

5

A Lei 10.639/03, a Educação Intercultural e a Escola Resgatando a Cultura

O presente capítulo visa refletir sobre a aproximação entre as práticas pedagógicas realizadas na Escola Resgatando a Cultura e a perspectiva da Educação Intercultural. A temática Intercultural foi apresentada no capítulo dois desta dissertação. Neste momento, procuramos aprofundá-la a fim que o entendimento mais amplo nos leve a identificar as aproximações e/ou distancimentos que podem ser identificados na experiência da Escola Resgatando a Cultura.

5.1

A instituição escolar: novos desafios

A escola é uma instituição social fortemente marcada por diferentes momentos históricos, sociedades e cultura(s). De acordo com a maneira como foi concebida, a escola viabilizaria a apropriação do conhecimento socialmente relevante e a formação para a cidadania. Contudo, afirma Candau (2000), estas duas funções básicas da escolarização hoje, se pode afirmar, estão em crise pela dificuldade da escola de fato as realizar, seja pelos múltiplos processos e meios atualmente desenvolvidos para a construção e difusão do conhecimento, como pela reconfiguração em curso do que entendemos por cidadania e as formas de exercê-la. Estas realidades vêm causando certa sensação de desconforto social diante da distância ou inadequação entre práticas pedagógicas e novos desafios sociais.

As escolas públicas ou privadas "oferecidas" aos pobres não são as mesmas que pessoas de classes sociais mais altas frequentam. Estes têm acesso a escolas consideradas de excelência. No entanto, aos pobres, com raras exceções, é oferecida uma escolarização em que as condições são precárias e os profissionais de educação enfrentam muitas dificuldades para desenvolverem seu trabalho.

A estrutura, a organização das salas de aula, do tempo escolar, dos alunos em fila, a disciplinarização, a própria cultura escolar, a forma de se avaliar, o controle dos corpos e das mentes, entre outros aspectos têm se configurado como vertentes de uma problemática geral: a escola não tem dado conta de atrair os/as alunos/as dos tempos atuais. Não somos a favor do fim da escola, mas sim de uma

transformação. Que a instituição escolar possa ser menos rígida, que não estabeleça padrões normativos monoculturais, que reconheça a pluralidade de identidades, culturas e práticas culturais e configure um espaço de diferentes saberes e conhecimentos. " A liberdade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida como promovida" (CANDAU, 2000. p. 13). Essa é a nossa defesa. Essa é a linha que segue a proposta para uma "Reinvenção da Escola" (CANDAU, 2000). Todavia, compreendemos que o caminho para uma escola reinventada seja trilhado a partir, entre outros aspectos, de uma Educação Intercultural, conforme aprofundaremos a seguir.

5.2 Perspectiva Intercultural: origens

As discussões sobre o papel da educação em uma sociedade multicultural vem ganhando cada vez mais espaço na América Latina. Tal perspectiva assume características diferentes de acordo com diversos contextos políticos, ideológicos e culturais. De acordo com Jordán (1996), a corrente pedagógica da perspectiva intercultural tem sua origem nos Estados Unidos na década de 1960, a partir dos movimentos reivindicatórios, especificamente os movimentos negros. Na Europa, essa preocupação surgiu a partir do fenômeno da imigração. Já na América Latina, tal preocupação tem referência com as populações indígenas. Sobre isso, Candau (2000) ressalta:

Partimos da hipótese de que a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina e é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva que se desenvolve no plano internacional. [...] valeria a pena investigar detalhadamente este processo, resgatar suas melhores experiências e aprofundar na sua análise para enriquecer as atuais reflexões e discussões na área. (p.)

Considerando o fato de na América Latina a ideia de uma educação diferente da que tradicionalmente ocorria nas escolas tenha surgido através da percepção do olhar diferenciado demandado pelos povos originários, a citação acima se torna compreensível. As questões reivindicadas por esses povos eram de diversas ordens: políticas, éticas, sociais, jurídicas, epistemológicas e educacionais.

Em 2009, o relatório da pesquisa "Educação Intercultural na América Latina: Tensões atuais", elaborado pelo GECEC, apresenta uma ampla revisão

bibliográfica sobre a educação intercultural na América Latina. Para tanto, foram realizadas entrevistas com especialistas e militantes de movimentos sociais de diferentes procedências e análises da incorporação da interculturalidade nas políticas educacionais de vários países, afirmando:

Toda a produção bibliográfica analisada, assim como os depoimentos dos/as entrevistados/as dos diferentes países, foram unânimes em afirmar que o termo interculturalidade surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena (CANDAU, 2009, p.1).

No caso brasileiro, especificamente, a produção acerca da temática intercultural vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país. Contudo, Candau e Russo (2010) afirmam que ainda é necessário aprofundar o diálogo entre a produção brasileira e a dos diferentes países da América Latina (de colonização espanhola) *sobre as questões suscitadas na atualidade pela educação intercultural* (p. 154 e 155).

Em 2009, Catherine Walsh, no XII Congresso da Associação pour la Recherche Interculturelle (Florianópolis/SC), em sua conferência distingue três concepções acerca da Educação Intercultural presentes na América Latina. São elas: relacional, funcional e crítica.

A primeira se refere ao contato/intercâmbio entre pessoas e culturas. Ela é reducionista, no sentido de minimizar as relações interculturais à meras relações interpessoais e minimizar os conflitos e as hierarquias, ou seja, não aborda a questão do poder presente na diferenciação entre os grupos culturais. Quanto à concepção funcional, não questiona o modelo neoliberal e o capitalismo marcado pela exclusão e desigualdade social e econômica. Promove a inclusão dos considerados diferentes na sociedade dominante, sem questioná-la, numa perspectiva assimilacionista. Já a terceira e última concepção, nomeada crítica, questiona as diferenças e desigualdades existentes na sociedade. Nas palavras de Candau (2012),

Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados. (p.127)

É nesta última concepção que nos posicionamos. Segundo Walsh (2004),

A interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir. Por isso, se entende como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Porém, ainda mais importante, é seu entendimento, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de saberes e conhecimentos -, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (p.3).

A partir desta concepção, Candau (2010) pergunta: Em que consiste a educação intercultural? Para construir uma conceitualização em torno desta foi usado como ferramenta a construção de um mapa conceitual²⁰, que definiu categorias básicas de análise: sujeitos e atores, conhecimentos, práticas socioeducativas e políticas públicas.

A primeira categoria, sujeitos e atores, refere-se à promoção de relações tanto entre sujeitos individuais, quanto entre grupos sociais integrantes de diferentes grupos socioculturais. A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Potencia os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da autonomia num horizonte de emancipação social.

A categoria saberes e conhecimentos, sem dúvida, tem uma especial importância [...]. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que se denomina conhecimentos está, em geral, constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são considerados como particulares e assistemáticos.

A categoria práticas socioeducativas referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, muitas vezes padronizados e uniformizados, desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que dele participam e baseados no modelo frontal de ensino-aprendizagem. Favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva.

A quarta categoria, políticas públicas, aponta para as relações dos processos educacionais e o contexto político-social em que se inserem. A perspectiva intercultural crítica reconhece os diferentes movimentos sociais que veem se organizando em torno de questões identitárias, defende a articulação entre políticas de reconhecimento e de redistribuição e apoia políticas de ação afirmativa orientadas a fortalecer processos de construção democrática que

²⁰ Novak e Cañas apud Candau (2012) descreve que os mapas conceituais são estruturados a partir de conceitos fundamentais e suas relações. Os conceitos são destacados em caixas de texto e a relação entre dois conceitos é representado por uma linha ou seta, contendo uma palavra ou frase de ligação. Tal ferramenta visibiliza os elementos básicos da estrutura cognitiva a ele subjacente permitindo analisar seus elementos básicos.

atravessem todas as relações sociais, na perspectiva de radicalização dos processos democráticos. (CANDAU, 2012, p. 133)

A perspectiva cunhada pelas categorias acima expostas é a que se encontra atrelada às reflexões teóricas que fundamentam esta dissertação. Nesse sentido, delimitaremos algumas proposições sobre a prática pedagógica, tendo presente a Lei 10.639/03.

5.3

Lei 10.639/03: limites e possibilidades para o diálogo intercultural

Neste momento, vamos focar nos grupos de movimentos negros que contribuíram para a ampliação da discussão sobre as relações entre educação e interculturalidade, embora não sejam geralmente focados pela literatura sobre educação intercultural na América Latina.

Começamos, portanto, com a lembrança sobre a persistência do regime escravocrata em alguns países, inclusive no Brasil, durando até o final do século XIX. Às condições impostas aos negros na sociedade os remetia à posições tão fortes de subalternidade que os mesmos não eram equiparados à cidadãos. Desde então, foram muitas as lutas de grupos afrodescendentes por condições de vida dignas e combate à discriminação e ao racismo. Estes grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais.

Candau (2010) salienta que na perspectiva da educação intercultural, podemos citar como algumas das contribuições dos grupos e movimentos negros: a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latinoamericanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”, que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Por meio dessa denúncia foram eliminados alguns conflitos, mas estereótipos e preconceitos não foram eliminados e estão presentes até hoje.

Ainda de acordo com a autora, os movimentos negros organizados têm também promovido leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americanos. Exemplo disso são as demandas por reparações por parte dos estados e das sociedades, por medidas que visem ressarcir os afrodescendentes dos danos sofridos sob o regime escravista, assim como por políticas explícitas ou tácitas de embranquecimento da população. A lei 10.639/03 se configura como uma medida advinda desta perspectiva, bem como todas as políticas de ações afirmativas pleiteadas no contexto brasileiro. Nas palavras da autora,

No que diz respeito à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. (p.3)

As políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra vêm sendo incorporadas por vários países em diferentes setores da sociedade, do mercado de trabalho ao ensino superior. Propostas como estas, questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeneizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos

Com relação a inclusão da Lei 10.639/03 nos currículos praticados (Barbosa, 2003), podemos encontrar uma crescente significativa produção acadêmica acerca do binômio relações raciais e educação (Sousa e Sodré, 2012). Esta temática representa um campo de produ o que se afirma em todas as modalidades de educa o. Tal campo supõe a existência de um distanciamento entre as disposi es legais e algumas práticas educativas e pedagógicas ocorridas, de fato, nas escolas. Por esse motivo, consideramos importante erguer uma reflexão em posicionamento favorável   uma educa o nomeada intercultural, pois nos importamos com a maneira que vem sendo construídos ou não os ideais de uma sociedade antirracista, intercultural na institui o escolar.

Nesse sentido, optamos por abordar uma análise a partir da aproxima o entre as categorias delineadas no mapa conceitual da Educa o Intercultural (Sujeitos e atores, conhecimentos, práticas pedagógicas e políticas públicas) e as

possibilidades, desafios, limites para a implementação da Lei 10.630/03 nas escolas. Tal análise será embebida do olhar para o campo da pesquisa realizada.

Considerando a primeira categoria "Sujeitos e atores" e sua relação com a valorização de diferentes sujeitos socioculturais partimos do próprio significado do termo relações étnico-raciais. Neste termo está imbricada a interação entre negros e não negros, sejam brancos, índios ou outros(as). Nesse sentido, é importante destacar que quando falamos da valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira não pretendemos, em hipótese nenhuma, desmerecer qualquer outro grupo cultural, ou sobrepor os negros aos brancos. A questão aqui não é guetificar, nem propor uma subversão de superioridades, mas devolver à população negra os direitos que lhes foram renegados política e socialmente durante anos e promover por intermédio de práticas pedagógicas, também, justamente, a relação horizontalizada entre os diferentes sujeitos socio-culturais. Assim, reforçamos que a história, o mundo, o futuro é/foi/será construído, enriquecido através de diferentes contribuições, pessoas de diferentes lugares, religiões, crenças, meios de viver, conhecimentos e etc... Aos sujeitos afro-brasileiros é viabilizado, o empoderamento racial, identitário extremamente necessário para o reconhecimento do seu lugar e papel no mundo. Por isso, destacamos as investidas promovidas através das práticas pedagógicas da Escola Resgatando a Cultura com relação ao reconhecimento identitário dos alunos, que ainda crianças sofrem com os reflexos do preconceito racial, sorrateiramente perpassado nas falas e nos comportamentos. Afinal, é muito sério perceber que uma criança negra se desenha como branca, fala que pessoas negras são feias, que bonito é cabelo liso. Reverter um quadro dessa maneira colocado é primordial. A educação envolve processos para além daqueles comumente estabelecidos dentro dos muros escolares. De acordo com as DCNs, *a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.* (p. 14)

Na segunda categoria "conhecimentos" são problematizados o caráter monocultural das culturas escolares, a naturalização do conhecimento escolar cuja referência exclusiva é o conhecimento considerado científico, o etnocentrismo, a hierarquização dos diferentes saberes e a folclorização das culturas. A inclusão da Lei no currículo permite não somente a inclusão da cultura africana no cotidiano, mas a identificação, valorização e interação entre diversos saberes integrantes do

cotidiano escolar, uma análise da ancoragem histórica e social dos diferentes saberes, a reflexão crítica sobre os próprios referentes culturais, a discussão sobre a relação entre universalismo e relativismo do ponto de vista epistemológico. Vale salientar que a leitura de um livro literário que contenha como personagem principal um negro permite sim, um reconhecimento, uma aproximação das crianças negras com a literatura. No entanto, esse fator não é suficiente para a efetivação de um diálogo intercultural, para a formação de um caráter crítico de não aceitação do que é imposto e a consequente luta para a visibilização dos grupos subalternizados. Mas é o início de um caminho.

Por outro lado, a herança colonial presente nos currículos escolares, que já foi tocada como um assunto importante em termos de reflexão e desconstrução, mais uma vez, se torna necessária para pensar a realidade da escola Resgatando a Cultura. Apesar de a escola incorporar a história e a cultura afro brasileira e africana em seu currículo, podemos questionar a maneira como essa incorporação é realizada. Sem querer nos ater a erros ou acertos, mas sempre tentando apreender um olhar crítico, visto que estamos mergulhados em ideias e modos de pensar e operar eurocentrados, perguntamos: É possível construir uma educação intercultural num espaço pautado por uma construção curricular ainda presa nos moldes hegemônicos? Afinal, um único jeito de pensar o currículo não permite sua descolonização. Ainda que um forte olhar seja lançado para a questão do negro na sociedade em diferentes sentidos, não sabemos se a inserção da mesma enquanto uma disciplina se caracteriza como uma quebra de paradigmas, embora seja um grande avanço. A escola ainda se pauta em modos tradicionais de se pensar e organizar o espaço. Ainda está, assim como muitas outras, de inúmeros municípios de nosso país e até outros países, presa à índices demonstrados por avaliações internas e externas que pouco expressam a verdadeira face do/a aluno/a, bem como a realidade a qual pertence. Índices esses que, muitas vezes, são balizadores de políticas e/ou ações que acabam perpetuando as desigualdades sociais e econômicas já existentes, na medida em que classificam pessoas e lhes mostram os lugares aos quais pertencem numa perspectiva de limitação. Nesse sentido, percebemos que algumas amarras ainda se fazem presentes no sistema de ensino para dificultar a existência de ambientes escolares interculturais.

Quanto a terceira categoria, práticas pedagógicas, podemos dizer que, quando permeadas por objetivos que visem promover a necessária valorização das

matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos, superam dinâmicas homogeneizadoras, contrariam a concepção que reduz a igualdade à padronização educativa e as práticas que reproduzem desigualdades, discriminações, preconceitos e racismos. Assim, lançando mão de diversas linguagens e empregando estratégias ativas, participativas com a valorização das narrativas, das histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo será facilitada a afirmação de diferentes culturas e o contato/diálogo intercultural. Práticas pedagógicas orientadas ao combate ao racismo e a discriminação, preocupadas com o estabelecimento de relações raciais positivas têm a ver com o que vislumbramos enquanto Educação Intercultural, pois "objetivam fortalecer os negros e despertar entre os brancos a consciência negra" (DCNs, p. 16). Esse é um ponto crucial. No nosso entendimento, vimos acontecer a possibilidade de ações nesse sentido na escola pesquisada, pois mesmo que a questão identitária as vezes pareça que cairá sobre um viés essencialista, não podemos esquecer que há crianças de todas as raças e credos em contato com a problematização do racismo, com o fortalecimento da raça negra, possibilitando, portanto, que as crianças estejam em contato com discursos multiculturais. A preocupação em possibilitar a observação da beleza negra, de ressaltar positivamente os traços, cabelo, corpo negros positivamente apresenta por si só uma prática diferenciada.

Podemos enumerar algumas práticas educativas diferenciadas realizadas na escola Resgatando a Cultura:

- Incentivo à produções textuais onde os personagens são os familiares dos/as alunos/as;
- Contação de histórias pelos/as alunos/as;
- Confecção de bonecos e bonecas negras, brinquedos artesanais para as crianças brincarem na escola;
- Oficinas esporádicas de penteados e vestimentas afro;
- Realização de desfiles de moda para exibir os penteados e as vestimentas e assim valorizar a beleza das crianças;
- Incentivo à jogos matemáticos de outras culturas, por exemplo, o *mankala*²¹.

²¹ Jogado há milhares de anos nos países africanos, no Sri Lanka, na Ásia Central e nos países de língua árabe [1], tal jogo é baseado no processo de colheita e sementeira e consiste na transferência de quantidades de sementes entre diferentes covas.

Enfim, a quarta categoria vislumbra as políticas públicas, questionando aquelas que desvinculam questões relativas à igualdade das orientadas ao reconhecimento das diferenças ou baseadas numa visão essencialista das culturas e das diferenças culturais. Posicionamo-nos, portanto, a favor de políticas que promovem o diálogo com grupos socioculturais e movimentos sociais presentes na comunidade e no contexto social, que valorizam as diferenças culturais na perspectiva dos direitos humanos, havendo a articulação entre políticas de igualdade e de diferença, de redistribuição e reconhecimento e a promoção da cidadania intercultural e relações democráticas em todos os âmbitos sociais, na perspectiva da democracia radical.

Nessa perspectiva, situamos a Lei 10.639/03, foco deste trabalho e das práticas pedagógicas orientadas na Escola Resgatando a Cultura. O(a)s professore(a)s revelam que antes da Lei 10.639/2003 havia um desconhecimento sobre temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e hoje está-se rompendo com este silenciamento e subalternização dos assuntos referentes a esta temática. Vários temas têm sido abordados nas aulas.

De acordo com Candau (2012), também é importante, quando se quer promover uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, enfrentar desafios. Nesta perspectiva, a autora que há anos se dedica aos estudos sobre a temática Intercultural agrupou ações representadas pelos verbos: desconstruir, articular, resgatar e promover. Abaixo, detalharemos essas ações apoiadas na reflexão aqui proposta.

Escolhemos, então, articular os significados e os signos presentes nestes verbos às reflexões empreendidas a partir dos resultados desta pesquisa de mestrado. Percebemos que em inúmeros momentos fizemos uso dos verbos ao longo da escrita a fim de descrever, analisar e pensar sobre os processos educacionais voltados para uma educação étnico-racial.

Sendo assim, partindo do primeiro verbo/ação, "desconstruir", destacamos sua relação com a necessidade de reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista no qual nossa sociedade, nossos pensamentos e nossas atitudes estão pautadas.

Nesse sentido, podemos dizer que a Escola pesquisada pode estar num caminho de práticas que possibilitem a execução desta ação. As tentativas em modificar o Projeto Político Pedagógico, bem como a maneira com se deu a sua

construção, o envolvimento das pessoas que integram a equipe de gestão da escola com a temática étnico-racial e a importância que as mesmas atribuem à execução da Lei 10.639/03 conferem veracidade à nossa afirmativa. Dizemos que há um caminho sendo trilhado porque não há receitas para uma condução perfeita de práticas pedagógicas desconstrutoras das bases homogeneizadoras na qual fomos educados. Há tentativas, cheias de erros e acertos, há rupturas e continuidades. Não é fácil também para nós professores. Estamos desconstruindo nossos próprios preconceitos a todo instante, quando estamos cientes da configuração social, é claro!

"Articular" as políticas e as práticas pedagógicas com o reconhecimento e valorização das diferenças culturais. A primeira questão que devemos ter em mente aqui é o reconhecimento da existência de diferentes culturas (grupos culturais), realidades. Quando não concebemos estas diferenças e não compreendemos as desigualdades em todos os setores e sentidos favorecemos o caráter monocultural das nossas práticas pedagógicas. Nas palavras de Candau (2012),

Uma das implicações mais perversas para os alunos/as, principalmente aqueles oriundos de contextos culturais habitualmente não valorizados pela sociedade e pela escola, é a excessiva distância entre suas experiências socioculturais e a escola, o que se traduz em elevados índices de fracasso escolar e na multiplicação de manifestações de desconforto e mal estar em relação à escola. (p. 76)

Centrando o debate na diferença focalizada, étnico-racial, especificamente voltada para a discriminação negra e o que isso repercute na realidade de nossos/as alunos/as, salientamos a articulação verificada no campo de pesquisa entre as práticas pedagógicas e esta diferença cultural. No entanto, não podemos dizer que há articulação com muitas outras questões que tangem processos discriminatórios. Como por exemplo, questões de gênero e cultura indígena. Com relação a esta última é importante destacar que há indicadores de que a temática não vem sendo tratada de maneira adequada. A justificativa para esse acontecimento é a falta de proximidade/conhecimento com relação a este grupo e a ausência de materiais e formação pertinente que favoreçam a efetivação de um trabalho consistente.

O verbo "resgatar" condiz com a construção de identidades culturais. Esta ação pôde ser apurada no processo de construção desta pesquisa. Inclusive, já abordada no quarto capítulo, como uma das questões mais importantes observadas e presentes nas falas das professoras. O resgate/fortalecimento identitário, na escola "Resgatando a Cultura" foi construído em uma via de mão dupla,

possibilitado tanto aos alunos quanto às docentes. Na tarefa de estudar, buscar, pesquisar teorias e práticas que oferecessem subsídios para os projetos escolares sobre a Cultura e História africana e afro-brasileira, as professoras tiveram contato com textos, literaturas que contribuíram para o empoderamento pessoal e social. Algumas, mesmo já se identificando como negras, se assustaram ao concluírem que, de fato, alguns mecanismos são estabelecidos para que a população negra não usufrua dos mesmos direitos que a população branca. Esse reconhecimento foi essencial para a relação com os/as alunos/as e a percepção da tarefa a ser executada naquela escola e no mundo.

"Promover" interação com os "outros" numa perspectiva de diálogo e interação intensa com diferentes pessoas, diferentes modos de vida e pensamento. Nesta ação, está presente o maior desafio da educação intercultural, acreditamos, pois dessa forma o diálogo deve acontecer independente das diferenças, dos preconceitos e estereótipos. Pineda (2009), afirma:

O intercultural, em sua interação com a questão da identidade, se converte em abertura e em desafio. Trata-se de uma comunicação além dos preconceitos [...]. A cultura de origem, como situação histórica original, é um ponto de apoio para a pessoa ou o grupo. A herança que os situa numa visão específica de si mesmo, de suas relações com os outros, com o mundo, com a natureza, com a transcendência, mas que não os dispensa da tarefa de ter que fazer seu próprio caminho. Mas esta cultura de origem está aberta ao diálogo da convivência diária com os outros que também tem sua cultura de origem. Daí a necessidade de tornar possível o diálogo intercultural. (p.106)

Nesse ponto, partimos da nossa reflexão sobre o foco no empoderamento identitário empregado pela equipe pedagógica da Escola Resgatando a Cultura. Como já foi ressaltada, todo o trabalho realizado apresenta avanços se pensarmos no caráter intercultural do campo educacional. Há avanços em termos de uma Educação Intercultural porque não percebemos as práticas estimulando que as identidades sejam cristalizadas. Ao mesmo tempo há muito o que se fazer no intento de promover diálogo com outras culturas, com outras questões pertencentes à grupos subalternizados, que não somente tenham a ver com a relação entre negros e brancos.

Para Backes (2009), o que determina se são as representações negativas ou positivas que vão ter maior efeito sobre os sujeitos, produzindo suas identidades, são as relações sociais de poder. Essas relações de poder, como a história brasileira não deixa dúvidas, foram sempre assimétricas e hierárquicas, ou dito de

outra forma, foram sempre, caracterizadas pela lógica do colonizador, que inventou o outro (o negro, o índio) como um sujeito incapaz de se governar. Não basta empreender práticas pedagógicas que estimulem o auto-reconhecimento racial do aluno. é imprescindível que estas práticas se articulem ao questionamento social que contribuiu pra a hierarquização das pessoas na estrutura sócio econômica vigente.

Em suas palavras,

é de fundamental importância, para o processo de afirmação da identidade, reconhecer os processos históricos e as relações de poder que contribuíram para a produção de uma determinada identidade (subalternizada, inferiorizada, estereotipada...), para, a partir deste reconhecimento, poder subvertê-la, resignificá-la e posicioná-la em outros tempos e espaços, isto é, em espaços e tempos multiculturais críticos. (Backes, 2009,p.6)

Em suma, compreendemos que o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana na escola se articula com os desdobramentos implicados na Educação Intercultural por privilegiar o reconhecimento e a valorização da identidade negra na medida em que promova oportunidades de diálogo de diferentes sistemas simbólicos, buscando formas de convivência respeitosa num projeto de sociedade em que todos/as tenham o mesmo direito de defender sua especificidade étnico-racial e de lutar pela garantia de oportunidades equânimes.

Acreditamos que as práticas pedagógicas/educativas trilham os objetivos da referida legislação possam romper com o silêncio historiográfico de depreciação/subalternização das *vivências, corpos, estéticas, religiosidades, saberes, conhecimentos e práticas que aqui chegaram com os africanos escravizados e que moldam, em muito, a identidade de todos os brasileiros* (Sousa e Sodré, 2011). Portanto, possibilitam a desconstrução dos estereótipos quanto estimulam o questionamento e a problematização das pertencas étnico raciais de todos. E alguns dos limites, já apresentados acima, precisam ser pensados e repensados à luz de uma reflexão que considere a efetivação de uma Educação Intercultural consciente das amarras presentes nos sistemas educacionais, viabilizada em cursos de formações de professores(as), nas instituições de ensino e nos materiais didáticos oferecidos aos profissionais na educação e aos alunos.