espaços simbólicos e materiais, propondo identicamente a ruptura com alguns modelos hegemônicos.

A proposta de se promover situações relacionais para interculturalidade no contexto de Niterói-RJ verificando as interações das diversas culturas nas heterogeneidades temporais interpretando essas atuações como um documento histórico, o qual espelha, igualmente, outros contextos, foi aprofundada, ao incluirmos também outras micro realidades, como a de São Gonçalo e Maricá, na rede intrincada de relações, demonstrando os pontos de contatos e as reciprocidades para os estudantes residentes nessas cidades, já que a Escola Municipal Altivo César, simultaneamente, atende a alguns alunos desses municípios. Considerando seus saberes provenientes da prática cotidiana, então, elaboramos, mutuamente, conhecimentos históricos a partir de diversos conteúdos embasados no tema transversal proposto nos PCNs, pluralidade cultural (BRASIL, 1997).

Assim, as metodologias elaboradas procuravam enunciar as relações entre esses lugares, demonstrando as conexões temporais, com foco nos processos

relacionais sugestivos dos percursos que produziram nossas identidades e diferenciações, considerando os processos de hibridação, e assim, contribuindo para o fortalecimento da nossa alteridade. Por exemplo, São Gonçalo já fez parte do município de Niterói, impactando muitos lugares de memória através desse passado compartilhado, como no caso da hospedaria Ilha das Flores (FAPERJ, 2012), e Maricá, município fronteiro à área em que ocorrem várias disputas territoriais envolvendo comunidades tradicionais no parque da Serra da Tiririca (ANEXO D).

Dentro da proposta de construir projetos mais emancipatórios no respeito ao outro, elegemos o modelo das aulas oficinas, como prática pedagógica, pois permitem aos estudantes a possibilidade de assumirem um papel ativo dentro do seu próprio processo de aprendizagem, incentivando o protagonismo, a curiosidade, as trocas de saberes, o senso crítico e a investigação. Elementos neste estudo focados no campo disciplinar da História.

3.2 As aulas oficinas e a construção de sujeitos ativos

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. A historiadora Isabel Barca enuncia que as aulas oficinas demarcam uma mudança de paradigma no sentido de romper com os modelos pouco ativos, uma vez que o professor passa a “assumir-se como investigador social (...) para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos tal como o construtivismo social propõe” (BARCA, 2004, p.132).

Nesse modelo, os conteúdos e as avaliações são reinterpretados, a fim de proporcionar experiências mais significativas e vinculadas à realidade dos seus envolvidos. As temporalidades são problematizadas e assim:

(...) o conhecimento histórico (...) instrumentalizado (...) passa pelo

desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p. 4).

Através da interiorização dessas temporalidades, supõe-se que os estudantes possam estabelecer relações ativas com o conhecimento histórico, de modo que:

Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (...) (BARCA, 2004, p. 131-132).

Destaque-se a peculiaridade das aulas oficinas de história em relação às demais, justamente pelo uso imprescindível das fontes históricas, as quais se somam às descobertas documentais pesquisadas pelos próprios estudantes. Ao valorizar os materiais por eles investigados, além de reconhecer suas elaborações intelectuais, é possível perceber como esses vão estabelecendo e se apropriando dos conceitos desenvolvidos a partir das temáticas propostas. Para Barca essa apreciação é fundamental, pois quando essa autora defende o papel do professor-investigador argumenta em favor da ideia de compreender não apenas o objeto de uma dada pesquisa, mas de como os estudantes (também atuando como sujeitos-investigadores) elaboram soluções para resolver os dilemas apresentados (BARCA, 2004). Por isso a defesa de que nessas aulas as “atividades necessitam ser intelectualmente desafiadoras para problematizar o conhecimento histórico”.

Quando se trata de uma aula-oficina da disciplina de História, é importante que o documento histórico seja utilizado de modo que o aluno se sinta motivado a apropriar-se desse instrumento e fazer as conexões entre o passado e a sua realidade criticamente. Nesse processo, não está em pauta julgar a exatidão das respostas dos estudantes, se foram corretas ou erradas, mas conforme Barca incentiva “avaliar o que foi construído pelo aluno sobre o tema proposto” (BARCA, 2004, p.5), de modo a proporcionar um envolvimento no trabalho de investigação pertinente ao ofício do historiador, aguçando seu interesse em relação ao conhecimento histórico.

O trabalho com as fontes nas oficinas seguiram as recomendações da LDB/96, visando fornecer a formação básica do estudante para que esse possa

progredir em seus estudos, pois o aprofundamento dos conhecimentos assimilados se dará na etapa posterior, ou seja, no ensino médio. Por isso, focou-se na leitura e escrita e no desenvolvimento de atitudes necessárias para vida na coletividade, através do respeito a nossa pluralidade e nas habilidades e competências essenciais para o ensino de História na etapa em que os estudantes se encontravam, ou seja, o ensino fundamental: resolução de problemas, problematização de conteúdos de modo a proporcionar reflexão, análise e interpretação de dados, orientação no tempo e a investigação histórica com base nas fontes.

Em consonância com princípios propostos por Barca, as relações étnico-culturais no horizonte da valorização das identidades, especialmente indígenas e africanas, constituíram o tema das oficinas, sobre o qual os alunos foram provocados a refletir. Para melhor condução do trabalho efetuou-se uma anamnese sobre o que os estudantes traziam como conhecimentos prévios acerca das relações culturais e suas problemáticas. Por meio da etimologia dessa palavra, pode-se conceituá-la como um recurso para tornar possível a transformação de vivências em ideias, e, assim, explorar o que os alunos já trazem como saberes internalizados da experiência cotidiana.

Com foco nos contextos relacionais e não apenas nos conteúdos, porém, sem desconsiderá-los, buscou-se inquirir como os alunos percebiam os diálogos entre as culturas, como experiência no cotidiano, a princípio, e, em outras temporalidades. Considerando que a abordagem sugere a leitura das relações entre os grupos culturais a partir de suas marcas impressas ao longo do tempo, essa oficina diagnóstica preocupou-se em identificar como os alunos operavam com os conceitos de *tempo* e de *escala*, e avaliar quais seriam os melhores caminhos dentro da perspectiva intercultural, para ajudá-los nessa apropriação.

Nas tensões e negociações, nos entrecruzamentos de diferentes tempos históricos que coexistem num mesmo presente de forma desarticulada: se pensamos em Niterói, temos que transpor para esses limites, e questionar quiçá o espelhamento de Niterói no Rio de Janeiro-Nação. O samba enredo da Unidos da Viradouro, 2014, escola tradicional de Niterói, uma das poucas daquela cidade a desfilar na apoteose, no espetáculo que hoje é internacionalmente apreciado,

bradou pela identidade local e, simultaneamente, aflorou essa possibilidade de lugares e do sujeito na sua cultura. Segundo Nikitiuk:

O resgate da história local é instrumento valioso para o fortalecimento da identidade dos sujeitos envolvidos;(…) A identidade, conceito que se define no cotidiano vivido possui dimensões individuais e grupais, (…) Discutir a identidade individual e grupal alia-se, assim, à discussão da identidade do sujeito na sua cultura”(…)(NIKITIUKI, 2002, p. 3).

A fim de contribuir para o resgate e valorização das identidades, Nikitiuki ressalta que é necessário provocar um movimento no qual as histórias vividas pelos alunos dialoguem com “o processo global da história da humanidade” (NIKITIUKI, 2002, p.6), o que poderá colaborar na compreensão das identidades como construções históricas e sociais dessas realidades. Nessas interlocuções, reside o nosso argumento de que o trabalho aqui empreendido não constitui acréscimo de conteúdos, mas não os ignora: podem-se problematizar pontos já consolidados no currículo com base nessas intrincadas teias. Exemplificando, há que se abordar os conteúdos da pré-história, remetendo-se à nossa pré-História, das antiguidades clássicas, quando nos referirmos às origens do carnaval, do encontro entre os portugueses e os nossos nativos, que referenciam o contexto moderno, e do Estado Novo, quando pensamos nas raízes do samba, entre outros tópicos curriculares.

Refletindo-se sobre o conjunto de lugares cantados no samba-enredo seja como cidade veraneio, fortificação ou capital, verificamos que Niterói-RJ narra “sua história sobre trilhos” e “desbravou muitas fronteiras” (SINOPSE SAMBA ENREDO – VIRADOURO, 2014) e nessas divisas, encontram-se alguns pontos de contato, compondo possibilidades para diálogos interculturais na diversidade das experiências históricas: com a cidade-irmã (Rio de Janeiro), na embarcação que segue para outros horizontes, em perspectivas mais globais, ou nas águas que escondem na vida cotidiana, espaços de convivências, como os jardins e os mercados de peixes (SINOPSE E SAMBA-ENREDO DA VIRADOURO, 2014).

E dessas possibilidades de lugares, elegeu-se alguns para constituírem a base das aulas oficinas em que se prime pela valorização das identidades, entre as quais, serão descritas as mais significativas: Escola de Samba Unidos da Viradouro, Museu Socioambiental de Itaipu e Quilombo do Grotão, no esforço em abordá-las

não como realidades fechadas em si mesmas, mas como “janelas que se abrem para o mundo” (RAPHAEL, 1990, p.229).

3.3 Tramas interculturais “*na brisa do tempo, nos trilhos das histórias*”

Sou a terra de Ismael, ‘Guanabaran’ eu vou cruzar...
Pra você tiro o chapéu, Rio eu vim te abraçar”

Samba enredo da Viradouro

Ao planejar as oficinas, a preocupação inicial era a de atender as demandas sociais transpostas para o nosso corpo jurídico, através muito especialmente da lei 11.645-08. Do texto dos ordenamentos jurídicos e das diretrizes e parâmetros curriculares, no tocante às questões culturais, foram levantadas algumas situações problemas que poderiam ser abordadas em sala de aula, por meio dos contextos educativos relacionais, os quais visavam proporcionar a interlocução entre os diversos sujeitos e seus referenciais culturais distintos (FLEURI, 2002, p.5) para interculturalidade na construção de convivências mais respeitadas e contribuindo para o fortalecimento das identidades. Esses contextos não foram demarcados isoladamente, ao contrário, procurou-se estabelecer vínculos com outras realidades históricas, a fim de explorar as potencialidades do ensino intercultural.

O acervo documental para as suas construções foi trabalho coletivo, no qual os alunos foram incentivados à pesquisa e à reflexão sobre como vêm ocorrendo os encontros entre as diversas culturas e quais são seus resultados. Da apoteose para a sala de aula, o samba da Viradouro, 2014 (ANEXO E), escola tradicional da cidade de Niterói, teceu tramas interculturais. Nesses palcos, “*O artista quem é?*” Somos nós! Sujeitos históricos em múltiplas temporalidades”¹⁰ O samba-enredo que nos auxilia, 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

¹⁰Trechos da sinopse do samba-enredo da Viradouro, 2014 (com adaptações, em anexo).

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 espraia 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 compósito, do hifenado e do híbrido (SILVA, 2014, p.18-19).

Essas tentaculares redes apontam para intrincados labirintos de tempos e espaços e 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*” (SAMBA ENREDO DA VIRADOURO, 2014).

Pela proximidade entre as escolas, a Viradouro e o Altivo César, foi possível vivenciarmos essa arte híbrida por excelência, em atividade de campo, na qual os estudantes fruíram da oportunidade de entrevistar alguns de seus membros, conheceram seus espaços, as fantasias e puderam constatar alguns conceitos teóricos interculturais. Essa primeira oficina, que por meio da poesia do samba-enredo, nos ajudou na elaboração das demais, também referenciou os conceitos de tempo e escala, como se verá a seguir.

3.3.1 Unidos da Viradouro “abre alas” para os desafios interculturais

A escola de samba Unidos da Viradouro, em 2016, representou um estratégico recurso didático, oportunizando o desafio de conhecer a história de Niterói nos diálogos temporais com seus sujeitos históricos na tessitura social que

envolve múltiplas realidades para o respeito a nossa pluralidade cultural, como uma interpretação possível em que se entrecruzam igualmente alguns desafios postos nas leis 10.639-03 e 11.645-08, e que nos ajudaram na construção das aulas-oficinas. Assim, detalharemos esses desafios nas conexões que abarcam também a teoria e a prática, transpostas igualmente para vivências dos estudantes que puderam constatar alguns conceitos em atividades de campo, segundo uma concepção de História que se articula com os saberes cotidianos e aspira valorizá-los. Com base nessas interpretações, as situações problemas conforme a proposta de aulas oficinas de Isabel Barca (2004) foram elaboradas, entre as quais, algumas serão enunciadas a seguir.

3.3.1.1 O desafio das narrativas plurais

Sopra a brisa do tempo em seu chão

*Samba enredo da Viradouro
Carnaval de 2014*

A problemática temporal é interpretada pela professora Cinthia Araújo como portadora de certa tradição moderna, marcada por concepções de uma monocultura do tempo linear¹¹:

(...) entendida como uma forma de produção de não existência, que ao atribuir único sentido à História exclui a possibilidade de outras narrativas apoiadas em diferentes temporalidades e faz da experiência ocidental modelo e parâmetro único (ARAUJO, 2012, p. 4).

Essa concepção não contribui para que outras histórias possam emergir, já que implícita está a noção de progresso, segundo os valores da sociedade ocidental e, por isso, fora dos seus padrões, outros grupos culturais são categorizados como inferiores, se/quando essas outras histórias emergem quase sempre reverenciam a cultura europeia. Ao proporcionar contextos educativos nos quais possam emergir outras narrativas plurais, por meio do tratamento dessa questão temporal, enfrenta-se um dos problemas colocados na lei 11.645-08: o reconhecimento e valorização da

¹¹ Ver página 35 desta dissertação.

história, cultura e identidades de povos outros que não apenas o europeu.

A oficina se desenvolveu com base na letra do samba-enredo já enunciado e os alunos foram desafiados a identificar as marcas das presenças culturais dos nossos povos, as referências identitárias e as possibilidades de compreensão de como o conceito de tempo foi abordado. Esses três aspectos relativizam a cultura de modo a revelar outros protagonistas, além do europeu:

“Orgulho de ser Niterói
Reluz no Rio
O meu tesouro
De braços abertos
Olhai por nós
Canta, Viradouro”

O trecho, que inicia a canção, sinaliza para um ruptura, com os sentidos de tempo cronológico e sucessivos, a partir da evolução europeia, ao contrário, parte do contexto local de Niterói para, a partir daí, entrecruzar outras histórias:

Em sua paisagem viu surgir a concreta realidade de uma Ponte e a ligação com a cidade irmã diminuir...
E nessa alegria que só o carnaval possui permita-se celebrar nestes versos a tua história, a tua beleza e tudo mais que nos agracia indo comemorar com a cidade maravilhosa a celebração da sua data.

A intenção, segundo a sinopse do samba enredo da Viradouro – 2014 (ANEXO F) e na entrevista concedida por Anderclébio, diretor pedagógico da Viradouro, aos estudantes do Altivo César, era também de manifestar o respeito à data festiva de comemoração pelos 449 anos de fundação da cidade do Rio de Janeiro, justamente no mesmo dia em que a escola desfilaria no grupo de acesso. A vitória conduziria a Viradouro de novo a elite do carnaval carioca, isto é, ao círculo das escolas especiais. Como recurso didático, pelo espelhamento dessas histórias, reconhecem-se, além dos seus amálgamas, os potenciais explicativos dessas e outras realidades.

A narrativa no samba supera a preocupação de validar os fatos locais pela história geral e procura, antes, o fortalecimento das identidades, iniciando-se pela identidade local, socialmente construída pelo protagonismo de diferentes grupos culturais (NIKITIUKI, 2002). Essa compreensão nos conduz ao conceito de “multitemporalidades”, que advém da teoria de Canclini, na qual, em um mesmo

presente, encontram-se diversos passados de modo desarticulado. Ao ler a cidade, tal como um documento histórico, podemos perceber as intervenções dos diversos sujeitos sobrepostas em camadas, em cores que se mesclam em efeitos “dégradé”, tal como idealizado no carnaval dessa escola (figura 1):

Separei estes ‘croquis’ para vocês perceberem a intencionalidade dos nossos carnavalescos: utilizando a noção da linha do tempo, foi introduzido os primeiros habitantes e recontado o mito de Arariboia, em seguida, outros grupos foram se somando, mas não era simplesmente entrar um grupo e sair outro, a gente precisava demonstrar pro público que estes grupos foram convivendo, dando suas contribuições, manifestas com maior ou menor intensidade até hoje, e por isso a gente adotou o efeito ‘dégradé’ nas fantasias (ANEXO G) e ao longo do desfile, colocando a Sapucaí também como linha do tempo e demonstrando a evolução da cidade e seus lugares de memória (ANDERCLÉBIO, entrevista aos estudantes do Altivo César).

Mesmo com a persistência da linearidade, a estratégia adotada pelos carnavalescos nos ajudou a construir algumas reflexões nessa oficina, sobretudo, ao apresentar o fenômeno da “justaposição conflitiva entre colonizadores e colonizados” (CANCLINI, 2013, p.73-74) em tempos que ecoam até os dias atuais possibilitando, similarmente, a problematização do conceito de simultaneidade, ou seja, saímos da perspectiva convencional da abordagem linear, cronológica e monocultural para uma perspectiva em diálogo com outras narrativas.

3.3.1.2 O desafio dos processos de hibridação

As narrativas que ganharam a apoteose e seu lugar nas oficinas são representativas de considerável número de artefatos híbridos, além do próprio samba e do carnaval, segundo a teoria de Canclini, dentre os quais selecionamos alguns, para, conforme as recomendações desse autor, atentarmos para os processos que os produziram, nas áreas de front e que nos ajudam na problemática ensejada pelas orientações acerca da diversidade cultural, para criação de convivências democráticas:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergirem 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, p.14).

Diante da marginalização e desigualdades históricas, os processos de hibridação ajudam a compreender o potencial criativo e as marcas identitárias positivas no processo de lutas e negociações e nos dão as nuances que desejamos para esta sociedade em construção. Mas não é só com foco nos processos passados, segundo Canclini, trata-se de abrir perspectivas para que as culturas possam se hibridizar de modo mais igualitário, já que é impossível no mundo globalizado advogarmos a permanência de culturas puras ou, como ele prefere, culturas “discretas” ou “homogêneas” e isso, certamente, se coaduna com a perspectiva da educação intercultural (CANCLINI, 2013, p.29).

A performance da Viradouro na Apoteose carioca, a entrevista do seu diretor pedagógico Anderclêbio Macedo, um dos responsáveis pela elaboração da justificativa com base em pesquisa histórica por ele elaborada em parceria com João Vitor Araújo, para o enredo de 2014 dessa escola de samba, que nos serviu como recurso didático, e os elementos enunciados tanto na sinopse, quanto no samba nos trouxeram alguns artefatos que ajudaram os alunos na elaboração de cartazes (ANEXO H): 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.

Intencionando verificar como os estudantes internalizavam o conceito de hibridação e os seus processos históricos, solicitou-se que por meio de cartazes demonstrassem elementos culturais de grupos distintos (não apenas das matrizes indígenas e africanas), suas influências no cotidiano e como esses elementos foram se difundindo (figura 2). O que se infere dos trabalhos apresentados é que o reconhecimento dos produtos híbridos, aparentemente tarefa de menor complexidade, pode conduzir a 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.

Em relação a esses modos de convivências nem sempre harmônicos, pode-se problematizar, ademais, uma característica ainda muito marcante na concepção

monocultural, que é a da valorização dos vultos históricos em oposição a ação de indivíduos e grupos poucos notáveis. Assim, declama-se a valentia do índio Araribóia, sem questionar-se com quantos outros guerreiros lutou, considere-se, no entanto, que o samba coloca todos os membros daquela comunidade como artistas daquele palco, e, novamente, provoca um desvio nos vultos clássicos da nossa colonização, para iluminar outras matrizes identitárias. A vitória sobre os franceses culminou com Araribóia recebendo a aldeia de São Lourenço dos índios, a atual Niterói, como sesmaria pelo seu feito heroico, “*na brisa do tempo*”, uma demanda que se desdobra para próxima oficina: qual é o lugar do índio em uma cidade que outrora lhe pertencera?

3.3.2 Nossos primeiros habitantes

Índio guerreiro lutou
Araribóia venceu

Samba enredo da Viradouro, 2014

Essa marcante presença indígena, remota e dispersa no tempo, contrasta com a sua pouca visibilidade. Como já assinalado no capítulo dois, este problema não é exclusividade dos nossos nativos e pode-se igualmente atribuí-la como um dos enfrentamentos comuns aos afrodescendentes. Há que se romper com a hegemonia cultural e desenvolver/ampliar a nossa alteridade, e isso ocorrerá por meio do reconhecimento e redistribuição nos diversos espaços. À luz do samba-enredo, “*Guaraci raiou no horizonte*”¹², espera-se iluminar nossas relações para equalizá-las e, assim, apresentamos os nossos primeiros habitantes, “os índios” e como foram ocupando o território em contatos com as outras culturas, especialmente na região onde se desenvolve a pesquisa, uma vez que:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas (sobretudo nas áreas mesoamericana e andina), do hispano colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas (CANCLINI, 2013, p. 73).

É na perspectiva da justaposição cultural indígena e seus entrecruzamentos,

¹²Guaraci é uma divindade, que representa o sol na mitologia tupi-guarani.

que propomos as duas oficinas finais. Identicamente, parte-se da experiência do cotidiano local, na atualidade, para afirmação das identidades, sem desconsiderar outras circunstâncias históricas, em que observam-se diversas expropriações (ANEXO I). A partir da compreensão do modo como os estudantes se relacionavam com a disciplina histórica, a qual se atribui, em geral, um papel de repetição e pouca aplicabilidade, embora para muitos dos estudantes envolvidos na pesquisa, já habituados com o trabalho interpretativo das fontes históricas e com as articulações entre as temporalidades de modo mais elaborado, o fato de explorar as potencialidades das atividades de campo como oportunidades para descobertas de novos espaços de aprendizagens e de interação contribuiu para despertar ainda mais o interesse e a curiosidade desses jovens, que se sentiam motivados a encontrarem nesses momentos de investigação empírica as respostas aos desafios colocados em sala de aula.

Outro fator constitutivo da realidade daquele público relaciona-se com as raízes fundamentais em uma cidade de origem indígena, mas, que na atualidade, se verifica pouco da sua presença efetiva, a não ser nos lugares de memória e nos elementos híbridos cotidianos, causando um profundo incômodo e desejo de reverter essa situação. Desconforto que se aprofundou a partir da socialização da reportagem que narrava a migração da última tribo indígena em Niterói, após um incêndio criminoso.

Despertar para essas problemáticas foi produto das considerações da professora Sônia Wanderley ao problematizar suas interpretações acerca das suas leituras do filósofo Jörh Rüsen (WANDERLEY, 2012, p.162), no que diz respeito ao fato de que o “ensino e aprendizagem devam ser encarados como fenômeno e processo fundamental da cultura humana, não restritos simplesmente ao ambiente escolar” (RÜSEN, 2010). Segundo Wanderley, ainda com base em Rüsen (2010), “a análise da vida pública aponta para a necessidade do desenvolvimento de abordagens teóricas e metodológicas e de estudos empíricos que integrem questões e métodos com as disciplinas especializadas”, isto é, faz-se necessário uma interlocução com a prática que a vida cotidiana nos oferece (WANDERLEY, 2012, p. 166), justamente, uma das propostas dessas aulas-oficinas.

Aproveitando-se do perfil das turmas em que foram aplicadas as oficinas,

oitavo e nono ano do Ensino Fundamental, cujos alunos, em geral, eram questionadores, críticos e desejosos de participar efetivamente em situações capazes de provocar mudanças no sentido de gerar melhorias de vida para comunidade e integrar os diversos sujeitos de modo que a cidade se tornasse, de fato, um espaço mais democrático, e nos questionamentos recorrentes de que como podemos fazer para reverter todas essas circunstâncias históricas de segregação e aviltamento que, para alguns desses educandos, se transformavam, paradoxalmente, em um conformismo de que nada há que se possa ser feito, elegemos, pois, dois contextos em proximidades, reveladores dos problemas enfrentados pelos efeitos da nossa colonização que se propaga até nossos dias, agregada à expansão do capital global, e com isso problematizamos as alianças, resistências, e negociações e o empoderamento dos grupos identitários na valorização de suas culturas.

O primeiro deles, a aldeia indígena Tekoa Mbo'ity, nos marcos referenciais dos sambaquis, levantou o problema da preservação: ambiental, patrimonial e para quem? O segundo revela o caráter híbrido dos quilombos em seu papel de vanguarda nas lutas pelos territórios e seus vínculos identitários. Essa escolha se justifica se observarmos, além do conjunto teórico já apresentado, do qual fazem parte as reflexões de Reinaldo Fleuri, suas propostas de modo mais direto para superação das desigualdades:

“A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo (MORIN, 1985, 1996; BATESON, 1986) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais”. (FLEURI, 2002: 407)

É na visão do enfrentamento, da valorização cultural e negociações nos diversos espaços, que os desafios que compõem as duas últimas oficinas serão abordados a fim de plantar as sementes de mudanças almeçadas não só por aqueles jovens, mas também pelos movimentos sociais e por todos que se mobilizam para uma sociedade mais justa esperando alcançar, no processo, indivíduos mais participativos e conscientes de suas próprias realidades.

3.3.2.1 O desafio da visibilidade

Percebeu-se na diagnose que os estudantes desconheciam as origens da sua própria cidade, essa como se sabe, teve grande participação dos “índios”, antes mesmo da chegada dos demais habitantes. Palavra tupi, Niterói significa “*águas escondidas*”. Como lugar de fronteiras para múltiplas identidades, o que mais poderia nos revelar sobre os nativos da nossa terra? Propomos, então, como desafio, tornar a presença indígena mais visível e ao mesmo tempo, indagávamos sobre o (auto) reconhecimento da identidade indígena: como as crianças definiam o “ser índio”.

A entrevista disponível na internet (ANEXO J): “*Baía de Guanabara - Água Escondida*” com Luís Pimentel, historiador e poeta, o qual adotou a cidade de Niterói como morada, nos ajudou a responder algumas dessas questões. Assinalando-se os problemas mencionados na entrevista e suas implicações para nossa atual realidade, identificaram:

1 – Os diversos sujeitos: as guerras entre as nações indígenas (anteriormente à chegada dos portugueses), as alianças entre os índios e os conquistadores (franceses e portugueses) e os resultados dessas alianças. Para isso se valeram também da entrevista de Paulo Knauss, outro documento histórico trabalhado em sala de aula

2 – O progressivo extermínio e expulsão do povo indígena (a partir do trecho: “*uma das maneiras mais fáceis, mais eficientes e mais criminosas de destruir uma civilização é acabar com seus costumes (...) Acabar com sua cultura. Acaba a cultura, acaba o povo*”).

3 – A questão ambiental (conclusão a partir do relato em torno da fauna extinta).

O encaminhamento dado aos tópicos apresentados pressupõe uma seleção para exposição, em que se deixam de lado alguns elementos que também foram trabalhados, como a questão do Mito Araribóia, que favoreceu inclusive, a

desconstrução de algumas imagens canônicas, romanceadas, conduzindo à compreensão de que as culturas indígenas não estão estagnadas, conforme a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas (2007), já mencionada, entre outros. Contudo, dado as limitações, tanto para apresentação dos resultados, como para o trabalho em sala de aula, optou-se em realizar um crivo com base em alguns conceitos capazes de interligar as oficinas, demonstrando-os na perspectiva da interculturalidade e compreendendo-se a cidade, ademais, como um lugar de disputas inseridas em um contexto amplo de relações econômicas desiguais, para que percebessem, do mesmo modo, o quanto essas relações se imbricam nas diferenciações culturais como legitimadoras de inferiorizações.

Se operamos na perspectiva da cidade como um lugar de fronteiras, a primeira clivagem diz respeito à multiplicidade de povos que seu espaço abriga em várias temporalidades e como se estabeleceram as relações entre os mesmos. Desta análise, se conclui que essas relações produziram segregações, devido às relações desarmonicas, geradoras também de apagamentos e várias formas de explorações, tanto para indígenas, que foram sendo expropriados de seus espaços (DHNET, 1995), quanto para africanos transmigrados forçosamente, nem sempre provenientes das mesmas regiões o que, portanto já, produzia segmentações (HALL, 2005).

Em decorrência dessas experiências, houve a necessidade de adaptação às novas condições em face a culturas tão díspares para os povos em fronteiras, convivendo nos mesmos espaços, com a gravidade das mesmas ocorrerem em uma sociedade escravocrata, o que Canclini sintetiza “como a justaposição do choque conflitivo da conquista” (CANCLINI, 2013, p.73). Essas conflagradas situações podem, no entanto, ensejar a construção de alteridades. Exercício difícil, porém imprescindível à sala de aula e outros espaços. A dificuldade se apresenta porque não estamos habituados a enxergar o outro pelo confronto dos nossos próprios valores, posto que os consideramos universais (MATOS, 2008). Então, deu-se nova seleção, optando-se por debater-se os sentidos de “território” para cada grupo, na noção de que os relacionamentos com a territorialidade refletiriam os valores culturais identitários. A questão indígena, em diálogos com outras comunidades tradicionais e os efeitos da globalização foram tema para essa oficina e o quilombo intercultural para a próxima.

A partir do acervo documental levantado na coletividade (figura 4), constatou-se a segregação dos indígenas nos espaços urbanos de Niterói e em outros cenários. Reportagens, imagens e relatos orais recolhidos em depoimentos nas atividades práticas, nos informam sobre os litígios que culminaram, em 2008, no incêndio criminoso na tribo de origem guarani TekoáMboyTy, em Itaipu, região de forte especulação imobiliária e sagrada para aquele grupo, devido à crença de que os espíritos ancestrais ali repousam, constituindo, pois, uma importante marca identitária. Naquela área, encontram-se indícios históricos significativos da presença indígena, entre elas, os sambaquis¹³, sob proteção do Museu Sócio Ambiental de Itaipu (MAI).

Essa conjuntura, que é recorrente nas nossas relações com os aborígenes, despertou nos estudantes forte empatia, encaminhando-se para alteridade, através de uma identificação, em primeiro lugar, com um sentimento de inconformismo no tocante à situação problematizada. Em seguida, como parte de um mesmo habitat, e percebendo-se a gravidade desses conflitos, refletiu-se sobre a necessidade de nutrir comportamentos para que nossas relações possam se desenvolver de forma mais harmônica para garantir-se, indo além, a preservação/distribuição igualitária dos recursos naturais que ainda nos restam. Para intensificar a alteridade nos estudantes propôs-se o próximo desafio a partir da atividade prática no Museu de Arqueologia em Itaipu.

3.3.2.2 O desafio da alteridade

Da empatia à alteridade é preciso reformular “o olhar para si mesmo” na compreensão do outro, desestabilizando as nossas próprias concepções de mundo, consideradas, muitas vezes, universais. Como exercício desafiador nessa direção, executamos atividade prática no Museu de Arqueologia de Itaipu (MAI), na qual proporcionou-se aos estudantes contato mais direto, não só com as demandas sofridas pelos índios, como de outras comunidades tradicionais, notabilizando os caminhos para resistências, negociações e alianças entre as mesmas. Esse

¹³Os sambaquis são sítios arqueológicos e resultam das ações humanas, formados por aglomerados de esqueletos, moluscos e outros componentes marinhos e remontam a períodos pré-históricos.

contexto relacional contribuiu, significativamente, para o protagonismo desses jovens.

As recomendações para o ensino fundamental contidas nos PCNs de História, no tocante às visitas de meio, são que previamente os alunos sejam preparados no sentido de entender os museus como espaço de preservação da memória. O MAI é também um espaço educativo para proteção do meio ambiente, pois se trata de um museu sócio ambiental, um dos poucos da América Latina. Segundo esse documento, a atividade de campo se justifica quando ensejar novas descobertas que não àquelas contidas nas aulas expositivas por meio de livros didáticos e outros recursos. Exatamente o eixo desta atividade: desenvolver a alteridade por intermédio do reconhecimento das culturas presentes naquele espaço.

Durante o desenvolvimento dos trabalhos práticos em Itaipu, solicitou-se também que os alunos verificassem as relações entre as culturas construídas ao longo do tempo e os indícios dessas interações. Eles demarcaram a presença indígena (a mais remota localizada no período pré-histórico) e africana, a qual possui registro mais antigo naquela região analisada no prédio do Museu de Itaipu, que já serviu de recolhimento para mulheres, quando algumas delas levavam consigo seus escravos, o que demonstrou outras formas de usos para os escravos, além do tradicional, escravos de eito. Os alunos refletiram sobre as relações desarmônicas do lugar produtoras de segregação, algo evidenciado ainda mais quando tratamos de conhecer um dos sítios arqueológicos mais primitivos da cidade.

Trata-se dos sambaquis, o qual despertara a curiosidade dos estudantes e um incômodo diante do paradoxo em se preservar parte da cultura indígena, porém, sem a devida motivação comunitária, capaz de assegurar a permanência dos verdadeiros herdeiros daquele legado em face à expansão imobiliária. Tema em que se analisou o próprio choque da conquista, que perpetua a expulsão, dizimação e opressão indígena, até hoje, em face de interesses distintos que o bem comum da Humanidade e que exige posição de todos, não apenas índios, interessados na justiça social, mas também em modelos mais sustentáveis.

Isso nos faz enxergar, através de princípios da alteridade, quais são os nossos próprios valores, os quais vêm se modelando muito mais pelo consumo exacerbado do que pelo respeito aos direitos universais, bem como indagar: afinal, a

quem pertence esta terra? Esse é um elo que vem proporcionando diversas alianças e para os estudantes, o claro entendimento de que se trata de questão coletiva.

“Anauê”, palavra de saudação indígena que significa irmão, cantada nos versos da Viradouro, é um convite para (re) avaliarmos o modo de enfrentamento à problemática territorial, para além dos interesses econômicos, nos limites da tradição e da preservação, a qual é demonstrativa do relacionamento temporal entre indígenas e europeus que vem causando inúmeros impactos ambientais, levando flora e fauna e adoecendo nossa terra. As segregações espaciais, a que os índios foram impostos, seus genocídios e a morte das suas culturas nos revelam a urgente necessidade de reação.

Se pensarmos nas condições históricas que provocaram esses aniquilamentos, há um dever de memória para com esses povos, na promoção de uma educação para “o nunca mais”, já que são produtos das condições engendradas pela conquista que impossibilitaram o direito à vida, sem os recursos para que, muitos desses povos, pudessem reagir no momento devido. Como, então, ainda reagir a tempo e curar essa ferida brasileira? A reparação é fundamental, não mero perdão, mas ação em resposta: reparar-ação. Reconhecer que esses encontros podem se dar de outra maneira. Desenvolvendo vínculos fraternos, quem sabe nos enxergaríamos no olhar do outro? Exercício de alteridade, prática que vem se desenvolvendo, como resposta aos problemas em comum, entre outras comunidades tradicionais na região, que até pouco tempo, foi abrigo para aquela tribo irmã, assunto da última oficina.

3.3.3 Quilombo (inter) Cultural – itinerários para reação

A nossa última oficina recupera todos os desafios anteriores, na medida em que evidencia as formas de atuação dos grupos identitários, muitas vezes, invisíveis nos processos culturais hegemônicos. A mesma compreende suas narrativas plurais em hibridações com outros grupos, por meio das alteridades as quais, como desafio final, intencionam reparar, em ação, os efeitos colonizatórios. Propôs-se, então, na nossa última atividade de campo, que os estudantes ficassem atentos aos embates

travados contra a permanência do quilombo no Grotão e se/como esse reagiu. Proposta em consonância com os pressupostos defendidos por Candau, conforme descrito no capítulo anterior, que visa o empoderamento desses grupos atuando, de modo consciente no cenário político, na construção de uma sociedade mais igualitária.

3.3.3.1 Contextualizando o quilombo do Grotão

O quilombo do Grotão está situado em uma área de preservação ambiental, a qual faz parte do Parque da Serra da Tiririca, espaço que abriga também a comunidade tradicional dos pescadores e das andorinhas (ver figura 5: infográfico), além de já ter acomodado a aldeia indígena que, aliás, conforme mencionado, deixou o local, embora as problemáticas relativas às questões territoriais e de identidades frente as especulações imobiliárias tenham permanecido. O quilombo do Grotão e a comunidade de pescadores, grupos que ainda resistem no local, vêm organizando frentes que podem nos indicar alguns itinerários em resposta a como reagir diante desses encontros em relações desiguais (QUILOMBO, 2013).

Os problemas locais que envolvem essas duas comunidades resultam do processo de apagamento de suas tradições em oposição aos valores capitalistas modernos, e em decorrência produtores das invisibilidades, como abordarmos anteriormente: os pescadores não conseguem competir nos modelos de pesca artesanal com a indústria pesqueira e isso vem provocando o abandono da profissão e até do local em busca de outras alternativas de vida. Para Canclini, isso tipifica um dos efeitos colaterais da dicotomia entre o tradicional e o moderno que se torna cada vez mais latente nos processos globais (CANCLINI, 2013, p. 82 e 154). Aos membros do quilombo têm sido impostas várias restrições, como a proibição da construção de novas moradias e de rede elétrica formal, entre outros, o que vem dificultando a sua permanência. A solução imaginada para o problema prático cotidiano do fornecimento de energia, de modo positivo, também encontra materialidade naquela dicotomia, entre o arcaico e o contemporâneo, de Canclini, por se tratar de algo inovador e exterior àquela cultura, como veremos mais adiante (CANCLINI, 2013, p.204).

Para seu auto fortalecimento e dos outros grupos, o quilombo do Grotão tem assumido posição de vanguarda e liderança na conservação das memórias, na representação política e em frentes alternativas legítimas, ressaltando-se que esse é um papel histórico que vem sendo desempenhado nesses campos de resistências, os quais desde os seus primórdios buscavam acolher as demandas de outros grupos, indígenas, mestiços e até brancos, entre outros, em conflitos semelhantes, os quais remontam ao nosso período colonial.

Durante a preparação dessas atividades, alguns documentos (ANEXO L), além do infográfico, foram problematizados em sala de aula, no intuito de desconstruir as imagens canônicas as quais colaboram para a visão equivocada do “negro” como vítima, como aquele que não oferecia resistências e, em geral, sob tortura e trabalhos aviltantes. Sabe-se, igualmente, que o conceito de quilombo vem sendo ressignificado:

A tarefa de fundamentar teoricamente a atribuição de uma identidade quilombola a um grupo e, por extensão, garantir - ainda que formalmente - o seu acesso à terra, trouxe à tona a necessidade de redimensionar o próprio conceito de quilombo, a fim de abarcar a gama variada de situações de ocupação de terras por grupos negros e ultrapassar o binômio fuga-resistência, instaurado no pensamento corrente quando se trata de caracterizar estas conformações sociais (SCHMITT, 2002, p.2).

Inserido nessa gama variada de situações o quilombo do Grotão, segundo Renatão do Quilombo, representante eleito no legislativo municipal de Niterói (RJ) e considerável liderança política local, teve seu marco na inadimplência com os trabalhadores:

Na verdade a nossa luta... meu vô lutou, meu pai lutou e eu agora estou dando continuidade a essa luta que a gente tem aqui na serra da Tiririca. No princípio meu avó veio pra cá pra trabalhar pra fazenda na década de 1920. Trabalhou 28 anos como colono. Quando a fazenda faliu, eles deram esse pedaço de terra pra meu avó e pra mais uns vinte e cinco colonos. Mas só a parte alta, na época não tinha valor (era um morro). (RENATÃO DO QUILOMBO, entrevista aos alunos do Altivo César, 2015).

A visão reducionista do conceito de quilombo contribui para a invisibilidade dos efeitos da escravidão, entre eles, a espoliação do trabalho dos

afrodescendentes, marginalizados historicamente, dentro do processo produtivo¹⁴. Ampliando-se o olhar, a sua moderna interpretação antropológica o define a partir das vinculações entre território e identidades, mediadas pelas tradições culturais: a posse das terras vem sendo garantida através da hereditariedade e os valores compartilhados são os que as entendem como meio de subsistência, fonte de trabalho e, portanto, que carece de preservação. Essa compreensão se opõe radicalmente àquela de grupos externos, em que a propriedade é vista como mercadoria, mediada pelo capital, no campo dos agronegócios e de especulação urbana, catalisador de disputas:

Por volta de 1960, “eles” conseguiram vender toda a parte baixo. Aí começaram a querer a nossa parte, que a dona da fazenda tinha dado pra gente. Eles vinham tacavam fogo nas plantações (...) Eles é o pessoal das imobiliárias¹⁵. Nisso o governo veio a intervir. Era uma covardia muito grande que este pessoal fazia. Foi quando o governo fez a primeira reforma agrária neste país¹⁶ e foi aqui no alto da Serra da Tiririca (...) (IDEM).

A posição estratégica daquela comunidade enquanto agente de preservação ambiental e de produção agrícola balizou a reforma agrária em favor dos colonos, além da compreensão do débito social com aqueles que, efetivamente, produziam naquelas terras. Pode-se assinalar, portanto, tal medida como reparativa, contudo, fruto de uma política de governo e não de Estado:

Nisto o nosso bairro conseguiu alimentar a cidade do Rio de Janeiro! A partir da década de 80, fomos perdendo a nossa produção, pois já não podíamos mais desmatar pra fazer roça, era uma outra política (IDEM)

¹⁴Após a abolição da escravatura, não se implementou nenhuma política para que os ex-escravos e seus descendentes fossem inseridos no mercado de trabalho: sem a formação profissional e sem oportunidades, a grande massa de ex-cativos sujeitava-se a poucos salários nas fazendas ou em trabalhos subalternos: “Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel” (FERNANDES, 1978, p.15).

¹⁵A região tem sido alvo das especulações imobiliárias, em vários momentos, devido ao potencial turístico e urbano. Em dossiê a favor da reforma agrária, o engenheiro agrônomo Irênio de Mattos Pereira destaca que negligenciar auxílio para os colonos era desrespeitoso ao código civil e desumano por desconsiderar que aquela população havia trabalhado durante anos ali, sendo a sua única fonte de sustento, da qual não se cogitava sequer indenização. Além disso, a especulação imobiliária contribuiria para fragmentar uma região de enorme capacidade turística, o que não ocorreria se o governo respeitasse o direito daqueles colonos (PEREIRA, 1962, p. 6 e 7, 14 a 18) (Ver anexo, figura 7: plano de ação agrária).

¹⁶ Embora o contexto dessa reforma agrária se dê no governo de Jânio Quadros, o que para muitos historiadores constituiu uma das razões para o golpe ditatorial militar de 1964, a reforma agrária na Tiririca foi iniciada pelo governador do Estado do Rio de Janeiro naquele período, Roberto Silveira (PTB) e por questões sucessórias finalizada por José de Carvalho Janotti (PSD) (PEREIRA, 1962).

Percebe-se a emergência em incluir a realidade quilombola nas demandas por reparação nas políticas públicas de Estado, agregada a uma educação diferenciada apta a atender aos anseios comunitários, a qual neste caminho poderia contribuir para o equilíbrio entre as necessidades materiais desses grupos e os recursos naturais, compreendidos como patrimônio universal:

Neste contexto, a Universidade veio fazer o primeiro estudo aqui (...), aí a partir disso veio o pessoal da academia e muitos ambientalistas, que queriam fazer um parque. Em 1991, a ONU deu como patrimônio histórico da humanidade. Um parque. Mas não tinha limites e já tinha muitas construções. Daí em 2000, delimitaram o parque. E aí resolveram tirar todas as pessoas que estivessem no parque ou indenizando ou criando novos limites (...), incluindo os descendentes dos colonos e todas as construções iam ter que deixar de existir (IDEM).

É nítida a aproximação dessa situação com a que se deu entre os índios e o sítio arqueológico dos sambaquis. Reconhece-se a obrigação em se conservar, porém para quem e de que forma? Considerando-se que aquelas comunidades tendem a causar menor impacto ambiental que a influência exercida pelo capital, porque não investir em educação que prime pela conservação da natureza e ao mesmo tempo, respeite o legado cultural e o vínculo com a terra? Isso vem sendo alcançado mais pelo protagonismo desse grupo, que pela ação do Estado, como se verá adiante, no processo de empoderamento e resistência, cujas bases se fundamentam a partir da consciência política, em exercício pleno de cidadania:

Porque na realidade, a gente eles queriam desapropriar (..) Daí começou a nossa resistência e daí uma pessoa do INEA disse que a gente só poderia participar das reuniões se for pessoa jurídica. Aí a gente resolveu fazer uma associação com todo mundo que mora na serra da Tiririca (ACOTEM) e nisso a gente começou a tocar a luta, as nossas reuniões eram feitas aqui. Era só a reunião”.

O quilombo do Grotão é importante catalisador das resistências e ao mesmo tempo ousado, ao transformar suas tradições, no diálogo intercultural com as demais comunidades, em estratégias de lutas, encaminhando espaços para hibridações no mais puro entendimento da palavra “Anauê”. Assim, por meio da ACOTEM – Associação da Comunidade Tradicional do Engenho do Mato, integraram-se formalmente as comunidades tradicionais daquele lugar. Essas reuniões, que a

princípio tinham objetivos políticos comuns àqueles grupos, passaram a exercer atrativos e ganhar espaços outros, formando intensa rede de conhecimento e de atuação no sentido de contracultura que se fortalece em números de adeptos e ganha voz social, por intermédio das suas ações interculturais.

3.3.3.2 O desafio das mútuas aprendizagens

A percepção dos estudantes quanto ao relato desses acontecimentos resultou em incomodo semelhante ao que se dera quanto à aldeia indígena: por que a comunidade local não se engajava nessa luta em defesa daquele patrimônio natural e cultural? Por que esse distanciamento, se afinal era tema de tanta relevância, inclusive para a economia local? Questionavam também por que a mídia não cumpria sua função social em auxílio a esses problemas? Relatavam que nada sabiam a respeito, porque não era televisionado, contudo reconheciam as imbricações dessa luta para suas vidas.

Essas questões nos forçaram a discutir, didaticamente, a força ganha pelo quilombo ao atuar como *espaço não formal de educação* (ARAÚJO, 2012, p. 86), compreendendo-o como uma das alternativas legítimas para luta contra os processos hegemônicos, conforme indicado no capítulo três, enunciando para esses estudantes alguns interesses que não se coadunam com os de uma sociedade mais justa. Isso foi tema durante a atividade de campo, e posteriormente, retomado em sala de aula. Complementando, nos valem da nossa primeira atividade de campo na Unidos da Viradouro, em que Anderclébio explicara as origens das escolas de sambas, tendo a pioneira o emblemático nome de “Deixa falar”. Os estudantes alcançaram a noção de que mesmo dentro de padrões homogêneos, há possibilidades de expressão e que a cultura pode ser importante veículo de comunicação e de reação.

Aproveitando todo esse potencial, o quilombo utiliza cada espaço para revigorar sua luta política pelo viés da cultura: o terreno onde acontecem as reuniões se transformou em museu com artefatos, símbolos e imagens dos vultos que nos ajudam a compreender os entrelaçamentos das culturas na busca pela afirmação política e que logo de início despertaram a curiosidade dos estudantes. Dessas

reuniões surgiu a tradicional feijoada do quilombo do Grotão, acompanhada da roda de samba:

Essa feijoada surgiu (...) este espaço era menor (onde acontecem a roda de samba e a feijoada), a gente se reunia, aí no final a gente fazia alguma coisa pra comer e assim surgiu a feijoada daqui¹⁷, mas era só pra gente era uma brincadeira, mas aí começou a juntar gente e as pessoas começaram a cobrar e agora vem gente de tudo que é lugar (IDEM).

Lugar fronteiro de cultura, não fechado, em arames que se curvam, em busca sempre de outros interlocutores:

A gente recebe gente do exterior, a gente tem um combinado com uma agência que todo mundo que vem de fora, paga uma muda de mata atlântica e daí no dia do meio ambiente, a gente faz o plantio junto com as crianças. E pode vir as crianças para participar. Em junho cada escola vai trazer uma maquete para semana do meio ambiente. E quero convidar vocês. Aqui acontece também roda de capoeira e roda de cura com um pajé. É muito bonito (IDEM).

Os ganhos culturais são recíprocos e demonstram que através dessas ações é possível trilhar caminhos para reação, em estratégias aprendizagens, tal como a que envolveu a solução para o obstáculo da energia elétrica: diante da limitação para criar novas redes elétricas, uma das possíveis soluções seria a da rede clandestina, o que provavelmente justificaria a retirada de toda a comunidade. Em diálogo com outros setores, chegou-se ao uso de painéis solares como lícita e ecológica solução, inclusive mais de acordo com os valores daquela comunidade. Para adquiri-los, além da venda de consumo na roda de samba, lançou-se campanha de doação, através de um site especializado. Demonstrações de que o quilombo se propõe atuante e nada estagnado, como o querem as suas tradicionais definições, e exemplificam a estratégia traçada por Canclini como opção para o dilema da defesa da(s) identidade(s) ou globalizar-se:

Não penso que, hoje, a opção central seja entre defender a identidade ou nos globalizar. Os estudos mais esclarecedores do processo globalizador

¹⁷A feijoada e roda de samba acontecem pelo menos uma vez ao mês. Reservamos um dia distinto, para (re) conhecimento do local, mas nem por isso, ficamos sem a nossa feijoada preparada com muito carinho pela irmã do Renato, tornando a nossa atividade de campo ainda mais especial. Prato, que além de tudo é artefato híbrido, porém, sui generis da nossa cultura! Disponível em: <http://pt-br.niterointercultural.wikia.com/wiki/Quilombo_do_Grot%C3%A3o#comm-94>.

não são os que apontam para uma revisão de questões identitárias isoladas, mas os que propiciam a compreensão do que podemos fazer e ser com os outros de modo a encarar a heterogeneidade, a diferença e a desigualdade (...) Para tanto, é preciso que a globalização assuma a responsabilidade sobre os imaginários com que trabalha e a interculturalidade que mobiliza (...) Mais do que contrapor identidades essencializadas à globalização, **trata-se de indagar se é possível instituir sujeitos em estruturas sociais ampliadas** (CANCLINI, 2010, p.28 grifos nossos).

Essa é uma indagação que o quilombo do Grotão vem buscando responder por meio de suas ações, inserindo-se cada vez mais em estruturas sociais ampliadas e que nos auxiliou na finalização das oficinas consumando a proposta de criar contextos relacionais para a interculturalidade, na qual os estudantes pudessem aprofundar a sua própria alteridade, pelos vínculos em comum das problemáticas étnica e cultural aqui elencadas e com isso capacitá-los ainda mais enquanto sujeitos ativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se estamos a favor da (...) convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho se não viver a nossa opção. Encarná-la, diminuindo, assim, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Paulo Freire

O desafio contemporâneo de efetivar a aplicação da Lei 11.645-08, a qual reforça a discussão da temática indígena, após a Lei 10.639-03 ter assegurado a africana, no espaço privilegiado da sala de aula, é um imperativo com o qual, nós, profissionais da Educação, nos comprometemos a fim de promover a transformação de muitas práticas já enraizadas: no âmbito social, o racismo, o preconceito e a discriminação se naturalizam, cotidianamente, e produzem efeitos prejudiciais para a nossa sociedade, e, no campo pedagógico, o que nos exige, além de conhecimento, sensibilidade para intervir no próprio contexto.

Esta pesquisa representou um empenho para atender às demandas sociais propostas pelo campo jurídico. A Lei 11.645-08, que corresponde à última atualização da LDB/1996, em conjunto com outros ordenamentos, intenta a superação dos efeitos das relações desarmônicas entre os nossos grupos culturais, que possuem raízes históricas que impactam a convivência no presente: a intolerância, as segregações e desigualdades são apenas alguns exemplos.

A efetiva aplicação desta prescrição jurídica tende a contribuir para equalizar estas situações, na medida em que colabora para o reconhecimento e valorização das identidades africanas e indígenas, resgatando suas raízes e enunciando a voz de seus sujeitos, o que corresponde a um direito pautado nos princípios universais dos direitos humanos, a partir da mudança do paradigma moderno para o pós-moderno, em que se verifica a passagem do princípio da tolerância para o respeito às diferenças, entre outras garantias, como exposto no primeiro capítulo desta dissertação.

As metodologias desenvolvidas procuraram estabelecer uma ponte entre as

demandas sociais e o Ensino de História, problematizando formas de operar com a temática da pluralidade cultural, proposta inovadora dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na medida em que, não se resume a mero acréscimo de conteúdos, antes problematiza a própria concepção de currículo, pautada na cosmovisão europeia, refletindo o nosso pensamento, ainda, colonialista (ARAÚJO, 2012, p.50 a 55).

Para atender à proposta apresentada nos PCNs, procurou-se também desenvolver uma ponte com a *perspectiva da teoria intercultural aplicada ao ensino de História*. Dialogamos com alguns autores e suas conceituações essenciais, como cultura e multiculturalismo, contextualizadas na pós-modernidade, como um dos reflexos da globalização e que são a base para a compreensão da abordagem intercultural.

As mudanças oriundas dos efeitos dos processos globalizadores, como nos informam Stuart Hall e Néstor Canclini, dois dos autores com quem procuramos dialogar no capítulo três, provocaram um estreitamento de mundo, no sentido da aproximação dos indivíduos, operacionalizada pelas inovações dos meios de comunicação e de transportes (HALL, 2005, p.72 e 73), o que colabora para o alerta de Canclini sobre o perigo de despersonalizar estes processos (CANCLINI, 2007, p.58-59), focando apenas nas ações políticas dos Estados, instituições e empreendimentos econômicos, já que as trocas interculturais se verificam entre sujeitos, portanto, personificadas.

Canclini observa que as cidades são lugares estratégicos para a efetivação destas trocas, sendo, não apenas um lugar de habitação e trabalho, mas um lugar de fronteiras das diversas culturas em temporalidades dispersas, de modo desarticulado e em um mesmo presente (CANCLINI, 2002, p.41-42). Para este autor, a equalização dos efeitos dos encontros culturais, provocados nos choques pelas conquistas colonizatórias, se efetuará se promovêssemos espaços para que as culturas pudessem se hibridizar de forma mais democrática (CANCLINI, 2013, p.26- 27).

Para a promoção desses espaços, o contexto local de Niterói-RJ nos foi propício como estudo de caso, legando como fruto, reflexões e experimentações em ação, na Escola Municipal Altivo César, em turmas de oitavo e nono ano do Ensino

Fundamental. Também dialogamos com a perspectiva da Teoria Intercultural, que sinteticamente, segundo Reinaldo Fleuri, busca promover circunstâncias relacionais para que os sujeitos possam estabelecer contatos com outras culturas na busca por novos aprendizados, democratizando as possibilidades de hibridações, as quais segundo Néstor Garcia Canclini são propícias ao respeito as identidades culturais.

Estas foram as *histórias que se revelaram*, das demandas sociais provocadas nos convívios de uma cidade indígena – no nome “*águas escondidas*” – plural em culturas e que nos possibilitou esta leitura e práticas interculturais. Como afirmamos, com base em Maria Auxiliadora Smith, “uma realidade local não contém em si mesma as suas próprias chaves explicativas”, porém, pode ser reveladora dos entrelaçamentos com outras histórias, e, especialmente, contribuir para o fortalecimento das identidades, iniciando pela identidade local, socialmente construída pelo protagonismo de diferentes grupos culturais.

Nessa linha, é fundamental que o professor produza saberes a partir das histórias locais, em conexão com a realidade em que ensina, para a desconstrução de estereótipos e outras propostas trazidas pela Lei 11.645-08, sobretudo, utilizando-se de acervo documental, o qual recomenda-se que seja construído em coletividade com seus alunos. Por isto, reforçamos acima e no produto, que os documentos arrolados são apenas sugestivos. Todo professor deve ser pesquisador.

Estes acervos facilitaram a elaboração das situações problema que balizam as oficinas aqui elaboradas, com base no trabalho da historiadora portuguesa Isabel Barca, que, acima de tudo, estimula que os sujeitos - professores e alunos - assumam papéis mais ativos dentro de suas realidades.

Nesse sentido, buscou-se, por meio dos subsídios aqui ofertados, como sugestões a serem expandidas, entrecruzadas, ou mesmo alternadas, propostas para tornar nossos estudantes sujeitos investigativos e críticos às diversas peculiaridades regionais e global, como também ampliar o desejo pela participação cidadã, produtora das transformações sociais. Para aprofundar a promoção dos contextos relacionais, durante a pesquisa, efetuamos juntamente com os nossos estudantes, algumas atividades de campo, para a constatação prática dos conceitos interculturais e para favorecer convívios mais democráticos.

Na primeira oficina objetivou-se provocar no estudante a percepção dos movimentos da cultura, do samba como arte híbrida e expressão de resistência e apropriação cultural que se expande e ganha o mundo, e por isso exerce função social e pedagógica para além de suas agremiações, no seu caráter didático, recreativo e de engajamento social. Aproveitando o samba-enredo da Viradouro, buscamos problematizar os encontros entre as culturas, travados em nosso país, desde a nossa colonização e trabalhar lado-a-lado aspectos que envolveram os diálogos (nem sempre harmoniosos) dos indígenas, portugueses e africanos.

Para a segunda oficina, operou-se com a ideia das expropriações históricas, que também provocaram apagamentos em relação à memória dos grupos não hegemônicos, como indígenas e africanos. Nas lógicas de consumo e de poder, percebemos que muitos grupos não têm acesso a muitos direitos e as condições de vida se tornam, a cada dia, mais precárias; tudo em nome do progresso, o qual não vem sendo produtor de igualdade, ao contrário. Se queremos preservar e democratizar os nossos recursos naturais e assim garantir um futuro melhor para as próximas gerações é necessário, conforme procuramos demonstrar, estabelecer novas formas de relacionamento: mais harmoniosos e participativos e desenvolver a nossa alteridade.

Na última oficina, a partir da experiência do quilombo intercultural, é possível perceber não somente os produtos das hibridações, mas também os processos históricos que remontam aos problemas compartilhados por indígenas e africanos, cativos à época da escravidão, e, face a seus efeitos, continuam estabelecendo diálogos tendo este espaço e a cultura como importantes catalisadores das lutas políticas e das resistências. Assim, o aluno, ao se apropriar destes argumentos, poderá perceber que a cultura em trocas com outros sujeitos é um importante mecanismo para o fortalecimento de sua participação política e de vínculos comunitários.

Obviamente este trabalho não teve o compromisso de exaurir toda a problemática engendrada pelas demandas sociais materializadas na lei em questão. Apenas se situa como uma pequena contribuição, que partiu do cotidiano escolar, das dificuldades e desafios que se apresentam aos professores, e, sobretudo, no compromisso ético para a mudança com a qual se presume que todos àqueles que

optaram por este difícil caminho da Educação estão dispostos a assumir.

Sendo assim, esta dissertação é também um convite à reflexão, para que os professores, em suas realidades e labutas diárias, possam exercer o seu próprio protagonismo necessário a estes enfrentamentos, e desse modo concretizar na práxis histórica as palavras inspiradoras de Paulo Freire, “*diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos*”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamira. *Uma História dos Negros no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary Garcia. *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2006.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. *Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias*. Tese: Doutorado em Educação. Rio de Janeiro: Programa PUC-Rio, 2012.

_____. Outras Histórias possíveis ou por uma ecologia das temporalidades em livros didáticos de História. *35ª Reunião da ANPED, 2012*. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-1739_int.pdf>. Acesso: 8 ago. 2015.

ARAÚJO, Helena e LONGO, Monique. Educar para o recomeço: sobre silenciamentos, pensamento e memória. In: ANDRADE, Marcelo (org.) *Diferenças silenciadas: pesquisa em educação, preconceitos e discriminações*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.

ARROYO, Miguel G. *Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias?* Disponível em: <http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento_30-11-09.PDF>. Acesso: 10 ago. 2015.

BITTAR, Eduardo C.B. *Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. São Paulo: Editora Manole, 2004.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Educação Escolar Indígena: Um Modo Próprio de Recriar A Escola nas Aldeias Guarani*. Campinas: 2007.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____. *A globalização imaginada*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

_____. 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.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDAU, Vera. *Educação e Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas*. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/04/4_6_vera_candau_edh.pdf>. Acesso: 8 ago. 2015.

_____. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>>. Acesso: 10 ago. 2015.

_____ e OLIVEIRA, Luís Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em revista*. Belo Horizonte: 2010, v. 26.

CHAGAS, Mario. Educação, museu, patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. Instituto Patrimônio Histórico Artístico Nacional. In: 1º. *Encontro Nacional de Educação Patrimonial*. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br>>. Acesso: 10 de ago. 2015.

CHAMPION, Justin. Justin Champion, "What are historians for?" *Historical Research*, vol. 81, no. 211 (February 2008).

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FAPERJ. *Primeira hospedaria de imigrantes do país vira museu a céu aberto em São Gonçalo*. 2012. Disponível em: <<http://www.faperj.br/?id=2339.2.6>>. Acesso: 11 de ago. 2015.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. Volume 1 e Volume 2. São Paulo: Ática, 1978.

DHNET. *A Realidade dos Povos Indígenas no Brasil*, 1995. Disponível em: <www.dhnet.org.br>. Acesso: 11 de ago. 2015.

FRANÇA, Cristiane Silva et al. *PIBID: Construindo saberes e práticas docentes*. Barbacena, MG: EdUEMG, 2014. Disponível em: <<http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/PubLocal172P20140505111223.pdf>>. Acesso: 11 ago. 2015.

FILHO, Sílvio de Almeida. *História da África: o revogar de um interdito. Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa*. Quartil: Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Indignação*. UNESP: São Paulo, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural: desafios e perspectivas da identidade e pluralidade étnica no Brasil*. PQ/CNPQ. Florianópolis, 2000.

_____. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *Revista PerCursos*. V.2. Nº. 2, p.109/128. Núcleo de Estudos em Políticas Públicas. Udesc, 2001.

_____. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.02, p.405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>>. Acesso: 12 ago. 2015.

_____. Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Editora Autores Associados: Rio de Janeiro, maio/jun/jul/ago. 2003.

_____. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: LINHARES, C. F. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRASER, Nancy. Identity, exclusion, and critique: a response to four critics. *European Journal of Political Theory*. 2007. Disponível em: <<http://philpapers.org/rec/FRAIEA>>. Acesso: 7 ago. 2015.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GREEN, James. *Taking History to Heart: The Power of the Past in Building Social Movements*, 2000.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso: 6 ago. 2015.

GRINBERG, Keila. "Historiadores para que?". In: *Ciência Hoje Online*, 09 de Março de 2012. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/em-tempo/historiadores-para-que>. Acesso: 6 ago. 2015.

HALL, STUART. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10 ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HARLEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Editora Loyola, 2005.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Os Índios não são Incapazes - Texto do Instituto Socioambiental (ISA) endereçado às comunidades indígenas*. Brasília, maio de 2000. Disponível em: http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Os_indios_nao_sao_incapazes.pdf. Acesso: 6 ago. 2015.

LINDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.

MAZZEO, Antônio Carlos. *Burguesia e Capitalismo no Brasil*. São Paulo: Ática, 1998.

MATTOS, Hebe, ABREU, Marta e GURAN, Milton. Por uma história pública dos africanos escravizados no Brasil - For a public history of enslaved Africans in Brazil. *Est. Hist.*, Rio de Janeiro, vol. 27, nº 54, p. 255-273, julho-dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v27n54/0103-2186-eh-27-54-0255.pdf>. Acesso: 6 ago. 2015.

MIRANDA, Shirlei. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Rev. Bras. Educ.* vol.17 nº.50 Rio de Janeiro May/Aug. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000200007>. Acesso: 6 ago. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a08v2274.pdf>. Acesso: 10 ago. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História*, PUC-SP, São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Histórias da África e dos africanos na escola. As perspectivas para a formação dos professores de História quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. Tese Doutorado em Educação. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. PUC-RIO, 2010

PACHECO, Dirceu Castilho. *Arquivos pessoais de praticantes docentes e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos*. Tese Doutorado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, Amílcar Araújo. *O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo (1970-1995)*. Tese doutorado. UFF, 2010.

QUILOMBO, Renatão do. *Fórum: Comunidades tradicionais de Niterói*, 2013. Disponível em: <<http://www.renataodoquilombo.com/site/index.php/comunidades/tradicionais>>. Acesso: 6 ago. 2015.

RAPHAEL, Samuel. História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*. Volume 9, nº19, pp.: 219-243 São Paulo, 1990.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. *Coleção Educação Contemporânea*. 5 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 1999.

SCWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil do século XIX*. Companhia das Letras: São Paulo, 1993.

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.

SILVA, Maria de Fátima B. Diálogos Interculturais no ensino de História. *Oficinas pedagógicas com aplicação da Lei 11.645-08*. Produto apresentado ao Programa de Pós Graduação em Ensino em Educação Básica, em nível de mestrado profissional como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Rio de Janeiro, 2016.

_____. A construção de uma memória identitária através do currículo. In: *XIV Encontro Regional da ANPUH-RIO: Memória e Patrimônio*. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276553027_ARQUIVO_simptem_currimemoria.pdf>. Acesso: 6 ago. 2015.

_____, Maria de Fátima B. *Construção de Identidades: Efeitos da lei 11.645-08 no Livro Didático de História*. Monografia apresentada à Diretoria de pós-graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para obtenção do título de Especialista em Ensino de História, 2011.

SILVA, Simone Rezende da. Quilombos no Brasil: a memória como forma de reinvencão da identidade e territorialidade negra. In: *XII Colóquio Internacional de Geocrítica: Lasindependencyas y construcción de estados nacionales: poder, territorialización y socialización, siglos XIX e XX*. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/08-S-Rezende.pdf>>. Acesso: 6 ago. 2015.

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.

SCHMITT, Alessandra. TURATTI, Maria C. M. CARVALHO, Maria C. P. de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. *Ambiente & Sociedade* - Ano V - Nº 10 – 1º Semestre de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>>. Acesso: 6 ago. 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica. In: GASPARELO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria (orgs). *Ensino de História: sujeitos saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

VILA, Luís Carlos da Vila. *Por um dia de Graça*. Rio de Janeiro: Universal, 2005.

WANDERLEY, Sônia. Cultura Histórica, Mídia e Ensino de História: Problemas políticos de ensinar e aprender. In: *A História e seus públicos – Simpósio Internacional de História Pública*. USP, 16 a 20 de Julho de 2012. Disponível em: <<https://redebrasileiradehistoriapublica.files.wordpress.com/2013/01/a-histc3b3ria-e-seus-pc3bablicos--anais.pdf>>. Acesso: 6 ago. 2015.

ANEXO A – Lei 10.639-03

“Art. 1o: A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3o (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’." (grifos nossos). (DATAPREVE, 2003)

Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10639.htm>.

Acesso: 08 maio de 2015.

ANEXO B – Lei 11.645-08

Art. 1o O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2o Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”. (grifos nossos). (PLANALTO, 2008)

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso: 08 maio de 2015.

ANEXO C – “População estimada no século, XVI, de grupos indígenas, já extintos” (IBGE, 2000).

Grupos indígenas extintos	População original
Aimoré (Botocudo) (Ilhéus, Espírito Santo)	30 000
Coeté (Costa Nordeste)	50 000
Caeté (Minas Gerais)	30 000
Canindé, Genipapo	20 000
Carijó (São Paulo)	25 000
Carijó (Paraná)	6 000
Carijó (Rio Grande do Sul)	25 000
Cariri, Caratiú, Icó, Panati, etc. (Interior Nordeste)	25 000
Charrua (Rio Grande do Sul)	35 000
Guarani (Mato Grosso do Sul)	25 000
Omágua (rio Solimões)	20 000
Potiguar (Costa Nordeste)	90 000
Tamoio (Rio de Janeiro)	25 000
Tamoio (Cabo Frio)	35 000
Tucujú (Amapá)	...
Tupinambá de Cumá (Maranhão)	25 000
Tupinambá do Recôncavo	85 000
Tupiniquim (Ilhéus, Espírito Santo)	55 000
Tupiniquim (São Paulo)	35 000

Fonte: Hemming, John. Red gold. The conquest of Brazilian Indians. London : MacMillan, 1978. p. 493-501.

ANEXO D – INFOGRÁFICO COM AS COMUNIDADES TRADICIONAIS NA RESERVA DO PARQUE DA SERRA DA TIRIRICA – NITERÓI, RJ



ANEXO E – SAMBA ENREDO DA UNIDOS DA VIRADOURO, 2014:

“Sou a terra de Ismael, Guanabaram vou cruzar, pra você tiro o chapéu...Rio eu vim
te abraçar.

Orgulho de ser Niterói
Reluz no Rio
O meu tesouro
De braços abertos
Olhai por nós
Canta, Viradouro !

Anauê
Guaraci raiou no horizonte
Lá onde a água se esconde
Índio guerreiro lutou
Araribóia venceu
Sopra a brisa do tempo em seu chão
Trilhos da história, evolução
Clareou do barão, a ousadia
Se vilarejo, foi um dia
Ganhou nobreza em seu brasão

Tem a arte do samba no pé
Nesse palco o artista quem é?
Pode apostar, sou eu!
(Sou eu, sou eu)

Que trago o sorriso no rosto
Contemplando a natureza
Divina gentileza floresceu
Na fé, vai a embarcação
O sol refletido no mar
Caminhos que o mestre traçou
Se curvam ao meu cantar
Elo de amor não se desfaz
Ponte que une esperança e paz
Me leva a grandes carnavais

ANEXO F– SINOPSE DO SAMBA ENREDO DA UNIDOS DA VIRADOURO, 2014

Um belo cenário! O paraíso! A Água escondida...

O que hoje denominamos como Rio de Janeiro, por índios era habitado.

Portugal expulsa tamoios e franceses destas terras com a ajuda dos Temiminós que são liderados por seu chefe Araribóia, o Cobra da Tempestade, e como recompensa ganha a Banda D'Além...

No compasso do tempo suas transformações vão acontecendo e nasce Nictheroy... A partir daí tem início a construção de uma cidade que fora um dia o destino da Família Real em seus momentos de descanso e lazer; a capital da província e do Estado!

Esta terra onde João Caetano funda o teatro brasileiro alcançou palcos do mundo inteiro através da dança e da música na interpretação de seus grandes artistas. O teu passado retrata o fascínio pela sétima arte e o belo cenário da sorte cobiçada...

A natureza que te cerca tem a moldura perfeita para tanta beleza que, de tão bem posta, alegre a todos que reservam um momento ou até mesmo uma vida inteira contigo. É possível que sejas um jardim em forma de gentileza e que, sem qualquer modéstia, pode se expressar como a Cidade Sorriso.

Quem te retrata e te sente, com fé se sustenta e se manifesta ao passear por tua orla deslumbrando-se com seus contornos naturais, tão belos quantos os idealizados pelo mestre arquiteto, num caminho de ligação com o mundo ainda mais íntima.

Em sua paisagem viu surgir a concreta realidade de uma Ponte e a ligação com a cidade irmã diminuir...

E nessa alegria que só o carnaval possui permita-se celebrar nestes versos a tua história, a tua beleza e tudo mais que nos agracia indo comemorar com a cidade maravilhosa a celebração da sua data.

Rememore o mesmo elo que nos primórdios vos uniam, defenda na passarela dos sonhos o seu carnaval, demonstrando mais uma vez que juntos a vitória se alcança e que mesmo com todas as aparentes diferenças, Rio de Janeiro e Niterói, ligados e unidos para sempre estarão.

"Vasto cenário que cultiva o encantamento.

Uma grande paisagem íntima aos suntuosos olhos de Deus."

(Alberto Araújo, Poema - Cidade Sorridente, 2011)

A "Água Escondida", a Banda "D'Além" que Araribóia recebeu

Tornou-se São Lourenço dos Índios que o jesuíta catequisou

Foi a recompensa do herói que ao Rio de Janeiro defendeu
E nos seus fortes estão as marcas da bravura de quem lutou.

A tua história traz em si uma constante evolução
Sobre os trilhos desbravou e ultrapassou muitas fronteiras
Teus estaleiros tem início com a ousadia do Barão
Com o óleo trouxe a luz, e venceu outras barreiras.
Da Família Real ganhou profunda admiração
De Vila Real a Imperial Cidade outros títulos receberia
Três são os anos que ostenta em seu brasão
Muitos foram os fatos que nos preencheram de alegria.

"Tudo, tudo em ti é motivo de alegria.
Assim: a natureza em forma geométrica se compõe,
e na memória guarda-se a melodia
Niterói... mística, côncava, gloriosa
nos quatro cantos ornamentos."

(Alberto Araújo, Poema - Niterói Meu Amor, 2012)

Através da tua história muitas artes te definem
Na pintura tem Parreiras, seu filho mestre a se louvar
Nesse universo de talentos, grandes nomes tão sublimes
Com sua música e sua dança possuem o dom de emocionar.
Seu cassino e seus cinemas nos ofereceram outra arte
João Caetano nesta terra funda o teatro brasileiro
Os seus frutos são atores que te orgulham em toda parte
Em teu palco toda arte tem espaço por inteiro.

Tuas lagoas e reservas são riquezas fabulosas
Toda beleza em tu habitas, e em tua orla é que se sente
Que a natureza se harmoniza na leveza das suas formas
Sobrevoando de asa delta ou se lançando ao ar de parapente.
Muitos são teus recantos onde se destaca a sutileza
Feito o Solar do Jambeiro e o belo Horto arborizado
Convivendo em teus espaços e preservando a natureza
Bom é desfrutar do bento Campo de apreço inestimado.
Devoto jardineiro foi o Profeta que, pregando a gentileza,
Semeou paz e esperança, deixando as cinzas no passado
Cultivado em longos anos as suas futuras grandezas
Fez voltar o riso à face deste povo agraciado.

Nesta cidade onde o mercado é referência em pescados
Faz pra São Pedro barqueada na celebração da sua festa
São João, o padroeiro, a Senhora sob o manto sagrado
Abençoam toda gente em sua fé que não se contesta.
Em teu solo, o futebol, oficial assim se torna
E teus atletas grandiosos te consagram com o ouro
Conquistar as tuas mulheres um desafio posto à prova
A educação é a boa herança oferecida pro teu povo.

O lazer em tuas praias é um convite a toda idade
Em tua orla novas formas se transformam num caminho
Pela arquitetura do Mestre que deu um símbolo à cidade

Faz sua gente num sorriso te agradecer tanto carinho.
Porém uma grande obra causou tamanha revolução
Deixando de ser um sonho para ser concreta realidade
Quarenta são os anos desde a sua inauguração
Treze são os quilômetros que unem duas cidades.

"Eu quero ver você cantar, extravasar
Quando a cidade sorriso passar..."
(Viradouro, 2005)

Com a mesma valentia em que o índio te defendeu
A Viradouro em suas cores pinta seu povo pra lutar
Com a magia de um Gênio todo mundo reconheceu
O valor da sua gente e o seu prazer em festejar.
E Se Niterói é a recompensa que um dia o Rio concedeu
Atravessamos a Guanabara para juntos festejar
Com todo povo de Ismael, que desta terra é filho seu
Tornando o mundo a sua escola e o samba o seu lugar.
Nosso desfile é o presente que ofertamos a você
Na Passarela que em trinta anos muitos sambas viu passar
De braços abertos como costuma nos receber
Faz-se então aniversário que todos vão comemorar.
E na magia que envolve este carnaval de emoção
Por boa parte da história que esta cidade tem pra mostrar
Imenso é nosso orgulho de ser Niterói de coração
Fazendo dele o grande enredo que a Viradouro vai contar.

Pesquisa: João Vitor Araújo e Anderclébio Macêdo

Texto: Anderclébio Macêdo

ANEXO G – CROQUIS DE ALGUMAS FANTASIAS DA VIRADOURO, DEMONSTRAÇÃO EM DÉGRADÉ DAS CONVIVÊNCIAS ENTRE OS DIVERSOS GRUPOS CULTURAIS.









ANEXO H – CARTAZES DOS ESTUDANTES SOBRE COMO APREENDIAM OS PROCESSOS HÍBRIDOS



ANEXO I – EXPROPRIAÇÕES INDÍGENAS

O lugar dos índios, na cidade que outrora lhes pertenceu.

Pedra de Itapuca - marcas da presença indígena - Icarai para quem?



Fonte:

<https://asfaltoemato.wordpress.com/tag/icarai/page/3/>

Do local ao Global, entrecruzamentos: segregações históricas impostas aos indígenas.

ESTADÃO

Política | Economia | Esportes | Opinião | Geral

Geral

Fogo destrói tribo indígena em região nobre de Niterói

Coluna de Notícias - 10/07/2016 10:15

Um acidente destruiu uma casa de uma tribo indígena localizada desde sua fundação no município de Carimbão, na região nobre de Niterói, no Estado Rio de Janeiro. O incêndio ocorreu no momento em que os homens do grupo participavam de uma reunião em um ponto de água. Segundo autoridades, a casa não foi totalmente destruída. O fogo destruiu um banheiro, cozinha, sala e quarto. De 23 anos, que três gerações de segundo grau usaram e não foram seguradas. De acordo com a Polícia Civil, a tribo indígena é formada por cerca de 100 pessoas, sendo que a maioria mora em uma casa de madeira e tijolo. A tribo é conhecida como 'Os filhos pagados fogo'. Segundo dados, os crimes em direção à terra que pertence ao município de Carimbão e Itaipava. Quando o fogo começou, havia muitas crianças no local. As mães correram para salvar os filhos, mas de 11 crianças, uma morreu e outras 13 foram feridas. Uma mãe se enforcou no local e não houve tempo de entrar socorro e primeiros socorros. Ainda estão sendo feitos documentos, mas faltam as estatísticas de cerca de oito por cento.

incêndio. No momento do acidente, uma enfermeira da Fundação Nacional de Saúde (Funasa) chegou para o acompanhamento médico das crianças e socorro e índio. Também foram em cima a escola indígena montada na aldeia, onde estavam guardados livros. Entre eles, a obra escrita pelo cacique Dairi Tupã Nunes de Oliveira, de 29 anos, que conta a história dos antepassados da tribo. Não há registros. Na escola, as crianças do grupo aprendem a língua guarani. Policiais da Polícia Civil estiveram no local e informaram que o incêndio foi criminoso porque havia vários fósforos e não um só. Se tivesse ocorrido um acidente, observaram, o fogo se alastraria a partir de um único ponto. A delegacia de Itaipava (80º DP) abriu inquérito para investigar o caso. O grupo havia deixado Parati, na costa sul fluminense por causa de uma briga interna. Desde que chegaram a Carimbão, eles vinham enfrentando a resistência da associação de moradores do bairro e de empreiteiras que têm planos de construir na região. Os índios alegam que estão em áreas de santuário (cemitérios indígenas) e não podem sair.

Fonte: estadão on line.



OS DOIS CARPINEIROS NA ALDEIA MARACANÃ

Fonte: <http://www.zeal.com.br/locomocao-03-06-2013-11118>



ANEXO J – ENTREVISTA COM LUÍS PIMENTEL



Fotos · Trânsito · Segurança · Comida de Ido · Esporte & Saúde · Cultura · Caracol

4 Comentários (veja todos) · Publicado em 16 de maio de 2016

Baía de Guanabara Água Escondida

por Blog de Niterói

Imparável entrevista com Luís Antônio

Pimentel, historiador que tem muito a contar sobre Niterói e a Baía de Guanabara

Encontre essa entrevista por acaso num documento de texto, perdido entre tantos outros documentos antigos. Trata-se de uma entrevista realmente fenomenal, que você não se preparará de ler. A entrevista é conduzida por Pedro Argenteiro e Weber Lopes e foi feita no início dos anos 2000. Intencionalmente, continua aqui.

Como não a encontrar na web, resolvi republicá-la na íntegra, devido ao seu valor.

Baía de Guanabara: Água Escondida entre a Serra do Mar e o Oceano Atlântico

De indoa passagem que recebeu críticas em bônus, foi usado o nome para designar milhões de litros de água em suas águas, a **Baía de Guanabara** convive, diariamente, com situações diametralmente opostas. Muito mais do que o cartão postal mais famoso de Brasil, ela guarda por trás de sua aparente encanto, histórias de sangrentas batalhas pela sua posse. Lutas que perduram até hoje, só que desta vez para salvá-la da poluição e do desleixo das autoridades. E para transformar esse cenário ninguém melhor do que o jornalista e historiador **Luís Antônio Pimentel**, homem de rara bravura e determinação que na década de 50, no recém-passado, viveu, no Japão, os momentos que antecederam a Segunda Guerra Mundial no Pacífico.

O primeiro nome da Baía de Guanabara foi Niterói?

“

Sim, foram os índios que dizem. Eles chegaram mais cedo para local da Baía e não por terra. Desta forma, você vê bem que ela é **Água Escondida**. A sua entrada que é denominada pelo **Piá de Apicár** de um lado e a **Fortaleza Santa Cruz** do outro é muito pequena. E quem entra por um sistema porfítico de boca do estreito assim, não pode imaginar que existe lá dentro – e continua existindo, apesar de todos os outros crimes – essa entrada de água. Inclui-se com uma ilha do tamanho da ilha do Governador.

Este era o nome mais correto para a Baía?

“

Niterói quer dizer **Água Escondida**, **Água Oculta**. E hoje mais, **Água Oculta** é a tradição mais apropriada. **Água** que está por se desistir. Mas de qualquer maneira, **Água Oculta** ou **Água Escondida** é a mesma coisa em tupi, porque esta língua não tem acentuação. A acentuação vem do português.

Como o nome Niterói deixou de ser o da Baía e passou a ser o da cidade?

“

Niterói surgiu como o povoado de **São Lourenço das Índias**. Depois, ela se estendeu e ficou sendo a **Praia Grande**. Agora, essa **Praia Grande** se estendeu do **Crupatá** até a **Porta da Amação**, na **Porta D'Água**. Quando ganhou este nome, já era intenso o movimento de gente da corte vindo para Niterói. Incluía-se com visitas constantes de **Dom João VI**. Ele tinha uma doença de pele que sócia sensíveis melhoras ao tomar banhos de mar na **Praia de São Domingos**. Deem para ele, neste bairro, um casarão de três andares que perdurou, mais ou menos, até 1900. Pela tradição da época toda vez que o rei dormia em uma região, ela passava a ser chamada de real. Então, a cidade ganhou o título de **Vila Real da Praia Grande**. Por isso **Dom João VI** gostava muito de Niterói e projetava casar lá. Certa vez, ele passou em revista tropas militares, que iam para ao Sul, em Niterói. Descreve-se o acontecimento em uma de suas gavetas.



Depois a Vila Real da Praia Grande passou a se chamar Niterói?

“

Isso foi em 1835. Os governantes da época queriam um nome mais reparente e escolheram **Niterói**. Se que a sua tradição, **Água Escondida**, teve nome reapropriado recentemente, ficaria muito próximo porque o **CEM** escondo a água. Essa nova companhia referendo a **Águas de Niterói** – toda a região, só não se uniu se escolheu água.

Houve um poeta que também se referia Baía de Guanabara como Niterói?

“

Foi o **Visconde de Albuquerque**. Ele fez um poema que dizia assim: **Niterói**, Niterói como é formosa. Eu me glorio de dever-te a saudades. “E o **Visconde de Albuquerque** nunca teve vindo a Niterói. Ele estava se referindo a **Baía de Guanabara**.

De onde veio o nome Guanabara?

“

Também veio dos índios. **Significa Baía de Mar**. Então você vê, não é muito bonito. Mas, enfim é como eles chamam hoje.

O que você lembra em termos de fauna de quando as águas da Baía eram limpas?

“

Acabaram com tudo. Os primeiros a sumir foram as grandes bandos de golfinhos. Quando eu era jovem e pegava a barca, os golfinhos vinham brincando na estiba de espuma criada pela embarcação. Já não se vê a mesma quantidade de golfinhos, na **Baía de Guanabara**, há mais de 40 anos. Depois, a poluição foi afetando outras espécies.

As baleias vinham visitar a Baía de Guanabara frequentemente?

“

Em sua escrita **Archela** afirma que via as baleias passear, andando esguichos, e penetrar na **Baía de Guanabara**. Recentemente, uma baleia rebo e fôlego desce pelo jacaú. Mas, hoje isto é uma exceção. A baleia é outro animal que também foi afetado pelo homem. Quando eu era jovem uma baleia foi parar na **Praia das Flechas** e morreu encaçada. De vez em quando isto ocorre, porque existem muitas baleias.

Havia caça a baleia na Baía de Guanabara?

“

Havia uma indústria que explorava a caça de baleia. Eles também construíam e reparavam pequenos baleeiros. Depois de pronto, o animal era recolhido na **Porta da Amação**. Seu óleo era muito procurado para diversas finalidades: iluminação, lubrificação, fazer tinta, além de ser comestível entre outras coisas.

LUIS ANTONIO PIMENTEL / HISTÓRIA DA BARRAGEM DE NITERÓI

“

Como não encontrei o nome na época. Era usada para contrair os pedras, graxas e o resíduo das areias, uma mistura de dois de baleia e cal de concha.

Você lembra a última vez que se banhou na Baía de Guanabara?

“

Me lembro, mas já me banhei com muito medo. Foi na enseada de **São Francisco** e estava cheio de gente lá.

Quando foi isto?

“

Há uns cinquenta anos. Foi por volta de 1970, lugar certo para se banhar é em uma praia brasileira. **A Baía de Guanabara, hoje, é um mar de detritos, um mar de cocô**.

Mas, você se lembra da época em que se banhava tranquilamente?

“

Até, eu me lembro. A **Praia de Itaipá**, o **Boia Vagans**, o **Saco de São Francisco** e até a **Praia de Adão e Eva** eram muito boas. E eu perco tudo isso, nadando, em canoas e barcos. Também pescava. Foi muita camaradagem com os pescadores. Era uma coisa maravilhosa. As águas eram limpinhas, soce.

Você acha que um dia vai poder voltar a tomar banho nas águas Baía de Guanabara? Há como e interesse em despoluí-la?

“

Como despoluí-la há. Agora, eles não deixam. Li nos jornais que chegaram grandes recursos financeiros do estrangeiro para a despoluição. Mas os anos se passaram e não vejo os resultados?

Quem apenas vê as belezas da Baía de Guanabara, não sabe que por trás delas há uma história muito sangrenta. Fale um pouco disto.

“

Niterói muito gente. Conosco batalhas desde os tempos memoriais, de antes do descobrimento. Durante a **Revolta da Armada**, do **Filadelfo**, em 1803, os revoltosos bombardearam muito Niterói, fazendo um grande estalo na cidade. No bairro do **Barretos** havia uma praça, de uns 20 a 30 metros, chamada **Porto de Meyer**. Lá, os revoltosos concentraram muitas embarcações, para tentar desmontar. Mas, as forças em terra, que eram contra eles, já estavam preparadas. Amaram, em cima de uma pedra, que passou a se chamar **Pedra do Helóides**, e maior helóides da **Manilha** que existia na época. Quando os revoltosos estavam desembarcando, durante a noite, o helóides foi ligado. Surpreendidos e com a visão ofuscada pela luz, eles foram lançados ali mesmo.



Foi uma carnificina?

■

Ali foi Acabaram com o pecado ali mesmo. Mas, muito mais sangue foi derramado nestes 500 anos. Após o descobrimento ocorreram muitas batalhas sangrentas entre portugueses e franceses, envolvendo todos indígenas que já eram inimigos naturais. Os franceses chegaram a praticamente controlar a **Baía de Guanabara**, rebatido como último reduto português à **Ilha de Boa Viagem**. Depois com a ajuda de **Araúbio**, cacique da tribo Tamaritá, os portugueses conseguiram expulsar os franceses. Foram muitas e ferrenhas batalhas, com muito sangue derramado, se matou muita gente. Foi o que se chamou de a batalha da



igreja contra a belmeiva, da feição contra a alma de fogo. Depois conversaram com o Afrônio Mariz su. Manin, marido de Isabel velha, que era dano da Catarina Hereditária daqui para que ele cedesse para Araúbio terras em Mirim. Instaram Araúbio no marro onde ele tinha visibilidade de toda a entrada da Baía. Naquela época dava para se ver tudo, hoje não. Ali, ele se refugiou e começou um povoado. Depois da morte de Araúbio, as terras foram gritadas por franceses e mestiços.

Como os últimos índios da Baía de Guanabara foram exterminados?

■

De várias formas. Mas uma das maneiras mais fúteis, mais eficientes e mais criminosas de destruir uma civilização é acabar com seus costumes, com seus hábitos, com sua religião, com sua residência, com suas lendas, com sua música, com suas vestes. Acabar com sua cultura. Acaba a cultura, acaba o povo.

Tinha índio canibal na Baía de Guanabara?

■

Toda índio nesse era antropólogo. Estes povos primitivos eram todos canibais mesmo. A princípio, eles comiam os restos do inimigo, na esperança estufa de que comendo aquilo, ele se ficar valente também. Mas acabou gostando de comer carne humana.

Foto: A foto da Baía de Guanabara à noite é de Carl Ferris. E a foto do por-do-sol na Baía de Guanabara é de Dani Sima. As fotos de Luis Antônio Pimentel são reproduções.

Fonte: <http://nitsites.com.br/blog/luis-antonio-pimentel/>

ANEXO L – (RE) SIGNIFICADOS DOS QUILOMBOS

Em 1740, reportando-se ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: *“toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”*. Esta caracterização descritiva perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola até meados dos anos 70, como Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957). O traço marcadamente comum entre esses autores é atribuir aos quilombos um tempo histórico passado, cristalizando sua existência no período em que vigorou a escravidão no Brasil, além de caracterizarem-nos exclusivamente como expressão da negação do sistema escravista, aparecendo como espaços de resistência e de isolamento da população negra.

Embora o trabalho destes autores seja importante e legítimo, ele não abarca, porém, a diversidade das relações entre escravos e sociedade escravocrata e nem as diferentes formas pelas quais os grupos negros apropriaram-se da terra. Flávio dos Santos Gomes (1996a:36), explicita tal diversidade ao forjar o conceito de “campo negro”: *“uma complexa rede social) permeada por aspectos multifacetados que envolveu, em determinadas regiões do Brasil, inúmeros movimentos sociais e práticas econômicas com interesses diversos”*.

No entanto, foi a produção científica ainda atada a exegeses restritivas e pouco plásticas que subsidiou a luta política em torno das reivindicações da população rural negra que, sofrendo expropriações incessantes, se colocava como um segmento específico no palco dos movimentos sociais. Desta forma, a denominação quilombo se impôs no contexto da elaboração da constituição de 1988².

Esta visão reduzida que se tinha das comunidades rurais negras refletia, na verdade, a “invisibilidade” produzida pela história oficial, cuja ideologia, propositalmente, ignora os efeitos da escravidão na sociedade brasileira (GUSMÃO, 1996) e, especialmente, os efeitos da inexistência de uma política governamental que regularizasse as posses de terras, extremamente comuns à época, de grupos e/ou famílias negras após a abolição conforme comprovam os estudos de Ciro Cardoso (1987).

Ao fazer a crítica do conceito de quilombo estabelecido pelo Conselho Ultramarino, Almeida (1999:14-15) mostra que aquela definição constitui-se basicamente de cinco elementos: 1) a fuga; 2) uma quantidade mínima de fugidos; 3) o isolamento geográfico, em locais de difícil acesso e mais próximos de uma “natureza selvagem” que da chamada civilização; 4) moradia habitual, referida no termo “rancho”; 5) autoconsumo e capacidade de reprodução, simbolizados na imagem do pilão de arroz. Para ele, com os instrumentos da observação etnográfica *“se pode reinterpretar criticamente o conceito e asseverar que a situação de quilombo existe onde há autonomia, existe onde há uma produção autônoma que não passa pelo grande proprietário ou pelo senhor de escravos como mediador efetivo, embora simbolicamente tal mediação possa ser estrategicamente mantida numa reapropriação do mito do “bom senhor”, tal como se detecta hoje em algumas situações de aforamento”*.