

Educação popular e identidade negra: opressões, reflexões e a libertação de sujeitos livres

Educación popular e identidad negra: opresión, reflexión y liberación de sujetos libres

Thiago Batista Costa
Instituto Federal de São Paulo- IFSP
Registro-SP-Brasil
Cláudio Aparecido de Sousa
Universidade São Judas Tadeu- USJT
São Paulo Brasil

Resumo

O objetivo do presente ensaio teórico é realizar uma aproximação entre a identidade negra e a Educação popular, permitindo fornecer indícios de entrelaçamento com a Educação libertadora, no qual exerce sobre os estudantes negros e negras a disseminação de significados e a valorização de sua identidade, tornando os livres da opressão. Assim, discutimos a ação que a Educação popular e os Estudos culturais desempenham para o entendimento das questões raciais, colonização e identidade negra, contribuindo para a libertação cultural e ideológica dos estudantes. Concluímos que para libertar os sujeitos livres, é necessário que a educação e o ensino, contemplem as relações étnico-raciais, especialmente no que se refere as identidades negras, buscando, conscientizar e problematizar, as questões raciais e de desigualdade social. Desta maneira, libertos das opressões simbólicas e culturais, os estudantes atuarão como agentes transformadores da sociedade, a fim de conquistar a justiça social.

Palavras-chave: Educação popular; Identidade negra; Estudos culturais.

Abstract

The objective of this theoretical essay is to search for a black identity and popular education, to provide evidence of intertwining with liberating education, does not qualify the exercise on black and black students the dissemination of meanings and the enhancement of their identity, making them free from oppression. Thus, we discuss the action that Popular Education and Cultural Studies play to understand racial issues, colonization and black identity, contributing to the cultural and ideological liberation of students. We conclude that in order to liberate the free, it is necessary that education and teaching, contemplate ethnic-racial relations, especially with regard to black identities, seeking, raising awareness and problematizing, racial and social inequality issues. In this way, freed from symbolic and cultural oppression, students will act as transforming agents of society, in order to achieve social justice.

Keywords: Popular education; Black identity; Cultural studies.

Introdução

A Educação popular (EP) é um conceito bastante amplo que tece discussões em diversos países, podendo reascender a esperança das classes populares, sobre a convivência em um mundo mais justo (PEREIRA; PEREIRA, 2013), assim ressaltamos que este ensaio teórico está relacionado com o contexto da EP, especificamente do Brasil. Este conceito de EP tem inspiração no legado teórico-prático de Paulo Freire, oriundo da estreita relação entre conscientização, cultura popular e libertação dos sujeitos que se encontram aprisionados nas questões de desigualdade social, racial e nos aspectos de oportunidades em um contexto mais geral (FREIRE; NOGUEIRA, 2002). Neste âmbito, pretendemos apresentar reflexões e caminhos que sejam possíveis de alcançar a Educação problematizadora que oportunize igualdade de condições para que todas as pessoas possam ser protagonistas na sociedade, podendo optar por tipos diferentes de profissões, alcançando desta maneira a tão almejada libertação e emancipação social.

De acordo com Brandão (1986) a Educação popular teve origem em um movimento que iniciou as propostas de ensino educacional para pessoas da classe menos favorecida. Esse fato tem seu lugar demarcado em vivências populares e culturais de acordo com o processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação social das pessoas, juntamente com a modificação das estruturas sociais que mantêm a maioria dos sujeitos oprimidos.

No contexto escolar, podemos identificar que a opressão esteve presente na educação bancária, conferida por um modelo escolar tradicional e reprodutivista, fortalecendo a passividade do estudante e o conhecimento centrado apenas no professor (FREIRE, 2003). A partir desse entendimento, é possível identificar apenas um lado da história, ou seja, apenas aquela de cunho europeu e branca, desconsiderando sobremaneira as identidades de matrizes africanas e indígenas permitindo manter estudantes como Condenados da Terra (FANON, 2005).

Gomes (2002, p. 39) entende a identidade negra inserida em uma construção social, histórica e cultural “repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico”. Na explicação da autora a escola é um espaço de extrema importância para a formação humana, considerada como uma instituição que permite construir e valorizar a identidade negra.

Partindo dessa reflexão inicial é possível se perguntar: como alcançar a libertação de sujeitos que já são livres? Aprofundaremos a explicação deste termo na sessão escravidão e relações de poder. É esse o ponto do trabalho que permite identificarmos que as negras e os negros são livres por estarem inseridos na sociedade e aprisionados ao mesmo tempo por terem acesso em sua maioria a uma escola e um contexto de ensino que desconsidera de forma hegemônica e perversa sua “História” e sua cultura, fazendo com que muitos negros e negras tenham o desejo de aderir ao branqueamento, ou seja, queiram se tornar brancos (FANON, 2008).

Para tanto, a Educação popular e os Estudos culturais (EC) tem se apresentado como relevantes perspectivas para o ensino escolar, especialmente aquele ministrado para as minorias, principalmente por preservar e valorizar a diversidade racial e cultural. Esse aspecto pode contribuir para a libertação do conhecimento e emancipação social, com vistas na transformação da realidade em que os estudantes estão inseridos. Destarte, neste ensaio teórico o objetivo é realizar uma aproximação entre a identidade negra e a Educação popular, permitindo fornecer indícios de entrelaçamento com a Educação libertadora, no qual exerce sobre os estudantes negros e negras a disseminação de significados e a valorização de sua identidade, tornando os livres da opressão.

Escravidão e Relações de Poder

Nascido na Jamaica, Orlando Patterson um sociólogo histórico-cultural, ficou conhecido nos Estados Unidos por seu trabalho a respeito das questões de raça, assim como a sociologia do desenvolvimento. Patterson (2008) discute a escravidão pela definição e análise de sua natureza e dinâmica e das estruturas que a sustentam. Assim, realiza um estudo comparativo entre sociedades com pessoas escravizadas e suas relações de poder internas.

O autor apresenta uma definição do que foi a escravidão. Deste modo, ao embasar sua tese, recorreu a autores como Weber e Marx. Em linhas gerais, Patterson (2008) classifica o poder enquanto expressão da tradição, do carisma e/ou da burocracia, cujas naturezas são, respectivamente, o respaldo patriarcal e político, assim como a autoridade instituída. Conseqüentemente, a escravidão é uma forma de relação humana que, por sua vez, se estrutura e se define pelo poder envolvido nesta interação entre senhores e pessoas escravizadas. Ela é, sobretudo, uma relação de dominação. Configura-se como a mais

extrema relação de dominação em que se teve o poder total do senhor relacionado diretamente à impotência total do escravo (PATTERSON, 2008).

A partir desse ponto, Patterson (2008), nos apresenta três peculiaridades da relação senhores e pessoas escravizadas. São três conceitos presentes nas relações de poder: a social, a psicológica e a cultural, onde, mesmo com características próprias as três estão inter-relacionadas. A violência se configura como o primeiro aspecto, ela tem um caráter social, pois, tinha a função de manter a pessoa escravizada nessa condição, impossibilitando qualquer perspectiva de mudança. Era através da coerção muitas das vezes física, no corpo, que os senhores mantinham os escravos sob “controle”, a violência física tinha um caráter pedagógico. A base dessa relação de poder era tornar a pessoa escravizada dependente do seu senhor, impotente, como se numa relação de troca, ao invés de matar, o senhor poupava a vida, em troca da sua existência física, ou seja, a pessoa negra ligava a sua existência e socialização ao seu senhor, e assim, sua existência passa a se concentrar em outra pessoa.

Ao analisarmos a obra do psiquiatra, filósofo e ensaísta marxista Frantz Fanon “Os Condenados da Terra” (2005) encontramos uma relação entre a violência cometida pelos senhores de escravos para a manutenção do controle e da ordem escravagista, com o processo de colonização ocorrido nos países africanos. Nesse sentido, ao apresentar o mundo colonizado, Fanon (2005) evidencia a divisão dessa sociedade, uma divisão que se manifesta entre a zona habitada pelos colonizados e a zona habitada pelos colonos, na fronteira entre essas duas zonas está a presença das forças policiais. No regime de opressão colonial é a polícia o porta voz do colono, um intermediário entre colono e colonizado que utiliza da agressão como a única linguagem possível para a manutenção da ordem colonial. É através da violência física e simbólica que a polícia tenta manter os colonizados numa atmosfera de submissão.

Patterson (2008) apresenta o fator cultural como o segundo ponto nessa relação de poder entre o senhor e o escravizado. Esse conceito opera numa chave de desenraizamento da pessoa escravizada, uma faceta que, tem o objetivo de suspender temporariamente a morte, em outras palavras, o sujeito deixava de ter uma vida social, pois, era totalmente dependente do seu senhor, sua existência era única e exclusivamente para realização do trabalho escravo. Da mesma forma, Fanon (2005) entende que na sociedade colonial, não é só pela via da violência física que se empreende a colonização, nesse contexto, é fundamental que o colonizado acredite que pertence a uma sociedade sem valores. Seus

costumes, suas tradições são desacreditadas perante todos, os colonos fazem questão de afirmar que aquilo que o colonizado chama de valores, são a própria marca da pobreza e miséria cultural daquele povo.

Percebe-se que, tanto para Patterson como Fanon, o controle realizado através de representações simbólicas é fundamental para se manter no poder dessas sociedades, é antes de tudo, pedagógico. Eram inúmeros os instrumentos utilizados para realizar esse desenraizamento social, podemos citar alguns: por um lado, havia o isolamento social das pessoas escravizadas, separações forçadas entre famílias eram de praxe, era uma ameaça muito eficaz, pois, o medo de perder os laços familiares e culturais se tornava violência social. Por outro lado, existiam as violências no corpo, rituais de escravização, nomeação, vestimenta, marcas corporais e penteado. Verdadeiros açoitamentos simbólicos, portanto, açoitamentos culturais (PATTERSON, 2008).

O movimento da Negritude¹ surge com muita força dentro de um período pós-segunda guerra europeia, justamente, porque coloca a cultura no centro do debate, a forma com que o colonialismo desarticula, estigmatiza e destrói a cultura do dominado. O próprio colonialismo coloca a cultura no centro do debate econômico, de certa forma, na medida em que mira os referências simbólicas do colonizado como forma de desapropriá-los. Desta forma, o movimento da Negritude vai buscar uma inversão de valores. Se por um lado o colonialismo dizia que o negro era feio, que sua cultura é atrasada, o movimento da negritude buscava propagar a cultura negra. Para Fanon (2005) é importante o resgate de valores culturais, porém, nos alertas para seus limites, para o autor uma valorização da cultura do colonizado ou escravizado, deve ser entendida dentro de uma perspectiva que entenda que toda a cultura é passível de ressignificação e crítica.

O terceiro e último conceito abordado por Patterson (2008), diz respeito a honra. Diretamente relacionada com o fator psicológico, pois, nos contextos das sociedades escravagistas, só possuía honra quem tinha valor público. Assim, pessoas escravizadas eram consideradas como objeto sem poder ou existência social, se tornavam desonradas frente a sociedade. Justamente na associação entre violência e o desenraizamento que a pessoa escravizada é levada a aceitar sua desonra como uma condição natural e imutável. Eram vistos como um povo sem origem, história e muito menos cultura, ou seja, não era atribuída honra a pessoa escravizada porque ela não tinha poder nem existência social independente,

de maneira que a relação senhor-escravo gerava um forte apelo de honra para o senhor e inversamente de desonra para a condição escrava.

Quando citamos neste texto o termo “sujeitos livres” estamos considerando a liberdade da população negra diante dos aspectos culturais. Quando analisamos a questão da opressão, seja em uma sociedade escravagista, ou em uma sociedade colonizada, percebemos que o domínio do povo independente dos aspectos materiais utilizados para esse domínio, só é efetivado com uma repressão sistemática e organizada da vida cultural do povo oprimido. Nesse sentido, Amílcar Cabral (1995) nos ensina sobre o valor da cultura como elemento de resistência ao domínio imperialista, pois entende a cultura como fruto da história de um povo, onde determina negativamente na realidade material, e das evoluções das relações entre o povo oprimido e o opressor. Ademais, se por um lado, a história permite que conheçamos as relações conflituosas e de desequilíbrio, nos fatores sociais, econômico e políticos, a cultura, por outro lado, nos possibilita compreender de que forma a colonização aprisionou nossas mentes, para assim buscarmos libertação, uma emancipação cultural (CABRAL, 1995).

Segundo Theodoro (2014, p. 206), o Brasil tem presenciado, na atualidade, “uma expressiva mudança no debate público sobre as relações raciais, assim como no formato e abrangência das políticas públicas voltadas para a população negra”. No entanto, Fanon (2005) explica que ainda estamos longe de distanciar os negros de constantes situações de violências presenciadas no mundo do colonizador e suas perversas intenções de dificultar a libertação de sujeitos livres. Aqui entendemos que ser livre, especialmente os negros e negras se trata de conseguir a emancipação humana e social, tendo a oportunidade de buscar caminhos, profissionais e culturais de acordo com seu desejo, considerando sua identidade e cultura para alcançar a libertação, se distanciando do período colonial:

O interesse desse período é que o opressor acaba não se satisfazendo mais com a inexistência objetiva da nação e da cultura oprimida. Todos os esforços são feitos para levar o colonizado a confessar a inferioridade da sua cultura, transformada em condutas instintivas, a reconhecer a irrealidade da sua nação, e finalmente o caráter inorganizado e não acabado da sua própria estrutura biológica (FANON, 2005, p. 271).

Por conta disto, este ensaio teórico tem a esperança de promover o debate sobre a libertação dos sujeitos livres, no qual o contexto brasileiro e até mesmo mundial de opressão e desigualdade racial da atualidade tem tornado os negros como esfarrapados do mundo e condenados da terra (FREIRE, 2003; FANON, 2005). Assim, o ato de unir a

Educação popular e a identidade negra, na tentativa de conscientizar as pessoas de que o respeito a diversidade racial e cultural é possível por meio da educação problematizadora e libertadora. Sendo assim, frisamos que a educação étnico-racial pode ser ministrada no contexto escolar, com vistas a termos cada vez mais estudantes e professores comprometidos com o compromisso de lutar na sociedade para alcançar a justiça social em contexto amplo.

Por fim, assim como Fanon, entendemos as similaridades presentes nas relações de poder e as relações humanas envolvendo o negro, independente das condições específicas de cada tempo. “No início, queríamos nos restringir às Antilhas. Mas a dialética, custe o que custar, retoma o comando e fomos obrigados a ver que o antilhano é, antes de tudo, um negro” (FANON, 2008, p. 148). Tanto o negro antilhano, bem como o negro brasileiro, de certa forma passam pelas mesmas opressões simbólicas e físicas, respeitando suas especificidades históricas e temporais. Mas à grosso modo a cor da pele foi sempre a justificativa para as atrocidades históricas cometidas com o povo negro.

Cabe, neste momento, estabelecer um diálogo entre as relações de poder, envolvendo o senhor/escravo, apresentadas acima, com as relações de poder exercida pela educação, por vezes tradicional e eurocêntrica, sobre os estudantes negros.

Estudos culturais e identidade negra

Assim como Silva (2000), entendemos a escola como detentora e produtora de cultura, onde desempenha um papel importante na sociedade, pois, não apenas forja identidades, mas penetra e modifica a cultura da sociedade dialeticamente. Buscar-se-á balizar nos Estudos Culturais (EC) a discussão sobre corpo negro e identidade, pois os fundamentos pedagógicos do currículo em voga retificam seu papel na construção de identidade.

Desde sua gênese no movimento marxista denominado Nova Esquerda, na Inglaterra no período do segundo pós-guerra, à gradual incorporação do pensamento pós-estruturalista, da teorização feminista, da teoria queer, do pós-colonialismo e do multiculturalismo, nos anos 1970 e 1980, os EC intervêm a favor da construção de significados e valores mais democráticos em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação de massa e pelas investidas de homogeneização cultural provenientes dos setores economicamente privilegiados (NEIRA; NUNES, 2009).

Ainda definindo o conceito, os EC centram suas preocupações na interligação entre cultura, significação, poder e identidade, tendo um envolvimento político ao criticarem as relações de poder permeantes à sociedade, assumindo claramente as causas dos grupos em desvantagem nessas mesmas relações (SILVA, 2000).

Refletindo a respeito de possíveis fendas na dinâmica de funcionamento do cotidiano escolar, no tangente aos saberes não legitimados formadores dessas práticas e teorias inerentes a cultura Africana e afro-brasileira e, aos estudantes, com seu repertório cultural, corrobora-se com a ideia de que:

Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que as/os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. Para as/os defensoras/es dos Estudos Culturais, os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social. Nem tampouco podem esses textos ser divorciados das experiências e conhecimentos das/dos estudantes que interagem com eles (GIROUX, 1995, p. 97).

Os EC se alinham contra qualquer imposição hierárquica de gostos e sentidos. Apesar de atuarem em várias frentes, sua ênfase recai na importância da análise das produções culturais de uma sociedade e de seus diferentes textos e práticas, a fim de entender o comportamento e as ideias compartilhadas pelas pessoas. Os EC realçam o aspecto político do significado de cultura e se engajam nas propostas de democratização das relações de poder e transformação social, pois, afinal, “estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder” (GIROUX, 1995, p. 86).

Nesse sentido, Hall (1997), define cultura como toda e qualquer ação social que produza ou expresse significado, tanto para quem pratica como para quem observa, é cultura. Quando o autor apresenta esta definição sobre o que é cultura, podemos compreender sua potência. E é justamente nesse contexto que a luta pelo poder da significação entra em cena.

No pensamento pós-estruturalistaⁱⁱ, a linguagem revela o interior dos sujeitos, seus pensamentos e sentimentos. A linguagem nessa perspectiva, não é mais vista como algo neutro que nomeia o real, é compreendida como movimento em constante fluxo, sempre indefinida. Como se nota, o estudante afetado por essa perspectiva de currículo se constitui sujeito no processo de significação cultural e social.

Destarte, compreende-se a centralidade da cultura, no jogo de dominação de diferentes grupos sociais. É através da linguagem, ou seja, das significações dos discursos, que se regula a cultura (HALL, 1997). É nesse jogo de linguagem e dos sistemas de

classificação, que surgem os significados, os desejos, a moral. Quem consegue regular esse discurso, está regulando a cultura, determina padrões, que passam por todas as esferas da vida social. Quanto mais os discursos aparecem, seja na televisão, internet, igreja, escola, mais fácil de consolidar uma lógica.

A questão do poder, nessa perspectiva, não está restrita aos marcadores de classe, para o pós-estruturalismo o poder está em toda parte, é multiforme, não está preso a apenas um marcador, onde há relação existe disputa pela validação dos significados, sejam nas questões de gênero, étnicos raciais e sexualidades. Hall (1997) sublinha que, é na diferença que eu construo a identidade, é na relação com o outro que o sujeito é, deste modo, é na construção discursiva que ele percebe o que não é. Sendo assim, dentro deste panorama, ao não questionar o discurso hegemônico de uma cultura, e conferir atributos inferiores para outras, cria-se entraves no processo de construção de identidade dos alunos, pois o currículo em voga, não busca a construção de uma identidade universal dos estudantes.

Quando pensamos em identidade negra não podemos acreditar que ela é fruto de um simples processo de tomada de consciência de uma diferença da pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas ou amarelas. A construção dessa identidade é resultado de um longo processo histórico, um caldo cultural que apresentamos na primeira parte desse texto, é nesse contexto histórico que devemos entender a identidade negra no Brasil. Se faz necessário que desde já respondamos uma pergunta que possa surgir no momento em que se discute a identidade negra no Brasil. Por que não existe um discurso ideológico articulado sobre a identidade amarela ou branca?

Supostamente, as pessoas de pele amarela ou branca não sofreram consequências sociais e raciais na História igual aos negros, em nenhum momento a cor de pele clara foi objeto de representações negativas e como consequência a construção de uma identidade negativa, que acaba sendo introjetada, e naturalizada pelas próprias vítimas da discriminação racial (MUNANGA, 2009).

Segundo a antropóloga Nilma Lino Gomes (2003) a cultura negra só pode ser entendida na relação com outras culturas existentes, e nessa relação segundo a autora não existe uma pureza. “Antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação” (2003, p. 79). Nesse contexto, a

identidade construída pelo negro se constituirá não só em oposição ao branco, mas, também, pelo conflito de negociação e diálogo.

Quando pensamos em identidade negra no Brasil, é fundamental que reflitamos essa identidade em um contexto multicultural e multirracial, somos atravessados por identidades de classe, sexo, religião, etnias, gênero entre outras. Porém, reconhecer que somos diferentes para estabelecer a existência de uma diversidade cultural no Brasil, não é suficiente para combater os estereótipos e os estigmas que ainda marginalizam milhares de pessoas em nossa sociedade, como afirma Candau:

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice. (CANDAU, 2005, p. 19).

Segundo Gomes (2002), a cultura escolar tem um grande peso no processo de construção de identidade social, pois aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas valores crenças, preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. “Lamentavelmente, nem sempre damos a essas dimensões simbólicas a devida atenção dentro do ambiente escolar” (GOMES, 2002, p. 40).

Ao desenvolver sua pesquisa Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte (GOMES, 2002), para realização da sua tese de doutorado, a autora constatou que a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento de construção de identidade negra, e lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre o segmento do negro e sua estética:

A escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

Munanga (2009) quando discute essa questão, acredita que esse impacto simbólico se dá em primeiro lugar no corpo “a alienação do negro tem se realizado pela interiorização de seu corpo antes de atingir a mente, o espírito, a história e a cultura” (2009, p.17):

Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua “inferiorização” e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política, etc. (...). A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos,

pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (MUNANGA, 2009, p. 19).

Nessa mesma esteira, Gomes (2002) entende que, o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo e as diferentes crenças e fundamentos da vida social, são aplicadas ao corpo. “Temos então a junção e a sobreposição do mundo das representações da natureza e da materialidade” (2002, p. 41):

Se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insistentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos [...] Foi à comparação dos sinais do negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que nos persegue até os dias atuais. (GOMES, 2002, p. 42).

Corroborando o pensamento da autora sobre as questões que aprisionam as negras e negros sobre sua identidade e características físicas, sinônimo muitas vezes de piadas e perseguição, fazem com que muitas pessoas de cor em espaços escolares não reconheça sua identidade, pois, muitas vezes é suprimida pelos próprios docentes no conteúdo ministrado, ao invés de falar da escravidão e do racismo, muito se fala da Europa e seus países, como se esse fosse o lado bom e alegre do mundo. Em detrimento a África seria o lado feio e triste pelas questões sociais que estão envolvidas nestes países. Por esses e outros motivos se torna necessário tratar sobre Educação popular no processo de escolarização, para que seja possível falar do contexto educacional da América latina, do Sul, da Europa e da África sem desconsiderar ninguém (MOTA NETO, 2016).

A identidade como categoria de auto definição é constituída por três fatores essenciais, o fator histórico, o fator linguístico (cultura) e o fator psicológico, “a identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou indivíduo” (MUNANGA, 2009, p.12). O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. É a razão pela qual cada povo faz o esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la a futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização para destruir a memória coletiva dos escravos colonizados (MUNANGA, 2009).

Ao pensarmos em como essa história é apresentada, ou mal apresentada nas escolas, podemos entender o porquê de alguns alunos e alunas não se identificarem com suas raízes, são histórias contadas do ponto de vista do “outro” de maneira depreciativa e negativa. A história precisa ser contada sem essas distorções ou falsificações, pois, a consciência histórica cria um sentimento de coesão e estabelece uma relação de confiança para cada pessoa e seu povo. Cabe destacar, nesse sentido, a reflexão que Munanga (2004) nos apresenta:

Como explicar que, numa nação complexa, construída num imenso território, como uma população estimada de 160 milhões de habitantes, numa nação marcada pelas diversidades étnicas e raciais, não se observem fenômenos de afirmação de identidades étnicas acompanhados de busca de autonomia e separatismo, com tanta força como acontece atualmente em alguns países Ocidentais? A explicação estaria na ideologia brasileira, profundamente assimilativa e assimilacionista, capaz de criar constrangimento para os grupos que procuram se manter afastados da sociedade nacional (MUNANGA, 2004, p.134-135).

O segundo fator trazido por Munanga (2012), é a cultura (religiões, artes, medicinas, tecnologias, ciências, educação, visões do mundo). Quase sempre, quando se fala dos povos que contribuíram para o desenvolvimento do Brasil, vem à mente sempre os nossos colonizadores portugueses, imigrantes italianos, alemães, espanhóis, árabes, sírio-libanês, orientais. A imagem que se tem dos africanos trazidos para o nosso país sempre foi de pessoas primitivas que não contribuíram em nada para o Brasil.

No entanto, o autor pondera que, os aportes culturais africanos fazem parte do cotidiano de todos os brasileiros: culinário, artes musicais, visuais, religiões populares, dentre outros e, estão presentes na maneira de ser do brasileiro e brasileira. Estas contribuições culturais precisam ser resgatadas positivamente, desconstruindo imagens negativas que fizeram delas e substituindo-as pelas novas imagens, positivamente reconstruídas.

Ao nos apresentar o terceiro fator constitutivo de uma identidade negra, Munanga (2012) nos faz uma pergunta; “existe um temperamento negro diferente do temperamento branco que podemos considerar como característica de sua identidade?” (2012, p.11). Na visão dele se essa diferença for comprovada, deveria ser explicada a partir notadamente do cimento cultural histórico do negro dentro da estrutura sociopolítica assimétrica, e também de acordo com suas estruturas sociais comunitárias, e não ser explicado de uma maneira simplória com bases nas diferenças biológicas, como pensaram os racialistas e racistas ocidentais.

Sublinha-se, então, a descrição realizada, brevemente, das relações de poder vivida nas sociedades escravistas apresentadas por Patterson (2008), bem como das relações específicas entre senhor/escravos. Onde os instrumentos culturais, sociais e psicológicos eram usados para o desenraizamento da pessoa escravizada, afastando-a da possibilidade de se constituir como sujeito, de construir sua história, tornando-os sujeitos aprisionados.

Enfatiza-se, ainda, que estratégias similares às utilizadas pelas sociedades escravistas, tendo em vista, o desenraizamento cultural e o aprisionamento psicológico das pessoas escravizadas, buscando o prejuízo na construção de identidade das pessoas negras, estão de certa forma, presentes nos currículos tradicionais. Conforme nos ensina Munanga (2005), é a ausência de referência positiva, no aspecto cultural, social, psicológico e histórico, na vida do estudante negro, no currículo, que, esgarça os fragmentos de identidade do discente, que muitas vezes chegam à fase adulta com total rejeição a sua origem racial, sua história e sua cultura. Se tornando um sujeito aprisionado, nos aspectos, social, cultural e psicológico.

Diálogos entre Estudos culturais e Educação popular

O tema Educação popular e Estudos culturais estão estritamente interligados, pois, quando se trata da justiça social, da valorização das culturas e da educação como forma de superar as desigualdades e desvantagens sociais, ambos os conceitos se posicionam a favor do ensino justo e igualitário. Sobre a EP Freire e Nogueira (2002) explica:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

A proposta de EP está relacionada com a estratégia didática do círculo de cultura, idealizada inicialmente visando alfabetizar adultos. Essa ideia surgiu por meados dos anos 1960 e foi proposta por Paulo Freire na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte (FREIRE, 2006). O objetivo de Freire além da alfabetização era conscientizar adultos sobre a importância de aprender a ler o mundo e a palavra, possibilitando a libertação dos oprimidos diante do contexto de analfabetismo, possibilitando o protagonismo e a transformação social por meio do ensino da leitura e escrita. Para Freire (2006, p. 128), se

tivesse sido concretizada a proposta que foi elaborada “no Governo João Goulart, deveríamos ter funcionando, em 1964, mais de vinte mil círculos de cultura em todo o país e teríamos feito o levantamento da temática do homem brasileiro”.

Propondo fazer uma reflexão diante da temática EP, é válido compreender que a identidade negra pode estar envolvida no contexto de entendimento da formação inicial e continuada dos professores, visto que se trata de um tema que está previsto de ser abordado e discutido, amparado pela Lei 10.639/2003. Além disso, propomos que a escola seja igualitária e possibilite o conhecimento e estudo das diversas culturas, respeitando a diversidade no tratamento pedagógico como forma de respeito às diferenças.

Neste ponto, aproximar os Estudos culturais e a Educação popular para compreender os significados existentes na educação que possibilita considerar a identidade negra e valorizar sua cultura para que receba o tratamento igualitário na escola como uma tarefa que pode ter convergência de aproximações e entendimentos a partir das teorias que contemplam o ser humano em sua diversidade, sem diferenciar as pessoas por classe social, cor, gênero ou cultura. Seguindo este princípio, observamos que o legado de Paulo Freire tem estreita relação com a cultura e pode ajudar a balizar o entendimento da discussão que envolve a identidade negra permeada pela EP e EC:

Os Estudos Culturais (EC) vão surgir em meio às movimentações de certos grupos sociais que buscam se apropriar de instrumentais, de ferramentas conceituais, de saberes que emergem de suas leituras do mundo, repudiando aqueles que se interpõem, ao longo dos séculos, aos anseios por uma cultura pautada por oportunidades democráticas, assentada na educação de livre acesso. Uma educação em que as pessoas comuns, o povo, pudessem ter seus saberes valorizados e seus interesses contemplados (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.37).

Segundo Brandão (1986, p. 60) o surgimento do movimento que deu início as propostas de Educação popular no Brasil “tem o seu lugar no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas”. Para o autor, a EP é oriunda da aproximação entre ensino democrático e cultura popular, com vistas a superar a exclusão escolar dos menos habilitados e dos preconceitos sociais, culturais e raciais. Esse fato coloca a EP como uma forma de se opor a modelos de ensino hegemônicos, que favorecem as elites e a cultura dominante, no qual se encontram presentes na Europa e até mesmo na América latina.

Mota Neto e Streck (2019) destacam que o debate que envolve a Educação popular na América Latina não é novo. Segundo os autores é relevante compreender o processo

histórico deste conceito para compreender e ressignificar sua prática como maneira de alcançar a libertação e a transformação social na sociedade. Referente à terminologia da palavra, sua utilização inicial foi marcada no final do século XIX, no período de construção das repúblicas latino-americanas, as quais usou de modo amplo no contexto de luta, resistência e militância a expressão Educação popular (MOTA NETO, 2016).

Paludo (2015) diz que o movimento que deu origem a Educação popular considerou no interior desse processo, a diversificação do ensino, visando se distanciar do tradicionalismo vigente, nesta direção é possível destacar que o povo pode ter direito de expressão política de si mesmo, por meio de organizações populares autônomas e livres. Desta maneira, enquanto movimento de cultura popular estabelecido em espaços comunitários e escolares, a EP cumpre um importante papel de ação cultural no interior de instituições escolares, propondo processos de luta e resistência, favorecendo a libertação do pensamento político-educacional, possibilitando a leitura de mundo, das questões sociais e raciais de maneira ampla.

De acordo com Beisiegel (2018) a literatura educacional utiliza a expressão Educação popular como maneira de explicitar as orientações e características dos conteúdos e práticas do ensino que se encontram presentes no currículo da educação brasileira. Por este motivo, o autor ressalta que esse fato de atribuir a EP ao ensino ministrado para as minorias no cotidiano escolar foi entendido por intelectuais, políticos, administradores e educadores de maneira ampla, como aspectos fundamentais ao ensino ministrado para classes populares.

Vale (2001) explica que existe um movimento de discussões na literatura educacional no qual proferem diversas críticas a educação do século XXI, por ter uma prerrogativa mais voltada ao sistema capitalista, onde por sua vez contribui sobremaneira para a reprodução das desigualdades sociais, raciais e culturais e no interior da escola, distanciando o aluno e seu protagonismo da autonomia e protagonismo popular que podem contribuir com a leitura de mundo e a educação problematizadora e justa (FREIRE, 2003). Sobretudo, destacamos que a EP possibilita o envolvimento de pais, alunos e funcionários que estão intimamente ligados ao cotidiano escolar, para que seja possível considerar uma escola mais inclusiva, humanista e solidária para convivência mista entre os estudantes, possibilitando que haja respeitando as diferenças e a valorização de todas as culturas.

Para tanto, é a cultura que possibilita entrelaçar as aproximações entre a Educação popular e os Estudos culturais. No entendimento de Costa, Silveira e Sommer (2003) se pensarmos o quanto a educação tem benefícios no que concerne a diversidade, respeito as diferenças raciais, sociais e culturais, podemos indicar que é a partir das contribuições da EP e dos EC. A união conceitual apresentada no cerne destas perspectivas possibilitam o desenvolvimento da educação problematizadora e libertadora, as quais vêm se configurando como uma área de militância, em prol da justiça social e de atuação político pedagógico consciente. Portanto, consideramos que é inevitável esta aproximação entre a EP e os EC, visto que o currículo que almeja contemplar e valorizar as identidades negras no tocante a prática educativa e reflexiva, tem o suporte teórico-prático da EP e dos EC como prerrogativa de formação crítica e conscientizadora.

Na investida de delinear os saberes que circunscrevem os EC e a EP, entendemos o currículo como um campo cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis. Ademais, o currículo é um artefato cultural, pois, a instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu conteúdo, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder onde operaram para que a construção curricular inspire seus sujeitos a assumirem certos modos de ser, validando aqueles que atuam em conformidade com o sistema simbólico (NEIRA; NUNES, 2009).

Considerações finais

Entendemos que variados aspectos da história da população negra no Brasil poderiam ainda ser destacados. Escolhemos, nesse artigo, a relação senhor/escravo apresentada por Patterson (2008) para exemplificar a forma com que uma educação tradicional geralmente eurocentrada pode afetar a construção de identidade do estudante negro. Assim, encontramos na Educação popular e nos Estudos culturais uma possibilidade de promover a educação problematizadora, visando alcançar a libertação dessas amarras tradicionais da educação que desconsideram as identidades negras e as diferenças, sociais, raciais e culturais.

Neste sentido, a EP e os EC permitem que a cultura e a luta político-pedagógica pela educação multicultural, que permite ao currículo incluir e contar a História do lado de cá, da América do sul, da África e do Brasil por intermédio da cultura afro brasileira, assim como a

escravidão e o período colonial que desconsiderou sobremaneira o protagonismo dos negros e das negras, especialmente como pessoas que merecem ser respeitadas e valorizadas na sociedade e na escola, permitindo ter o reconhecimento e pertencimento de suas identidades.

A ampliação da diversidade em nossa sociedade fez crescer os pontos de enfrentamento com o Outro. “O Outro é o outro gênero, o Outro é a cor diferente, o Outro é a outra sexualidade, o Outro é a outra raça, o Outro é a outra nacionalidade, o Outro é o corpo diferente” (SILVA, 2000, p. 97). E é através da prática educacional que se pretende também, possibilitar ao Outro, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura.

Concluimos que para libertar os sujeitos livres, é necessário que a educação e o ensino, contemplem as relações étnico-raciais, especialmente no que se refere as identidades negras, buscando, conscientizar e problematizar, as questões raciais e de desigualdade social. Desta maneira, libertos das opressões simbólicas e culturais, os estudantes atuarão como agentes transformadores da sociedade, a fim de conquistar a justiça social.

Neste aspecto, a educação libertadora e problematizadora contam com as prerrogativas do ensino que tenha qualidade e seja para todos, respeitando a diversidade cultural, social e cultural e principalmente a valorização das identidades negras por intermédio da Educação popular e dos Estudos culturais que almejam formar cidadãos conscientes e reflexivos para convivência em um mundo solidário e democrático.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. Coleção primeiros vãos, editora brasiliense, 1986.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 44, e104010, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências).

CABRAL, AMÍLCAR. **Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: A Arma da teoria. Unidade e Luta.** Vol. 1, textos coordenados por Mário de Andrade, Lisboa, Comité Executivo da Luta do PAIGC e Seara Nova, 1995, pp. 221-233.

CANDAU, Vera Maria. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra: (COLEÇÃO CULTURA, v. 2),** Juiz de fora: ed. UFJF, 2005.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano Salmar. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular.** Editora Vozes, Petrópolis Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam,** 23ª edição– São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

GIROUX, Henry. **“Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação”.** In: SILVA, T.T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte.** Tese de doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Cultura negra e Educação.** **Revista Brasileira de Educação.** N° 23, 2003.

_____. **Educação e identidade negra.** **Aletria,** 2002. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em 21 Abri, 2020.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul. - dez. 1997.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: Um racismo ao avesso? **Revista ABPN**. v. 4, n. 8. p. 06-14. 2012.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. (org.). **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a História da Educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.40, p. 72-89, dez. 2010.

PATTERSON, Orlando. **Escravidão e Morte social**: um estudo comparativo. São Paulo: Edusp, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria cultural da educação**: Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

THEODORO, Mário. Relações Raciais, Racismo e Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, Brasília, DF, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2014.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.8).

Notas

ⁱ Nome dado a uma corrente literária que agregou escritores negros de países que foram colonizados pela França. Os objetivos da Negritude são a valorização da cultura negra em países africanos ou com populações afrodescendentes expressivas que foram vítimas da opressão colonialista.

ii “Pós” não é aqui entendido como uma localização no tempo, ou seja, pós-estruturalista não é simplesmente uma concepção que surge após o pensamento estruturalista. O termo “pós” é ir além. Além significa uma distância espacial que ultrapassa qualquer imposição de limites. É posicionar-se depois, adiante.

Sobre os autores

Thiago Batista Costa

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP)

Professor de Educação Física no Instituto Federal de São Paulo- IFSP

Email: thiagocosta5@hotmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2349-4977>

Cláudio Aparecido de Sousa

Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu- USJT

Professor de Educação Física na rede municipal de Santo André

Email: claudio.joga8@gmail.com Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5956-0780>

Recebido em: 02/06/2020

Aceito para publicação em: 05/07/2020