

O ENSINO DE HISTÓRIA E A PLURALIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS

HISTORY TEACHING AND CULTURAL PLURALITY IN SCHOOLS

ENSEÑANZA DE HISTORIA Y PLURALIDAD CULTURAL EN LAS ESCUELAS

Bruna Marques Cabral¹  

Resumo: Buscaremos compreender o ensino de História e o processo de autoritarismo nas escolas, sobretudo, as perseguições religiosas, aos docentes e discentes de religiões afro-brasileira. Assim, examinaremos os confrontos entre as lógicas de socialização existentes no espaço escolar e a necessidade de uma educação antirracista.

Desta forma, buscaremos mostrar o chão da escola, em todos os seus espaços, como possibilidades e estruturas, a fim de desenvolvermos experiências e processos seminais para uma progressiva desestabilização das ações discriminatórias, sofridas em grande parte por estudantes das unidades de ensino público presentes nas favelas do Rio de Janeiro, locais duramente marcados pelo Estado repressor.

Palavras-chave: Educação Antirracista. História Local. Identidades.

Abstract: We will seek to understand the teaching of History and the process of authoritarianism in schools, especially religious persecution of teachers and students of Afro-Brazilian religions. Thus, we will examine the clashes between the logics of socialization existing in the school space and the need for anti-racist education.

In this way, we will seek to show the school floor, in all its spaces, as possibilities and structures, in order to develop seminal experiences and processes for a progressive destabilization of discriminatory actions, suffered in large part by students from public education units present in the favelas of Rio de Janeiro, places harshly marked by the repressive State.

Key words: Anti-Racist Education. Identities. Local History.

¹Doutora em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR). Coordenadora Geral do Laboratório de História das Experiências Religiosas (LHER- UFRJ). Professora de História da Rede Municipal de São João de Meriti e da Rede Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: brunaclio@uol.com.br

Resumen: Buscaremos comprender la enseñanza de la Historia y el proceso de autoritarismo en las escuelas, especialmente la persecución religiosa de profesores y estudiantes de religiones afrobrasileñas. Así, examinaremos los choques entre las lógicas de socialización existentes en el espacio escolar y la necesidad de una educación antirracista.

De esta manera, buscaremos mostrar el piso escolar, en todos sus espacios, como posibilidades y estructuras, con el fin de desarrollar experiencias y procesos seminales para una progresiva desestabilización de las acciones discriminatorias, sufridas en gran parte por los estudiantes de las unidades de educación pública presentes. en las favelas de Río de Janeiro, lugares duramente marcados por el Estado represor.

Palabras clave: Educación Antirracista. Historia Local. Identidades.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, visa analisar o autoritarismo nas escolas públicas, sobretudo, as perseguições religiosas, aos docentes e discentes de religiões afro-brasileira. Assim, examinaremos os confrontos entre as lógicas de socialização existentes no espaço escolar e a necessidade de uma educação antirracista, em virtude do desrespeito a diversidade cultural presente em nosso país, devido ao racismo estrutural intrínseco em nossa sociedade.

A partir do final dos anos 70 do século XX, novos atores sociais na cena política, protagonizados pelos movimentos populares, sobretudo os ligados ao gênero e a etnia, passaram a reivindicar uma maior participação e reconhecimento de seus direitos de cidadania. Entre esses movimentos sociais, podemos indicar o movimento indigenista, no qual reivindica do governo, a demarcação das terras indígenas e o direito à sua própria cultura, e os movimentos de consciência negra, que lutam, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem como pelo direito à diferença, pautada no estudo e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira.

É nesse contexto que se insere a questão relativa à valorização da diversidade étnico-cultural de nossa formação no sistema educacional brasileiro, no qual desponta a inserção de temáticas e conteúdos programáticos sobre a história da África e do negro em nosso país. Assim, consideramos de fundamental importância o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação básica, por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos.

Acreditamos que no chão de escola, em todos os seus espaços, possibilidades e estruturas, convém desenvolver experiências e processos seminais para uma progressiva desestabilização das ações discriminatórias, ações estas sofridas por grande parcela dos estudantes das unidades de ensino público presentes nas favelas do Rio de Janeiro – locais duramente marcados pelo Estado repressor. Nesse contexto, há uma imensa população afrodescendente, vítimas diárias das condições sociais, que caminham pelos corredores de nossas escolas públicas, muitas dessas sem a devida estrutura para o atendimento pedagógico adequado.

O CHÃO DA ESCOLA E SUAS PRÁTICAS IDENTITÁRIAS

Acreditamos que no chão de escola, em todos os seus espaços, possibilidades e estruturas, convém desenvolver experiências e processos seminais para uma progressiva desestabilização das ações discriminatórias, ações estas sofridas por grande parcela dos estudantes das unidades de ensino público presentes nas favelas do Rio de Janeiro – locais duramente marcados pelo Estado repressor. Nesse contexto, há uma imensa população afrodescendente, vítimas diárias das condições sociais, que caminham pelos corredores de nossas escolas públicas, muitas dessas sem a devida estrutura para o atendimento pedagógico adequado.

Neste sentido, torna-se de fundamental importância, analisar as práticas e ações realizadas em sala de aula, a partir de uma pesquisa NOS/DOS/COM os cotidianos, buscando compreender as trajetórias dos praticantes e dos cotidianos escolares e os processos educativos que vão além do livro didático e do currículo mínimo, tendo em vista as relações que as (os) professoras (es) desenvolvem no seu dia a dia, as vivências e experiências dentro de um ideal contra hegemônico dos direitos humanos. Segundo Freire:

A cultura não é apenas a manifestação artística ou intelectual que se expressa através do pensamento; a cultura se manifesta acima de tudo nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de maneira diferente, é dar a mão de maneira diferente, é relacionar-se com o outro de maneira diferente. De forma que a mim me parece que o emprego desses três conceitos, cultura, diferenças e tolerância, são utilizações novas de velhos conceitos. Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianidade, e fundamentalmente na cotidianidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No

entanto, para nós, (...) o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes. (FREIRE, 1985, p.17)

Entendemos uma educação em/para os direitos humanos como uma educação voltada para o respeito e valorização do ser humano, da sua diversidade e pela busca da igualdade de direitos. E desta forma, capaz de promover uma reflexão sobre a desigualdade que muitos se encontram ainda hoje; além de valorizar as diversas culturas silenciadas e apagadas na história da humanidade; sendo assim dando vida e voz aos que estão à margem da sociedade.

Apesar do crescimento do discurso que fortalece a diversidade existente e as políticas públicas desenvolvidas, a fim de valorizar as culturas excluídas, ainda observamos hoje:

Que as políticas de educação e particularmente as de currículo insistem em desenvolver propostas fechadas em generalizações fundamentadas no pensamento cientificista que restringe o conhecimento àquilo que, supostamente, é universal e formalmente explicitado e desenvolvido, num claro descompromisso com as aprendizagens cotidianas e experiências de vida de educandos e professores. (OLIVEIRA, 2007, p.49)

Assim, as escolas possuem grande importância na constituição identitária dos estudantes, conforme se viabilizam condições para exclusão, inclusão, pertencimento, não pertencimento (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 34), mais complexas do que os binômios possam sugerir. Nossas identidades, sempre em formação, são estabelecidas na relação com os outros sujeitos e grupos, diante da realidade concreta dos dissabores e contradições da vida, e em virtude da diferença e das maneiras com que ela é afirmada, sublimada ou negada.

Em termos sociológicos, a identidade vai se formando na tomada de consciência da contradição entre universal e singular. Nesse sentido, as leituras marxistas colocam um descentramento do sujeito moderno, situando-o como sujeito real e em conflito, com sua própria e complexa visão de mundo, observada a partir de sua própria linguagem. Cada sujeito, inserido em determinadas culturas é um potencial reprodutor de alguma visão de mundo, aprenderá algo sobre igualdade e diferença em sua construção identitária. Cabe uma palavra sobre igualdade e diferença. O discurso de que “todos somos iguais”, dito isoladamente e de modo irrefletido (também por muitos estudantes e profissionais da educação), acaba por reforçar as injustiças, mitigando todas as formas de discriminação. As noções de igualdade e diferença não são as mesmas em todas as culturas, portanto, é necessário levar em consideração uma concepção multicultural de direitos humanos, como pontuou Boaventura de Sousa Santos:

“as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS,1997, p. 32).

IDENTIDADES E AFETOS NAS PERIFERIAS

É importante apontar que as pesquisas do âmbito acadêmico por certo não conseguem captar diversas questões que emergem de uma realidade complexa como essa. Embora não seja nosso propósito uma metodologia definitiva, a partir de um lugar de ação tão determinado, a experiência que relataremos sucintamente nos próximos parágrafos serve para delinear um caminho aberto e saudável na prática do ensino de História, tendo em vista as considerações realizadas nos tópicos anteriores.

Um conhecido analista, certa vez afirmou: “o fato de que o sujeito revive, rememora, no sentido intuitivo da palavra, os eventos formadores de sua existência, não é, em si mesmo, tão importante. O que conta é o que ele disse reconstrói” (LACAN,2009, p.23). O que se pode reconstruir das histórias contadas, como aquelas histórias de tantos adolescentes que vivem nas periferias do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense? Histórias que, quase sempre, dão-se a conhecer ao mundo, pela primeira vez sem as tradicionais linguagens dos livros didáticos ou da nossa base acadêmica de conhecimentos interdisciplinares. Essas histórias revelam-se simbolizadas em cada semblante, em cada olhar, cujo grito é como o eco solitário e insistente em “um mundo sem coração” (Marx). Não se consegue, certamente, captar esses sinais tão notórios e tão reprimidos sem uma grande dose de desejo, sensibilidade e compaixão. Ainda assim, não bastam esses atributos importantes, sem as gotas necessárias da racionalidade afirmativa e não-epistêmica.

A partir de 2017, a professora de História, Bruna Marques Cabral, docente da rede municipal de educação em São João de Meriti e da rede estadual do Rio de Janeiro, autora deste artigo, realizou uma diversidade de experiências que marcou sua trajetória profissional e acadêmica de modo permanente. Eis alguns momentos em destaque nesse trajeto com turmas do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio.

Uma árida tarde de sexta-feira, em setembro de 2017. Colocar as carteiras da sala de aula como um semicírculo e propor um debate sobre intolerância religiosa em uma época em que eclodiram noticiários sobre diversos terreiros de candomblé e umbanda que eram destruídos no estado do Rio de Janeiro; demonstrar, aos poucos, diante das crianças de uma turma de sexto ano, a nossa fragilidade e toda a angústia ex cathedra, mediante quadros que nos afetavam. Será

que afetavam aqueles olhares atentos delas e deles? Ou falávamos em idiomas incompreensíveis?

Como manter as jovens pessoas, eufóricas com o fato de serem convidadas a ocupar um outro espaço que não uma sala de aula abafada, agora sentadas no chão do pátio da escola para que prestassem atenção em uma roda de capoeira e gingar quando convidadas? O que diriam disso, em virtude do preconceito sobre a capoeira, sobre as macumbas, sobre as culturas, conhecimentos, técnicas e linguagens de origens africanas? Em meio ao silêncio e aos momentos de espanto e entusiasmo das turmas, explicar reiteradas vezes: o que é macumba, o que são os candomblés e a umbanda, o que é capoeira, o que é racismo, como é a África, de onde viemos, o que é a melanina, por que existem favelas, por que existe o racismo e como identificar atitudes racistas? O último trimestre de 2017 foi marcado por investimentos que começariam a ser desdobrados quando uma estudante X. criou um esquete intitulado “Vista a minha cor, sinta a minha dor”, e resolveu apresentar com outras meninas, sem que estivessem cientes do processo de elaboração das alunas nos bastidores. Resposta desejável e desejada por nós, então por que ainda havia a sensação de surpresa diante da iniciativa da estudante? Provavelmente uma parcela considerável de docentes, mesmo aqueles mais engajados na luta por justiça social, ainda seja afetada inconscientemente pela desmotivação para desafiar o sistema educacional a uma ruptura através de um diálogo com as bases e também a romper com o tradicional academicismo da sua formação.

Para além de uma teoria psicológica de “estímulo e resposta”, acreditamos que o processo de aprendizagem é estabelecido no âmbito do desejo, demonstrado, compartilhado, e de certa forma provocado e contagiado na relação entre professores e estudantes, em uma mútua correspondência prática e dialética. Isso implica provocar o desejo, não apenas por saber ou por ter, mas o desejo de ser, que transcende a mera necessidade comum. Nesse sentido, a espontaneidade na produção discente poderá ser mais viva e criativa, do que a transmissão e verificação formal dos conteúdos lecionados.

Essa construção do desejo visa o desejo de autocompreensão e autoconhecimento dos estudantes em uma perspectiva étnico-racial, como exercício contínuo e com o preço de muitos momentos de exaustão e solidão de nossa parte, uma vez que falar de África, negritude e racismo na escola pode não ser um assunto de interesse da maioria dos profissionais da educação, em se tratando da realidade da própria formação eurocêntrica dos mesmos, bem como do racismo estrutural.

Em vista da crítica desse empobrecimento na prática de ensino, para além de uma celebração das africanidades apenas no mês de novembro, é bom que durante todo o ano letivo seja trabalhada contínua e constantemente a dimensão étnico-racial que permeia os conteúdos e contextualizações da disciplina de História, com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08. Infelizmente, nossa experiência em redes públicas de ensino demonstra um reducionismo do cumprimento dessas leis, “lembradas” apenas no mês da consciência negra, salvo em casos pontuais. Esse fato demonstra a fragilidade das redes e sistemas de ensino, além da falta de compromisso do poder executivo representado pelas secretarias de educação e pelos órgãos federais reguladores. No entanto, não deveríamos estagnar diante dessas dificuldades.

Posteriormente, foram oferecidas visibilidades aos trabalhos escolares dos estudantes da mesma unidade de ensino mencionada, sobre temáticas étnico-raciais e questões sociais, elaborados entre março e outubro daquele ano, e expostos no 3º Simpósio Internacional da Associação Brasileira de História das Religiões, que ocorreu na cidade de Florianópolis. A forte identificação entre docentes e estudantes mesclava o ato de se permitir afetar pelo desejo do outro com a razão crítica das estruturas sociais injustas, no qual exigem urgente intervenção. A exemplo disso, lembramos que, com o assassinato bárbaro da vereadora Marielle Franco em 14 de março de 2018, diversos estudantes a partir do sexto ano do Ensino Fundamental naquela escola se propuseram a protestar com cartazes na porta da unidade, pedindo justiça sobre os responsáveis pela morte de Marielle. Essa ocasião foi a primeira de outras manifestações de afirmação em favor da luta por justiça, manifestações essas em destaque para qualquer pessoa que adentrasse pelo portão da escola.

Uma grande parcela do corpo discente em questão se identificou com a luta de Marielle e a resposta desse grupo foi imediata ao perceberem a conjuntura política do estado do Rio de Janeiro, embora o processo de conscientização da responsabilidade social mediante as rodas de conversa no pátio da escola entre estivesse em caminho desde o ano anterior. Vale ressaltar que as pessoas que estudam em uma escola situada em localidade considerada de risco sabem muito bem a dor que sentem ao estarem expostas ao perigo diário de um novo tiroteio, ao serem discriminadas e desprezadas por conta do local onde residem e pelo estigma imposto pela falsa democracia racial, infelizmente tão eficaz e permanente ainda em nossos dias (SCHWARCZ, 2012, p.109), inclusive no âmbito da escola. Mas o fato da dor, não garante que terão espaço e voz para que se faça ouvir a dor.

Um outro aspecto importante, são os relatos dos alunos no que se refere à intolerância religiosa, vivenciada dentro e fora da escola. Observamos dentro da instituição de ensino, discentes serem excluídos em suas turmas por pertencerem a religiões de matriz africana ou alguns escondem a sua fé para se proteger de tal preconceito; comentários desrespeitosos de alguns profissionais da educação. Já nas periferias, ressaltamos o fechamento de terreiros de umbanda e candomblé; expulsão de pais e mães de santo da região; proibição dos adeptos de religiões de matrizes africanas andarem com suas vestimentas, com seus fios de conta, de realizarem suas oferendas; e até mesmo impedir moradores de receberem cestas básicas e quentinhas distribuídas pelos templos de cultura afro-brasileira.

Em recente artigo, Sant'Anna e Silva (2020) destacam que, segundo fontes do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, mostrados em reportagem do Jornal O Globo, embora os números de intolerância religiosa, de forma geral, tenham diminuído, os casos de intolerância contra religiões de matriz africana têm aumentado de forma significativa, cerca de 47%, nos últimos tempos, principalmente, no Rio de Janeiro, que configura como o terceiro estado do Brasil com maior número de casos de intolerância religiosa (SANT'ANNA; SILVA, 2020, p. 130).

Em suma, a escola é reprodutora, na medida em que trabalha com determinados conhecimentos produzidos e acumulados pelo mundo científico, mas transformadora, visto que promove uma apropriação crítica desse mesmo conhecimento tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da sociedade global.

METODOLOGIAS

Optamos pelo caminho teórico-metodológico da história oral, que caracteriza-se como uma metodologia que busca ouvir e dar voz aos sujeitos excluídos da chamada história oficial. Assim, buscamos incorporar as vozes dos discentes e docentes de religiões afro-brasileiras que passaram por episódios de intolerância religiosa nas escolas. Sendo assim, a história oral pode ser entendida como:

um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989: 52).

Portanto, as narrativas orais e a escrita não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se reciprocamente. As fontes orais não são meros apoios das formas escritas tradicionais, pois são díspares em sua composição interna e proficuidade inerente.

Segundo Amado e Ferreira (2006), a história oral, bem como as demais metodologias, estabelece procedimentos de trabalho, como: as entrevistas e as implicações de cada uma delas para a pesquisa; as diversas maneiras de o historiador relacionar-se com os entrevistados e as influências para o seu trabalho, sendo uma espécie de ponte entre a teoria e a prática.

Acreditamos que a história oral, tem uma importância fundamental para as pesquisas do tempo presente e abrem possibilidades de expandir nossos conhecimentos a respeito das relações ente história e memória. Dessa forma, a história oral, enquanto método e prática do campo de conhecimento histórico, reconhece que os caminhos dos sujeitos e dos grupos merecem ser ouvidas, bem como as especificidades de cada sociedade devem ser conhecidas e respeitadas.

Logo, a partir das considerações feitas acerca da perspectiva metodológica da história oral, acredito ser importante mencionar que este trabalho, procurou se pautar por tais princípios e buscou trazer elementos importantes para compreendermos o autoritarismo nas escolas, no que tange aos docentes e discentes de religiões de matriz africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um ensino de História afrocentrado, em nosso ver, que transcenda o academicismo teórico e o conteudismo prático, deverá ser aquele que tenha liberdade para utilização de todos os recursos linguísticos, psicológicos, sociológicos e filosóficos para a valorização, visibilidade, afirmação e defesa dos valores, hábitos, costumes, religiões e conhecimentos africanos (ASANTE, 2009, p.98). A despeito do preconceito que é alimentado quando “o branco não encontra um negro ou índio como médico ou como estudante de medicina na universidade pública” (GHIRALDELLI JR, 2013, p.142), e também na denúncia contra esse mesmo preconceito, é necessário um caminho de práticas afirmativas na docência da História, capazes de um enfrentamento mais presente diante dos cenários racistas, especialmente na escola pública. E, além disso, reforce a construção do desejo de autoconhecimento e a efusão de maior autoestima das populações afrodescendentes e ameríndias que participam do universo escolar.

Assim, ensinar História significa impregnar de sentido a prática pedagógica cotidiana, na perspectiva de uma escola cidadã. Assim, precisamos propiciar, por meio do ensino em todos

os níveis, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a necessária informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico, com a consciência de que “não há documento de cultura que não seja também documento de barbárie”. (BENJAMIN, 2018, p. 13).

Não obstante, os avanços já realizados para a promoção de políticas educacionais e de currículos antirracistas, cremos que ainda falta um longo caminho para que haja maior rigor no cumprimento dos parâmetros que fortaleçam a viabilidade desses avanços sobre o chão concreto da escola pública. Um ensino público de qualidade sobre História e cultura africana, afro-brasileira e indígena deverá ser viabilizado por meio de uma consistente e continuada formação docente.

Por fim, com uma racionalidade sensível a dor do outro, mas também com a consciência crítica e autocrítica, a identidade voltada a uma práxis afetiva e efetiva, estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã, e formando cidadãos brasileiros conscientes de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FELDMAN-BIANCO, Bela; CAPINHA, Graça (orgs.). **Identidades. Estudos de cultura e poder**. São Paulo: Hucitec, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1985.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Filosofia política para educadores: Democracia e direitos de minorias**. Barueri: Manole, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. “A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente”. In: SOUZA, João

Valdir Alves (org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANT'ANNA, Cristiano. Terreiros, Crianças e imagens numa sociedade do compartilhamento. In: CABRAL, Bruna Marques; ALBUQUERQUE, Bruno da Silveira (Org.). **3º Simpósio Sudeste da ABHR: Laicidade e Pluralismo. Educação, Religiosidade e Direitos Humanos.** Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

SANT'ANNA, Cristiano; SILVA, Isadora da. “Pensando diferença religiosa no combate ao racismo religioso”. **Revista Plura**, v. 11, n. 1, 2020, p. 128-143.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljail; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural. Desafios e possibilidades.** Petrópolis Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1997), “Por uma concepção multicultural de direitos humanos”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, 11-32.