

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IDENTIDADE E MEMÓRIA

*Fernanda Santos*¹

Resumo: Esta pesquisa objetiva evidenciar os possíveis impactos causados no alunado ao se implementar a Lei n. 10.639/03. Em termos teóricos, optamos pela perspectiva educacional multiculturalista crítica, por fundamentar-se na ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas. Exclusivamente, para este trabalho, restringimo-nos ao acompanhamento de uma turma de 9º ano de Educação de Jovens e Adultos, durante o período de cinco meses, na disciplina de Língua Portuguesa. Privilegiamos o uso de mídia, fotografia e filme, como recursos didáticos para a realização das atividades dentro da prática pedagógica. Nosso direcionador é a metodologia da pesquisa-ação, pois possibilita que a pesquisa se concentre nas experiências e vivências dos indivíduos que constroem o cotidiano escolar. Com base nas ocorrências apresentadas, esta pesquisa se propõe a evidenciar que a aplicação da Lei contribui, de fato, para a superação da condição de desterro (não pertencentes ao lugar) de que são vítimas estudantes em escolas de diversas partes do Brasil.

Palavras-Chave: memória, identidade, prática pedagógica, autoestima.

PEDAGOGICAL PRACTICES IN ETHNO-RACIAL RELATIONS: IDENTITY AND MEMORY

Abstract: This research aims at evincing possible impacts caused by the implementation of the 10.639/03 Law on students. The theoretical perspective is framed by a multiculturalist critique, grounded on the notion that it is not possible to establish a hierarchy among human cultures. The article is the result of the monitoring of a 9th grade Education of Youth and Adults class, which was developed during five months in the discipline of Portuguese Language. The author focused on the use of media, photograph and film as the main teaching tools in the pedagogical practice. The framework for this study in the methodology research-action, which enables the research to be focused on the living experiences of individuals who build daily school life. This research seeks to highlight that the application of the Law in fact contributes to the overcoming of the situation of expatriation (not belonging to the place) to which students in several regions of Brazil are subjected.

Key Words: memory, identity, pedagogical practice, self-esteem

¹ Especialista em Relações Étnico-Raciais e Educação pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), possui graduação em Letras-Português e Literaturas. Atualmente é docente I da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, no ensino de Educação de Jovens e Adultos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na aplicação da Lei n. 10.639/03, atuando principalmente nos seguintes temas: educação étnico-racial, cultura afro-brasileira, mídia audiovisual e letramento. E-mail: fernandanet2003@yahoo.com.br.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: IDENTIDAD Y MEMORIA

Resumen: Esta investigación tiene el objetivo de poner en evidencia los posibles impactos causados al alumnado cuando se implementó la Ley 10.639/03. En términos teóricos, seguimos una perspectiva educativa multicultural crítica, fundamentada en la idea de que no se puede establecer una jerarquía entre las culturas humanas. Exclusivamente, para este trabajo, nos restringimos al estudio de un grupo de 9º año de Educación de Jóvenes y Adultos durante el período de cinco meses en la asignatura Lengua Portuguesa. Privilegiamos el uso de la multimedia, fotografía y película, como recursos didácticos para la realización de las actividades dentro de la práctica pedagógica. Nuestro eje conductor es la metodología de la investigación-acción, pues posibilita que la investigación se concentre en las experiencias y vivencias de los individuos que construyen el cotidiano escolar. A partir de las ocurrencias presentadas, esta investigación concluye que la aplicación de la Ley contribuye, de hecho, para la superación de la condición de destierro (no pertenecientes al lugar) de que se convierten víctimas los estudiantes en diversas escuelas de Brasil.

Palabras-Clave: memoria, identidad, práctica pedagógica, autoestima.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN RELATIONS ÉTHNO-RACIALES: IDENTITÉ ET MÉMOIRE

Résumé: Cette recherche a l'objectif distinguer les possibles impacts causés aux élèves à l'implémentation de la Loi n. 10.639/03. En termes théoriques, on a choisi la perspective éducationnel multiculturaliste critique, pour prendre comme fondamentation l'idée de qu'on ne peut pas établir une hiérarchie entre les cultures humaines. Exclusivement, pour ce travail, on s'est restreint à l'accompagnement d'un groupe du 9º an de l'Éducation des Jeunes et Adultes, pendant le période de cinq mois, à la discipline de Langue Portugaise. On a privilégié l'utilisation de la média, photographie et vidéo, comme ressources didactiques pour la réalisation des activités de la pratique pédagogique. Notre directionnel est la méthodologie de la recherche-action, puis possibilite que la recherche se concentre aux expériences et épisodes vécus par les individus que construisent le quotidien de l'école. Basé aux événements présentés, cette recherche se propose à remarquer que la application de la Loi contribue, en fait, pour la supération de la condition de déterrés (pas appartenants à la place) de qui sont victimes les étudiants en écoles de plusieurs parties du Brésil.

Mots Clefs: mémoire, identité, pratique pédagogique, auto-estime.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IDENTIDADE E MEMÓRIA

INTRODUÇÃO

Desde a aprovação da Lei n. 10.639/03, professores têm enfrentado um grande desafio quanto à aplicação de práticas eficazes para o estabelecimento de discussões sobre a temática racial nas escolas. A realização dessas práticas, além de prevista na Lei, necessita ainda estar associada a uma mudança de atitude de toda a comunidade escolar. As reflexões a esse respeito são os motivadores da presente pesquisa.

Antes de iniciarmos a análise, consideramos necessário ponderar sobre algumas questões, a começar pelo o conceito de raça que norteará o trabalho apresentado. A esse respeito, recorreremos ao teórico Stuart Hall:

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” numa mesma população são tão grandes quanto àquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo (Hall, 2003, p. 69).

Ao mesmo tempo, julgamos ser importante ressaltar que:

a promoção da temática racial na escola e a formação de professores para a diversidade não [apontam] a educação como o lugar social de mais prejuízo para a população negra ou o professor como o único responsável pelo racismo escolar, mas [veem] esse profissional como forte aliado para formar cidadãos livres de sentimentos de racismo (Cavalleiro, 2001, p. 142).

Assim, embora o reconhecimento de que a prática não existe sem a teoria seja um lugar-comum, é relevante atentarmos para as tendências ou paradigmas que consciente ou inconscientemente determinam o trabalho docente. Considerar os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes sociais, a cultura como prática social e a ideologia, tudo isso é fundamental para analisar os múltiplos orientadores da prática pedagógica desempenhada em sala de aula. Dessa perspectiva, tornam-se

questionáveis os processos de construção das identidades nacionais, raciais e étnicas: Como a construção da identidade e da diferença se vincula às relações de poder existentes? Como a identidade dominante se tornou a referência invisível por meio da qual se constroem as outras identidades tidas como subordinadas? Quais são as estratégias institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais?

Optamos, aqui, pela perspectiva educacional multiculturalista crítica, na medida em que essa se fundamentar na ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, ou seja, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. Compactuamos, ainda, com o ponto de vista que:

as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através da relação de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção [...] colocada permanentemente em questão (Silva, 2007, p. 88-89).

Para o desenvolvimento da análise, restringimo-nos ao acompanhamento de uma turma de 9º ano de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do turno da noite, de uma escola da rede pública estadual, em Niterói, durante o período de cinco meses, na disciplina de Língua Portuguesa, compreendendo o universo de treze alunos. Buscamos em nossa pesquisa verificar e/ou demonstrar as seguintes hipóteses:

- Há uma invisibilização da influência da cultura negra na comunidade escolar.
- Há uma atitude de indiferença de educadores/as frente à “condição de desterro” de que são vítimas estudantes em escolas de diversas partes do Brasil.
- O encontro com a história, a cultura e as influências africanas e afro-brasileiras, por meio de práticas pedagógicas, pode proporcionar a inserção do aluno no contexto escolar.
- A existência de um espaço escolar híbrido e multicultural pode permitir uma identificação cultural e, conseqüentemente, um encontro de tradições e experiências, integrando, assim, o aluno não só como receptor, mas parceiro na construção de sentidos.

Apresentar uma experiência escolar costuma transformar-se numa reiteração de lugares-comuns, deslocados pelas particularidades daqueles que a realizam. Entretanto, este trabalho busca ser diferente por suas reflexões e aplicabilidade. Não foi necessário criar teoria, inventar mecanismos, mas apenas pôr em prática o que já foi sugerido. Para isso, elegemos a metodologia da pesquisa-ação, que consiste em um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador, envolvendo alguma forma de intervenção. Trata-se, pois, de uma proposta intencional de intervenção no meio escolar. A pesquisa volta-se para as experiências e vivências dos indivíduos que constroem o cotidiano escolar.

IDENTIDADE E MEMÓRIA

A construção do ser humano perpassa diversas dimensões. Entre elas, a escola tem figurado como parte fundamental na vida dos indivíduos. O mundo separa os escolarizados dos não escolarizados, por isso a preocupação em educar nossos filhos, dar-lhes a oportunidade de frequentar uma escola. Entretanto, perguntamo-nos qual a constituição ideal do modelo de escola para receber pessoas de todas as idades, raças, religiões, memórias, saberes e origens. A nossa escola é um lugar capaz de acolher a todos com equidade?

Conforme Zaia Brandão, o educador Anísio Teixeira, em 1953, “já tinha clareza das consequências desastrosas do etnocentrismo da escola brasileira” e alertava para o perigo de se privilegiar “padrões culturais distantes da experiência da maioria dos brasileiros” (Brandão, 1999, p. 97). O problema girava em torno de uma pedagogia que despreza a bagagem de experiências que, cotidianamente, os estudantes trazem de suas vidas em comunidades para o convívio escolar, promove violência simbólica por meio da discriminação de seus valores, linguagem e experiências e impõe padrões culturais diferentes dos da maioria da população brasileira.

Com base na asserção apresentada pelo educador, podemos ressaltar a questão da identidade étnica e racial no universo escolar. A própria história do polêmico termo “raça” está estritamente ligada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às

populações dos países por ele colonizados. É por meio do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas raça e etnia ganham seu lugar na educação (Silva, 2007, p. 101 e ss.). Afora isso, os próprios dispositivos pedagógicos, como os livros didáticos e paradidáticos, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas, em geral, são recursos que confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Hall elucida muito bem que nesta concepção, “o que substitui a invisibilidade [de uma cultura] é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada” (Hall, 2000, p. 321).

Com efeito, não se pode negar que “a identidade é construída através da representação” (*Idem, ibidem*, p. 321). A partir desse pressuposto, uma educação que destinasse parte de sua atenção à questão da identidade, colocaria no centro de suas estratégias pedagógicas a noção da representação, ou seja, pensar em como as identidades são construídas politicamente. Isso porque as representações estão intrinsecamente ligadas às relações de poder.

Para direcionar nosso percurso, a ideia de representação por nós eleita é essencialmente pós-estruturalista, para a qual, o sujeito não existe a não ser como simples resultado do processo de produção da cultura social. Portanto, o significado não é preexistente, porque é cultural e socialmente produzido, sendo importante o papel das relações de poder na sua produção. Logo, um significado é o que é não porque corresponde a um objeto que existe fora do campo da significação, mas porque foi socialmente produzido. Assim, a questão principal não se trata da verdade, mas saber por que algo se tornou verdade (Peters, 2000).

Em decorrência disso, a representação é compreendida pelas formas de significação e, por meio delas, como o Outro é representado. Uma questão de alteridade. Ao representar construímos a identidade do Outro e, ao mesmo tempo, a nossa própria identidade. Vista como uma forma de conhecimento do Outro, a representação está no centro da conexão saber-poder. Concluímos, então, que não existe sujeito a não ser como o simples e puro resultado de um processo de produção e interação cultural e social, e um dos dispositivos que o constrói como tal é a memória.

A memória, por sua vez, distingue-se em individual e coletiva. Cada pessoa possui suas próprias experiências e vivências registradas por meio de sua memória individual, que diz sobre a socialização desse indivíduo. Há também o que se denomina de memória coletiva, cuja formação se constitui de fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade como um todo. Ela geralmente se expressa naquilo que chamamos de “lugares da memória”, que são os monumentos, hinos oficiais, quadros e obras artísticas, versões consolidadas de um passado coletivo de uma dada sociedade.

A relação entre esses dois aspectos da memória é explicitada por Halbwachs, “quando alega que o indivíduo que recorda fá-lo *apenas* enquanto membro de um grupo social” (Halbwachs *apud* Peralta, 2007, p. 6 – grifo nosso). Tal afirmativa pressupõe que a memória individual é condicionada à coletiva, uma vez que o que recordamos é inerente ao grupo ao qual pertencemos.

Contudo, essa relação não consiste numa extrema submissão, pois o indivíduo não é passivo na construção social do passado, há tensões dialéticas a constituí-lo. Baseando-nos nesse argumento, concordamos com a linha teórica, defendida pelos autores Fentress e Wickham, a qual designa memória social em detrimento ao termo memória coletiva constituído por Halbwachs, a fim de se evitar um determinismo do sujeito aos moldes da escola durkheimiana (Peralta, 2007, p. 7).

Dentro dos estudos acerca da memória social, elegemos a linha de estudo intitulada “presentista”, ou ainda, por um olhar político, “teoria das políticas da memória” ou “teoria da invenção das tradições” (Misztal, 2003 *apud* Peralta, 2007, p. 8). Essa abordagem alega que as imagens do passado são estrategicamente inventadas e manipuladas de acordo com as necessidades do presente, conforme os propósitos atuais de poderes instituídos. Portanto, os monumentos, os museus, o cinema, a escola e os discursos públicos versam uma visão de passado que sustente a exploração dos meios culturais pelas esferas dominantes

Contudo, o caráter experiencial do indivíduo não pode ser desprezado. No contexto democrático contemporâneo, as invenções mnemônicas² pressupõem sempre negociação e conflito. Além disso, não podemos esquecer que a construção de um passado social necessita

² Trata-se da existência de uma relação profunda entre o presente e o passado, como se o ato de lembrar resgatasse um passado já fixado na memória e que será recordado futuramente numa relação existencial diretamente ligada ao presente.

da legitimação de um poder instituído, seja ele de âmbito nacional, regional ou local, por exemplo, a escola. É nesta acepção que se formula o conceito de contramemória (Foucault, 1977, p. 37), que adiciona à análise da representação do passado a voz daqueles que foram silenciados e marginalizados pelos discursos dominantes. Desse modo, a contramemória pode transformar-se em discurso dominante à medida que determinados grupos promovam diferentes versões do passado de forma a conseguirem a legitimação, integrando-se ao regime de verdade tido para certa sociedade.

Vislumbramos aqui a importante contribuição da Lei n. 10.639/03 para a mudança de discurso, logo promovendo a transformação social, por esse contexto. Neste contexto, a memória social a ser apresentada ou resgatada no espaço escolar deverá ser constituída por diversas vozes, promovendo uma possível identificação individual e, por conseguinte, a valorização das experiências do sujeito. O contato com um passado desconhecido, ao ser reconstruído histórica e culturalmente, promove uma transformação do imaginário e das representações coletivas negativas associadas aos negros e à sua cultura.

CONHECENDO O CONTEXTO E O PÚBLICO

O comportamento dos alunos em uma turma, escola ou sistema escolar certamente pode ser analisado em sua relativa autonomia em cada uma dessas instâncias; entretanto, nenhuma turma, escola ou sistema escolar abriga qualquer aluno aleatoriamente. Ao contrário do que se sugere, em vez de aleatoriedade, há predeterminação por circunstâncias e predisposição ante as ocorrências.

Isso não é diferente na Comunidade do Cubango, localizada no município de Niterói, Rio de Janeiro, cuja população, como comumente acontece nas comunidades brasileiras, é predominantemente reconhecida como pertencente à raça negra. Cubango é um bairro formado inicialmente por quatro fazendas produtoras de hortaliças no século XIX. A denominação “Cubango”, segundo Pimentel deriva do indígena *u-bang-u*, cujo significado seria “terras escondidas” (Pimentel, 1980, p. 32). Presume-se que os negros que ali residiram seriam provenientes de Angola e adaptaram o indígena *u-bang-u* para Cubango, nome de um

rio daquele país e atual província *Kuando-Kubango* antiga Vila da Ponte (nome colonial), ficando assim denominado o lugar a partir de então.

Segundo os moradores mais antigos, notava-se que até 1950 havia uma predominância de população negra, sendo o Cubango um bairro originalmente proletário, onde se destacavam os operários que trabalhavam em indústrias e em estaleiros. Atualmente, o bairro é conhecido pela sua escola de samba “Acadêmicos do Cubango”, cuja história está fortemente atrelada à memória cultural do bairro, e por sua Capela em honra a Santo Expedito e sua Igreja a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. É no meio destas memórias que estão fincadas as raízes da Escola Estadual Dr. Memória, a qual será testemunha e recurso deste estudo.

Inicialmente Grupo Escolar Dr. Jayme Memória, hoje, Escola Estadual Dr. Memória, instituição de Ensino Fundamental e de EJA, situada no coração do bairro Cubango, oferece três turnos de aula, conta com 44 professores, sendo 34 graduados e 11 com pós-graduação *Stricto Sensu*. Seu corpo discente gira em torno de 700 alunos, perfazendo 24 turmas. A infraestrutura disponível à comunidade escolar corresponde a 12 salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, refeitório, quadra de esporte, sala de multimeios e sala de jogos.

Entendemos a escola como elemento integrante do todo social e histórico de um povo, não estando isenta do processo de formação e reprodução de ideologias. Incorporando parte dessas ideologias, muitas vezes discriminatórias, formula um padrão de indivíduo dentro dos ideários dominantes da cultura, acarretando danos à formação da identidade do aluno, com repercussão negativa, até mesmo, no seu processo de aprendizagem. Não é demais lembrar que a autoconfiança é um fator importante para o bom desenvolvimento do indivíduo e que, portanto, uma autoestima negativa representa prejuízos a esse desenvolvimento.

Eliane Cavalleiro postula que “a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem” (Cavalleiro, 2000, p. 19). A partir disso, ratificamos a importância do aluno em se reconhecer no meio em que ele aprende. No caso de alunos negros, na medida em que a escola desqualifica seus atributos físicos, como cor da pele e traços faciais, e as manifestações culturais e religiosas ligadas à sua origem, ela contribui para negativizar a autoestima do aluno e acentuar sentimentos de inferioridade e de rejeição em relação a si próprio.

Assim, iniciamos o trabalho de pesquisa pelo mapeamento social, econômico e cultural do alunado. Por meio da aplicação de um questionário composto por 25 perguntas, objetivamos conhecer a origem familiar, determinadas preferências culturais, o tempo de relacionamento com a escola, hábitos, fontes de informação consumida e seu posicionamento racial na sociedade.

Em termos de sexo, a turma de treze alunos apresenta uma distribuição equilibrada: 54% de homens e 46% de mulheres. A faixa etária predominante está entre os 20 e 25 anos (42%). Elegemos para o questionário a classificação de raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que utiliza as categorias “branco”, “amarelo”, “indígena”, “preto” e “pardo”, formando a categoria “negro” a partir da junção das duas últimas. Entre as respostas, não houve autodeclarados “branco”, enquanto 92% se identificaram como negros. Curiosamente, 8% se autodeclararam “amarelo”, o que para nós sinaliza a falta de compreensão sobre o assunto raça/cor, etnia e origem. A maioria dos estudantes (77%) é oriunda do mesmo bairro da escola, portanto compartilham acontecimentos, evoluções e mudanças. As histórias e as memórias estão intrinsecamente ligadas pelo local onde residem.

Consideramos pertinente saber há quanto tempo a instituição faz parte da rotina dos alunos, ou seja, há quanto tempo cada um deles possui algum tipo de vínculo com a instituição. A pesquisa nos possibilitou encontrar um aluno com 25 anos de convivência com a escola. Ele a frequenta desde os anos iniciais, porém vários foram os momentos de abandono da vida escolar. A média de frequência da turma à escola ficou em torno de 6 anos. Para que fique nítido, quanto a essa questão, solicitamos como resposta o total de anos de relacionamento com a escola, incluindo os anos de abandono. Quanto à constituição familiar dos alunos, 58% da turma possuem algum tipo de vínculo empregatício. As treze famílias são compostas por cerca de três membros, sendo que neste universo em 34% delas, pelo menos dois membros trabalham.

Outro dado de grande importância para este estudo de identidade diz respeito ao pertencimento religioso dos membros do grupo. O cenário apresentou-se heterogêneo, sobressaindo-se a parcela dos “sem religião” 42%, 33% evangélicos, 17% religiões de matriz africana e 8% católica.

A respeito da questão cultural, procuramos atributos tais como hábitos e gostos, que apontassem as origens e os níveis de informação recebida pelos alunos. Entre as fontes de informações, evidenciamos que todos assistem à TV, sendo que 62% possuem TV a cabo. Dos programas mais assistidos, os filmes (26%) estiveram à frente das novelas (24%), em seguida telejornal (21%), programa de humor (18%) e programa de auditório (11%).

Quanto à leitura, que consideramos fundamental na formação do cidadão, a pesquisa indicou que a maioria não possui o hábito de ler, embora a prática seja estimulada no espaço escolar: 38% não leram sequer um livro no ano, 54% leram apenas o volume exigido pela disciplina de Língua Portuguesa para execução de atividades, e 8% da turma leu mais de três volumes sem a exigência da escola.

Tal como formulamos no questionário, hábitos que interferem na formação cultural diriam respeito ao consumo de produtos, serviços e expressões artísticas e à exposição a outras culturas. Aqui percebemos que o grupo não corresponde a um público consumidor de *shopping centers*: 46% vão ao shopping apenas uma vez ao mês, 31% quatro vezes ou mais, 15% não vão ao *shopping*, 8% duas vezes. O consumo de arte, com destaque para o teatro, por ter sua demanda restrita a uma classe econômica, confirmou a estatística: a maioria (61%) não foi a qualquer espetáculo durante o ano, em função da dificuldade de acesso em decorrência do alto custo.

Também, como supúnhamos, grande parte da turma não esteve em contato com outros lugares e culturas fora do estado. Embora a pesquisa não tenha contemplado a categoria renda familiar, a escola atende à população mais carente do bairro e de seu entorno, como por exemplo, Morro do Bumba³, Morro do Caramujo, Vila Ipiranga e outras comunidades. Logo, podemos inferir que os alunos pesquisados não possuem recursos para viagens, diferentemente da classe do topo da pirâmide, para qual viagem é um lazer muito apreciado e consumido. A fim de identificar o gosto musical predominante da turma, incluímos o atributo “tipos de música”. Obtivemos como resultado: o pagode e o *hip-hop* empatados com 21% em preferência cada, o *funk* com 18%, MPB 14%, samba de roda 12%, sertanejo 6% e outros 8%.

³ Trata-se do morro localizado sobre um lixão, onde ocorreu o deslizamento em 07/04/2010, em decorrência de forte chuva, vitimando 48 pessoas e desabrigando centenas de famílias.

Um meio de grande importância para se obter informação, formação social e cultural nos dias de hoje é a internet, por sua agilidade e acessibilidade. Esse recurso tornou-se acessível à classe econômica de baixa renda graças à proliferação de *lan houses*, segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet (CGI.br, 2008, p. 29). Do total de alunos, 67% utilizam a Internet. O uso desse recurso apresentou-se na pesquisa na seguinte classificação: 83% utilizam para falar com pessoas; 60% para estudar; 50% para “paquerar”.

A partir dos dados recolhidos e da análise do contexto em que se insere a turma, definimos algumas atividades que pudessem interagir com a consciência identitária dos alunos.

APLICAÇÃO DE ATIVIDADES

As atividades desenvolvidas foram pensadas de forma a incitar os alunos a analisar e criticar as referências culturais e étnicas do local e de sua memória afetiva. Foram elaboradas quatro atividades para análise e verificação das hipóteses levantadas:

I - Primeiro Olhar

II - Filme: *Jongo, Calango e Folias Música Negra, Memória e Poesia*

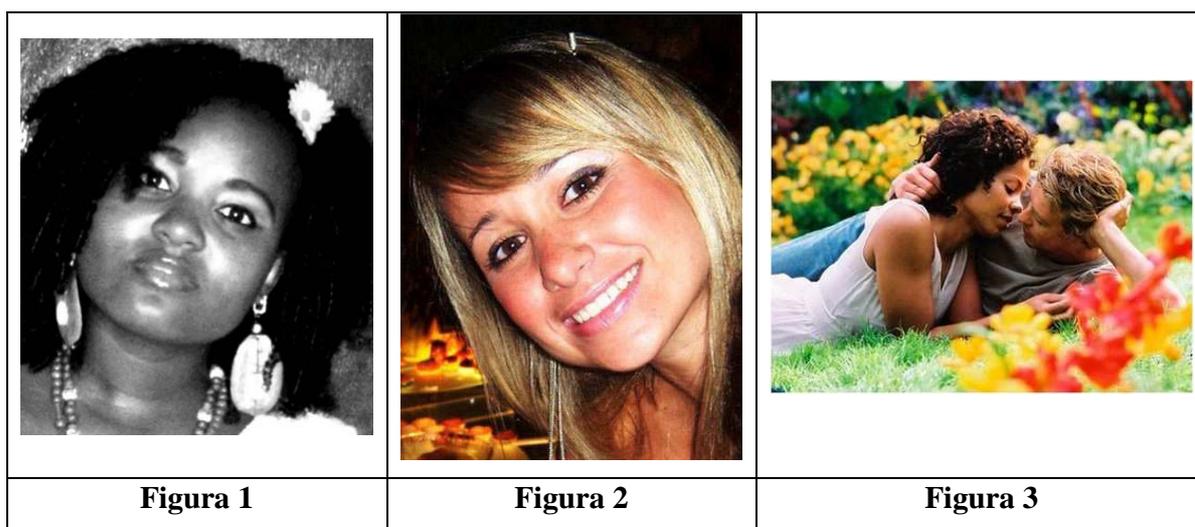
III - Documentário – *Mestre Humberto*

IV - Dinâmica de Encerramento do Ano Letivo

Primeiro olhar

A primeira atividade consistiu em evidenciar o grau de identificação do aluno com os diferentes fenótipos. Para isso, foram apresentadas doze fotografias diversificadas para que as ordenassem, de acordo com a empatia. Tratou-se de uma atividade de curta duração, pois o objetivo era apreender os sentimentos de impacto. Dessa forma, eles não puderam analisar cada fotografia, de forma a construir um pensamento consciente. A ação de olhar rapidamente para lousa e compor a lista permitiria que a primeira impressão percebida por eles fosse refletida na atividade.

Assim, 27 % dos alunos ordenaram as fotografias dispostas na lousa. A Figura 1 esteve na primeira posição, a Figura 2 na terceira, e a Figura 3 na sexta posição. Fomos levados a inferir que a escolha foi impregnada de identificação estética, ou seja, aquilo que concebiam por beleza.



Na aplicação da atividade, denominada Primeiro Olhar, ao elegerem a fotografia de uma mulher com traços fenotipicamente reconhecíveis da raça negra, ao lado de uma de fenótipo europeu, constatamos que diferentemente da hipótese inicial, ocorreu a identificação dos alunos com os traços fenotípicos da raça negra. Nossa tese inicial de que havia invisibilidade da influência da cultura negra foi refutada, pelo menos, em referência à identificação individual sem associação ao espaço escolar. A eleição da fotografia de um casal interracial em terceiro lugar pode sugerir que a questão da mistura de raça é algo naturalizado e de valor positivo para os alunos.

Exibição do documentário *Jongos, Calangos e Folias: música negra, memória e poesia*

Utilizamos nesta atividade o documentário *Jongos, Calangos e Folias: Música negra, memória e poesia*, dirigido pelas historiadoras Hebe Mattos e Martha Abreu (2005), a fim de suscitar, por meio das narrativas dos descendentes, o diálogo sobre a memória e as histórias da última geração de africanos chegados ao Rio de Janeiro na primeira metade do século

XIX. Com este recurso, objetivamos motivar relações entre as manifestações retratadas no filme com as manifestações presentes na memória dos alunos. Após a exibição do documentário, discutimos sobre alguns pontos relativos à cultura negra e ao processo de escravização no Brasil, tais como a origem africana dos escravos, a geografia da distribuição dos escravos, a forma pela qual os africanos eram embarcados, recortando a rota angolana retratada no filme. Em seguida, propusemos algumas questões para serem respondidas a fim de que eles materializassem o raciocínio por meio da escrita.

O vídeo apresentou manifestações artísticas e religiosas criadas e legadas pela população negra que chegara ao Brasil ao longo do período escravista. Três pontos funcionaram como pilares para a indicação de um possível reconhecimento entre o apresentado e a cultura local: empatia com as cenas; associação da cultura dos descendentes de escravos com a memória cultural construída no bairro; e identificação individual com aspectos étnico-culturais relatados no vídeo. Apresentamos a seguir algumas respostas que se destacaram durante a atividade. Os nomes são fictícios, uma vez que garantimos a privacidade dos alunos.

Analisando as respostas da aluna Flávia, percebemos a sua surpresa em ver tantos negros reunidos – “E a maioria negros” –, sobretudo, com a finalidade de entretenimento. A aluna Glória conseguiu identificar desvios nas narrativas ouvidas sobre a história do negro no Brasil: “E a outra foi quando eles começaram a falar sobre a chegada dos escravos no Brasil e começam a mostrar quilombos. É muito diferente do que as pessoas falam”. Podemos inferir que seu conhecimento sobre a chegada dos escravos ao nosso continente tenha sido adquirido na escola. Assim, este relato evidencia o quanto a história e a cultura africanas e afro-brasileiras estão sendo deturpadas ou até mesmo invisibilizadas no currículo escolar, e, ratifica, sobretudo, a importância da Lei n. 10.639/03 na promoção da equidade de conhecimento e valorização de todas as contribuições culturais recebidas por esta nação.

Em relação ao aluno Rodrigo, identificamos certo grau de reconhecimento da memória do bairro: “Sim. Tambores, negros, carnaval, casas antigas, macumba”. Entretanto, percebemos um forte traço de rejeição ou, se podemos ousar em dizer, discriminação, quando ele afirma: “Nenhuma. Nada a ver comigo e Nenhuma. Não é falta de interesse! Só que não é minha cultura!”.

A análise desta atividade não se limitou às respostas do questionário, também observamos o comportamento e a reação da turma durante a aplicação. Percebemos feições de surpresa e olhares atenciosos, porém o que mais marcou a atividade foi a atitude do aluno Felipe. Este aluno sempre foi considerado indisciplinado, desinteressado e, de acordo com alguns professores, até mesmo agressivo. Durante as aulas de Língua Portuguesa, nunca ocasionou maiores problemas, sua atitude era se sentar, não fazer as atividades propostas e algumas vezes falar algo para que a turma achasse graça. Contudo, nesta atividade, ele se mostrou extremamente concentrado. Não apenas realizou a tarefa, como também procurou tirar dúvidas para elaborar a melhor resposta possível, demonstrando cuidado, atenção, interesse e, principalmente, motivação. Dali em diante, ele se fez outro aluno em sala de aula.

Ao associarmos a sua postura e as respostas dadas, identificamos que apesar de ele ter escrito que não via influências da tradição apresentada no bairro, conseguimos identificar o que lhe motivou: “A minha identificação é pelo jongo que tem tambor, roda e música, mas é a macumba que é parecido”. Em conversa restrita, ele nos confidenciou que é um Ogã, num terreiro de Umbanda, religião de matriz africana⁴. Então, compreendemos o que o levou à motivação foi o sentimento de pertencimento àquele lugar, proporcionado pela atividade.

Constatamos um nível diferenciado da manifestação identitária e do reconhecimento da memória cultural da população negra, quando da exibição do filme *Jongo, Calangos e Folias* e da proposta de questionário sobre o conteúdo do vídeo. Contextualizando melhor nossa análise sobre o resultado, lembremos que a escola se localiza num bairro formado originalmente por descendentes de negros africanos, que possui ícones referentes a essa memória como a Igreja de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito e uma escola de samba, cuja raiz está estreitamente ligada ao universo afro-brasileiro.

⁴ O Ogã na Umbanda – a palavra significa originalmente “aquele que bate, toca e canta”. Entretanto, com o passar dos tempos, torna-se cada vez mais difícil achar um ogã que ao mesmo tempo “bata” para todas as vibrações e igualmente cante. Surgiram então as denominações “ogã de canto”, que é o que só emite curimba, e “ogã de atabaque”, que bate em busca de vibração (Almeida, 2006, p. 79). No Candomblé, dá-se o nome de Ogã a uma pessoa que não entra em transe e se submete a grandes obrigações internas de um axé, para se confirmar a um determinado orixá. A este, os portadores do santo em questão o tomam como Pai, tendo ele autoridade sobre o santo e muito mais ao filho do tal orixá. Estão dispostos numa estrutura em razão de suas tarefas (Braga, 2005).

Exibição do documentário *Mestre Humberto*

Além da exibição do documentário *Mestre Humberto*, direção de Rodrigo Savastano (2005) em sala de aula, a atividade tinha o propósito de promover um exercício de análise do regaste de memória, segundo um roteiro de questões preestabelecido. Buscavam-se relações espontâneas entre as imagens apresentadas sobre a vida de Humberto de Souza e personagens contidos na memória dos alunos, bem como associações entre a comunidade local e os locais apresentados no vídeo.

O documentário é conduzido por uma sequência de depoimentos do próprio Mestre Humberto Balogun e de seus parceiros de vida, registrados em conversas na Lapa, no Campo de Santana e outras locações da cidade do Rio de Janeiro. Os diálogos, que transitam entre o português, o quimbundo e o alemão, recuperam lances da vida deste homem que se autointitulava doutor em percussão e poesia, profeta e poliglota da Lapa. Embora formado em Direito e tendo exercido a profissão por muitos anos, Mestre Humberto tornou-se referência por seus conhecimentos sobre música e ritmos afro-brasileiros. Além disso, era ogã e reconhecido como um dos últimos guardiões da tradição Congo-Angola. Morreu recentemente aos 90 anos idade, em agosto de 2010.

Ao comentar sobre o filme, um dos alunos, em um ato falho, permitiu-nos identificar o impacto das experiências vivenciadas na sala de aula em sua concepção de valor e identidade. Ao dizer “Não... eu adorei... tô até com o trabalho pra... pra... sobre Zé do Caroço”, sem querer, correlacionou dois personagens de grande valia para a cultura negra da região. Zé do Caroço foi um líder comunitário do Morro do Pau da Bandeira, em Vila Isabel, na década de 1980, cujo destaque era utilizar-se de um alto-falante para denunciar as mazelas da favela, algo parecido hoje com a função de algumas rádios comunitárias. Esse homem ficou conhecido depois de ter sua história registrada na letra de um samba homônimo de autoria de Leci Brandão, que, além de ser uma crítica à manipulação da população pela TV, ressalta a importância dos líderes populares. Assim, podemos afirmar que, ao estar em contato com a história de vida do Mestre Humberto, inconscientemente ele o relacionou à figura do líder comunitário, cuja história ele já conhecia. Esse aluno ainda encerra sua fala com a seguinte frase: *foi um trabalho diferente... mais comunicativo... sobre a cultura... sobre a nossa cor.*

Dinâmica de encerramento do ano letivo

A ideia central deste exercício era conduzir os alunos a manifestarem seus sentimentos e suas atitudes resultantes da convivência e da experimentação das situações proporcionadas pelas atividades que privilegiaram o universo cultural afro-brasileiro. A dinâmica consistiu na gravação de depoimentos. Respeitamos a disposição voluntária dos alunos. Por isso, o número de participantes foi menor que o total de alunos da turma – quatro depoentes para treze alunos.

Iniciamos o trabalho evidenciando que eles poderiam expor suas apreensões, os momentos marcantes do semestre, os incômodos que tiveram e as expectativas para o futuro. Na transcrição obedecemos rigorosamente à variedade linguística utilizada pelos alunos. Entre os diversos assuntos expostos pelos alunos, como avaliação da escola, das aulas de português, da experiência de se estudar em um turno noturno, percebemos declarações referentes à questão étnico-racial:

Glória – comecei a conviver com a turma mais madura... mais velha do que eu... aprendi bastante... e só... gostei... eu aprendi bastante [risos e interferência de outros alunos]. Porque de manhã é muito aluno-quadro... quadro-aluno... não tem diálogo entre os professores e alunos [...] entendeu... aprendi sobre a cultura

Antônio – é isso aí... a aula de português pra mim é muito boa... é como eu disse no começo... tenho aprendido muito... gostaria que daqui pra frente fosse assim também... que todos esses anos que eu venho estudando nunca tive uma aula assim... tão... tão boa que me esclarecesse muita coisa... assim que não sabia... não tinha estudado em outras séries... a respeito de classe sociais... raças... coisa desse tipo... é isso aí... eu só tenho a agradecer... que aqui foi muito bom... (...)... mas é isso aí... o que eu aprendi eu acho que nunca mais vou esquecer... finish...

Essa atividade evidenciou o amadurecimento das reflexões dos alunos quanto ao espaço escolar. Ao evidenciarem questões problemáticas do cotidiano escolar como a evasão, as práticas mecanizadas de alguns docentes e a relação entre alunos e professores, demonstram o quanto as práticas pedagógicas são assimiladas por eles. Selecionar conteúdo e estruturá-lo para uma prática deve ser ação de intervenção por parte do professor. Os resultados dessa atividade selecionada para o fechamento do ciclo da pesquisa-ação validou ainda mais a importância da alteração dos planos pedagógicos e da política educacional praticada no país, em prol da inclusão étnico-racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência demonstrou como o aluno muitas vezes não se vê contemplado no ambiente escolar. Geralmente, a escola não fala sua língua, não referencia suas crenças, costumes e tradições. Assim, a educação escolar constitui-se em espaço e tempo de formação de identidades socioculturais e de reprodução, normalmente privilegiando uma única vertente de pensar o mundo. Isso ocorre em função do desconhecimento existente entre a população, em virtude do etnocentrismo e eurocentrismo, que marcam nosso processo civilizatório. O fato ocorrido com o aluno praticante de religião de matriz africana evidenciou a importância para os alunos de se reconhecerem no meio em que aprendem.

Numa leitura geral do resultado desta pesquisa, verificamos que a memória está silenciada socialmente, muitos não conhecem a história do bairro e sua própria história, como parte da memória social de um local. Retomando a ideia de Hall, a memória é um sistema de representação, pois viabiliza a criação de uma imagem do passado que sustenta a significação do presente. São as referências construídas que nos dirão o que deve ser recordado e o que deve ser esquecido, direcionando a interpretação do mundo e justificando práticas sociais do presente.

As evidências apresentadas nos levam a afirmar que o contato com as diversas culturas provocaria analogias e construções de pensamentos mnemônicos, resultando numa definição de identidade e pertencimento a uma cultura diferente daquela que é imposta. Os rótulos ideologicamente construídos e imprimidos aos negros seriam descaracterizados, promovendo o aumento da autoestima dos indivíduos. Práticas pedagógicas semelhantes às relatadas desarticulariam uma estrutura significativa negativa, contestando, transformando e investindo-a de um valor ideológico positivo. Isso, por sua, implicaria a construção de um novo sujeito.

Com base nessas ocorrências, podemos garantir que a visibilidade da história, da cultura e das influências africanas e afro-brasileiras, em sala de aula, insere, sim, o aluno no contexto escolar e, conseqüentemente, o faz produtor de conhecimento, uma vez que ele se

reconhece no meio. A aplicação da Lei n. 10.639/03 cria um contexto para a superação da condição de desterro (não pertencentes ao lugar) de que são vítimas estudantes em escolas de diversas partes do Brasil, auxiliando também no tratamento de problemas já conhecidos, como a evasão escolar, a baixa autoestima dos alunos e a falta de comprometimento estudantil com a escola.

Encerramos este artigo com a esperança de que a pesquisa nele relatada motive novas propostas de atividades destinadas à implementação da referida lei e, ainda seja um ferramental de instrução e consulta para os educadores e professores na temática “relações étnico-raciais”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Newton de. *Umbanda, a caminho da luz*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

BRAGA, Júlio Santana. *A cadeira de Ogã e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

_____. Diálogo com Anísio Teixeira sobre a escola brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 194, p. 95-101, jan.-abr. 1999.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. 2.ed. São Paulo: Summus, 2001.

_____. *Do silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

COMITÊ Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2007*. 2.ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2008. Disponível em: <http://www.cgi.br/publicacoes/pesquisas>. Acesso em: dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*. Donald F. Bouchard and Sherry Simon (eds.). Ithaca, NY: Cornell University Press. 1977.

FENTRESS, J. e WICKHAM, C. *Memória Social*. Lisboa: Teorema, 1992

HALL, Stuart. *Introduction*. In: HALL, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Thousand Oak: New Delhi Sage Publications and The Open University: 1997, p. 1-11.

_____. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovik (org.). Belo Horizonte: Ed. UFMG: 2003.

NITERÓI (Município). *Niterói-Bairros*. Niterói: Prefeitura de Niterói, 1996.

PERALTA, Elsa. Abordagens teóricas ao estudo da memória social: uma resenha. *Arquivos da Memória: Antropologia, Escala e Memória*, n. 2, p. 4-23 2007. Disponível em: <http://www.ceep.fcsh.unl.pt/ResumosAM2.php>. Acessado em: mar. 2010.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2000.

PIMENTEL, Luís Antônio. *Topônimos tupis de Niterói*. Niterói: Fundação Atividades Culturais de Niterói, 1980.

PONTES, Cristina Fonte e SILVA, Salvador Mata. *O bonde em Niterói*. Niterói: Niterói Livros, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2007.

SOARES, Antonio. *Às margens plácidas do Rio Calimbá: crônicas dos bairros Cubango e Viçoso Jardim*. Niterói, RJ: Niterói Livros: 2004.

FONTES

JONGOS, Calangos e Folias. *Música Negra, memória e poesia*. Direção: Hebe Mattos e Martha Abreu. Produção: Marta Nóbrega. Coordenação de Pesquisa: Carolina Vianna, Carlos Eduardo Costa, Thiago Campos Pessoa. Rio de Janeiro: JLM Produções Artísticas, 2005. 1 DVD (45 min), Colorido.

MESTRE Humberto. Direção: Rodrigo Savastano. Elenco: Amorim, Angelo, Bob Estrela, Godot, Loura, Marleide, Mestre Humberto. Rio de Janeiro, 2005. Documentário (20 min), 35mm, Colorido.