

Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental

Self-image, representations and ethnic belonging of black students in the early years of fundamental education

José Walmilson do Rêgo Barros
Eleta de Carvalho Freire
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife –Pernambuco-Brasil

Resumo

Este artigo discute as influências do currículo de história na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as, por considerar que a escola e o ensino de história têm um importante papel na formação identitária desses estudantes. Buscamos identificar no currículo elementos constitutivos da autoimagem de estudantes negros/as e a forma como são representados na escola. Realizamos uma pesquisa participante que incluiu observação de uma sala de aula e uma mediação pedagógica com estudantes de uma turma de 5º ano. Os resultados revelaram que poucos estudantes negros/as afirmam positivamente seu pertencimento cultural e que a construção da identidade negra é atravessada por representações negativas, que resultam em autoimagens inapropriadas.

Palavras-chaves: Currículo de história; Relações étnico-raciais; Pertencimento étnico.

Abstract

This article discusses the influences of the history curriculum in the construction of the feeling of cultural belonging of black students, considering that the school and the teaching of history have an important role in the identity formation of these students. We seek to identify in the curriculum elements that constitute the self-image of black students and the way they are represented at school. We conducted a participatory survey that included observation of a classroom and pedagogical mediation with students in a 5th grade class. The results revealed that few black students positively affirm their cultural belonging and that the construction of black identity is crossed by negative representations, which result in inappropriate self-images.

Keywords: History curriculum; Ethnic-racial relations; Ethnic belonging.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre as influências do currículo de história dos anos iniciais do ensino fundamental na construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros/as. A pesquisa foi motivada por nossas práticas cotidianas com o ensino de história e pela observação do grau de intolerância e racismo ainda presentes na sociedade brasileira e que, de modo particular, adentra o espaço escolar. Durante anos de docência, por diversas vezes, tivemos que intervir junto aos estudantes em razão de atitudes racistas, preconceituosas e de falta de alteridade. Isso porque, vivenciamos ainda no século XXI, a influência do modelo cultural eurocêntrico que toma como padrão de normalidade o branco, macho, cristão. Com isso, nega outras formas de ser e de conviver e desconsidera a existência de outras etnias na formação de um Brasil pluricultural e pluriétnico.

Disso resulta que a escola como espaço de encontro se apresente, ao mesmo tempo, como lugar de fronteiras entre ideias, valores, conhecimentos e pertencimentos culturais os mais diversos. Por esta razão, debruçamo-nos sobre um tema que envolve a negritude ou, como bem fala Gomes (2002), a negrura. A autora utiliza o termo negrura numa referência aos aspectos da negritude que se fazem presentes nos mais diversos espaços da cultura brasileira, não como essência, mas como construção histórica.

A pesquisa teve como objetivo compreender a relação entre o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros. A escolha pelos primeiros anos de escolaridade deveu-se ao entendimento de que esta fase é crucial no desenvolvimento infantil, tanto em termos das interações e brincadeiras entre as crianças que, por vezes, resultam em sofrimento para algumas, como da receptividade das mesmas ao discurso da escola.

Diante desse cenário, entendemos que refletir sobre o pertencimento cultural negro e sobre a alteridade, possibilitará uma formação largueada aos estudantes, levando em consideração a aula de história como espaço de aprendizagens conceituais, afetivas e atitudinais, cuja abrangência diz respeito às práticas sociais cotidianas dos sujeitos.

Essas aprendizagens, por sua vez, contrariam um currículo de história que, ao apresentar a narrativa do negro como escravo, desconsidera a existência das leis 10.639/03 e 11.645/2008, além de não levar em conta as contribuições das populações negra e indígena para a construção do país. Desconsideram que por meio de narrativas estereotipadas e

folclóricas sobre o patrimônio cultural e humano desses povos, o currículo vai forjando identidades e instituindo lugares sociais aos sujeitos.

No atual contexto sócio histórico, diversos autores têm se debruçado sobre estudos referentes a culturas e identidades, tais como Hall (2015) e Bauman (2003), enquanto outros buscam compreender como as concepções de identidade cultural têm reverberado no currículo escolar, como Santomé (2005), Silva (2005, 2013, 2014), Gomes (2002), Munanga (2005), Candau e Oliveira (2010), Macedo e Moreira (2002) e outros.

Apesar das mudanças sociais contemporâneas, sabemos que o racismo e o preconceito não decorrem de pouco conhecimento sobre o tema, mesmo que supostamente essa pudesse ser uma das razões aventadas. Nesse sentido, se considerarmos como Candau e Oliveira (2010), a colonialidade do poder, do saber e do ser, parece razoável afirmar que, apesar da disseminação do conhecimento sobre as diferenças culturais, ainda há espaço na sociedade para racismo e preconceito, sobretudo devido à colonialidade do ser, entendida como negação de um estatuto humano ao outro, no caso à população negra.

A colonialidade do ser é pensada, portanto, como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica. (CANDAU e OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Com o intuito fomentar o debate sobre um quadro de homogeneização cultural, Luz (2009) questiona a denominada “pedagogia do embranquecimento” por sua força na constituição de identidades e pela legitimidade que assume, ao ser veiculada nas práticas curriculares. A autora chama atenção para a grande influência da cultura europeia nos currículos e na formação docente nas Escolas Normais da Bahia no século XIX. Apesar da distância temporal, o conceito mostra-se atual quando analisamos os livros didáticos, os conteúdos escolares e a centralidade dada pela escola às manifestações culturais da população branca.

Nesse sentido, Costa e Silva (2008), defende que o currículo escolar deveria trazer contribuições científicas e filosóficas dos africanos, contemplar movimentos de resistência protagonizados por negros e negras, autores de suas histórias e conquistas. É na esteira dessas reflexões que tentaremos responder como a história ensinada nos anos iniciais do

ensino fundamental pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento cultural de crianças negras, desde os primeiros anos da escolaridade.

Currículo de história e pertencimento cultural de estudantes negros/as

As questões relativas ao currículo têm em seu cerne uma constante luta pelo poder. Essa luta oscila entre políticas e práticas curriculares ora mais, ora menos comprometidas com a formação de sujeitos autônomos. Nessa perspectiva, uma das finalidades do currículo é formar um cidadão crítico e participativo (SANTOMÉ, 2005). Trata-se de um currículo prático, que leve os estudantes à reflexão e ação no seu cotidiano, principalmente aqueles grupos sociais subjugados historicamente.

Um currículo voltado para a educação das relações étnico-raciais e para o reconhecimento da alteridade legítima as diversas vozes na constituição de significados, por se constituir um documento de identidade (SILVA, 2013), e faz-se necessário no ensino de história nos anos iniciais, sobretudo porque a construção da autoimagem das crianças se inicia desde cedo. Também é nesse sentido que se situa a necessidade de compreender que a centralidade da cultura na produção do currículo consiste no reconhecimento de que este inclui a construção das identidades étnica, racial, sexual, religiosa, nacional, de gênero, entre outras (MACEDO e MOREIRA, 2002).

No entanto, na atualidade ainda vemos propostas curriculares com uma perspectiva monocultural, em que “o que menos importa é o sentido, a utilidade e o domínio real do que devem aprender” (SANTOMÉ, 2005, p. 160). Santomé aborda a alienação dos estudantes provocada por essa perspectiva curricular e argumenta que tal alienação propaga a aceitação de uma colocação social subalterna, que aceita de forma velada o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa, as desigualdades sociais. Esses aspectos revelam que o currículo constitui um instrumento de poder e através dele as forças dominadoras impõem seu ritmo à escola e, por consequência, à sociedade.

Para Silva (2013), o currículo revelou-se racialmente enviesado depois das problematizações pós-modernistas e dos Estudos Culturais que constituem um campo de pesquisas interdisciplinares; corrente teórico-prática e plurimetodológica que compreende como indissociáveis e complementares a política do trabalho intelectual e a política de análise. Esses estudos possibilitam compreender o currículo como narrativa étnico-racial, o que não significa apenas o acréscimo dessa discussão às narrativas hegemônicas, não se trata apenas de acrescentar os temas dos vencidos. A questão é analisar o processo

histórico e político de sua negação, ou seja, o estudo sobre o racismo está diretamente associado ao estudo das representações, como construção linguística e discursiva que envolve relações de poder.

A representação na visão pós-estruturalista é concebida na dimensão do significante. É por meio da representação que a identidade e a diferença adquirem sentido (SILVA, 2014, p. 91). Nessa concepção, a representação incorpora um viés material, externo, ou seja, não é mais entendida como interna ou mental, mas concebida como um traço visível, exterior como uma fotografia, um desenho, uma pintura. E como afirma Silva (2014, p. 91), “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade”. Frente a esta afirmativa nos questionamos como os estudantes negros se representam, ou quais representações de si mesmos apreendem? Quais sentidos estão sendo atribuídos à sua própria imagem? E como são representados por estudantes não negros?

Gabriel (2008) argumenta que em tempos “pós” o currículo deve atentar para os discursos híbridos, pois não basta defender as diferenças. É necessário problematizar politicamente o currículo, considerar que identidade e diferença constituem campos de disputa. Uma escola reflexiva reconhece o conhecimento escolar e sua relação com o processo de hibridização cultural, bem como a estreita relação entre conhecimento, cultura e poder. Silva (2014) corrobora a reflexão e afirma que:

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas. (SILVA, 2011, p. 87).

Se como afirma Hall (2015) não temos na atualidade pureza étnica povo ou sociedade alguma, o hibridismo apresentado por Gabriel (2008) e Silva (2014) requer do saber histórico escolar a problematização das relações étnico-raciais, sobretudo em um país formado por povos de diferentes matizes. Contudo, mesmo não possuindo mais pureza étnica, Hall adverte que mesmo o mundo pós-moderno requer uma afirmação identitária mínima, caso contrário, seríamos camaleões em processo constante de mudança, na ausência de uma identidade razoável, como afirma Cerri (2011).

A escola tem papel fundamental na promoção da reflexão sobre o silenciamento do currículo em relação à produção da identidade e da diferença. Assim, levar o estudante a refletir criticamente sobre o mundo e sobre sua ação social poderá contribuir para mitigar

desigualdades e injustiças causadoras de conflitos sociais provocados por diferenças culturais (SANTOMÉ, 2005). O autor nos faz refletir sobre o papel da educação no processo de conformação social. No que concerne ao racismo, por exemplo, afirma serem as ideologias raciais utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro (SANTOMÉ, 2005).

A homogeneização cultural no ensino de história nos anos iniciais constitui a negação de que no Brasil existe racismo, e a perpetuação de uma suposta democracia racial. Porém, esse racismo velado na escola tem contribuído com a evasão, os baixos rendimentos escolares e a negação do sentimento de pertencimento cultural dos estudantes negros em razão de sua representação no espaço escolar.

No entanto, a escola pratica um currículo turístico (SANTOMÉ, 2005, p. 170) que inclui a chamada 'cultura marginal' com tom folclórico em dias de efemérides, quando a história das minorias se faz presente como *souvenir*, de forma desconectada da realidade e estereotipada. Nesse sentido indagamos, as crianças aprendem noções básicas do ensino de história? Compreendem as relações humanas como construção histórica e as representações como socialmente construídas?

Silva (2014, p. 97) aponta como alternativa a pedagogia como diferença. Afirma serem a identidade e a diferença um problema social, pedagógico e curricular. Assim, ao deixar de tratar a identidade e a diferença como questões de política, de discutir sua produção social por meio de processos de diferenciação, negar os conceitos-chaves dos estudos das relações étnico-raciais nos anos iniciais, o professor estaria contribuindo para manutenção do ordenamento social historicamente construído com base na hegemonia cultural de um grupo. Por outro lado, perceber a diferença como socialmente forjada e problematizar as diferenças na escola requer um esforço cotidiano não pendular, passageiro ou turístico.

Para Macedo e Moreira (2002), não basta a inclusão de disciplinas ou conteúdos de ensino nas aulas de história, é preciso assumir novas posturas frente às relações étnico-raciais estabelecidas na escola, problematizar os processos de diferenciação que geram as identidades.

Representações do negro/a nas imagens da sala de aula

Concebemos o currículo como narrativa que atribui sentido às coisas, torna o mundo inteligível para as crianças negras e não negras. Nesse sentido, as crianças negras não se

veem de forma positiva nessas narrativas escolares que acabam por reproduzir um cotidiano de negação e subserviência construídas historicamente em torno da negrura (GOMES, 2002).

A escola, vista como instrumento de afirmação social, parece disseminar através do currículo o jogo de poder presente na relação com o saber, como afirma Silva (2005), ao apontar o currículo como território contestado. Santomé (2005), por sua vez, atribui à escola amplas possibilidades de mudanças, uma saída possível da conformação social a partir da ruptura com o currículo turístico.

À luz desses pressupostos, analisamos dados produzidos em uma turma do 5º ano de uma escola municipal de Ipojuca, situada na Região Metropolitana do Recife em Pernambuco, sobre a qual o último censo do IBGE registrou 63% da população identificada como parda; 8% considerando-se preta; aproximadamente 600 pessoas identificando-se como amarelas e 19 como indígenas. A região, contudo, esteve subordinada ao tráfico de escravos por mais de trezentos anos.

Foram analisados materiais didáticos produzidos em uma mediação pedagógica vivenciada durante dois meses através de uma sequência didática, os registros das observações de aulas e os dados de uma entrevista semiestruturada realizada com a docente da turma.

O acesso a alguns materiais didáticos nos permitiram observar elementos da representação étnica presente na sala de aula. Para minimizar as dificuldades de material didático e de suporte tecnológico, a docente criou uma ferramenta de apoio intitulada de banner temático.

No banner destinado ao trabalho com gêneros textuais, havia a representação de uma menina e um menino brancos. Por sua vez, na ilustração de uma tabuada havia uma dupla de estudantes de cabelos pretos e pele parda, mas em cada número da tabuada havia duas crianças brancas. Nesta sala de aula apenas um estudante estava representado no banner, pois era o único branco da turma. Todos os demais estudantes eram negros. Esse fato denota pouca atenção da docente para a necessidade de identificação identitária dos estudantes a partir dos materiais de ensino, que poderiam favorecer maior interesse e aprendizagem dos estudantes. Em sua fala a docente afirma:

Sempre que posso utilizo o banner, como ferramenta de apoio, em todas as disciplinas, e eu mesma custeio, tendo em vista que faltam materiais para se

Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental

trabalhar no ensino fundamental. Não há critério em mandar confeccioná-los, basta sentir necessidade de tal conteúdo. Desde que adotei essa ferramenta os alunos compreendem/assimilam melhor os assuntos.

A afirmativa da docente assinala que por não postular critérios para produção do material, ela possibilita uma lacuna no trato com as relações étnico-raciais em sala de aula, pois embora a validade do material não esteja em discussão aqui, haveria a possibilidade de promoção da formação identitária das crianças e de seu pertencimento étnico. Ou seja, a sensibilização para essa questão implicaria que, ao preparar um material de apoio, a docente devesse colocar entre seus objetivos didáticos a necessidade de educar para as relações étnico-raciais. Em relação à representação Woodward (2014, p.18), argumenta que:

Um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem possíveis respostas às questões quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? [...] somos constrangidos pela enorme gama de possibilidades que a cultura oferece pelas representações simbólicas, mas também pelas relações sociais.

A afirmação de Woodward corrobora a força das representações na construção de significados sociais que forjam sujeitos.

Acima da lousa a imagem de um menino branco saúda o grupo com a frase 'sejam todos bem-vindos'. O acolhimento revela-se importante, porém a disposição das imagens registrava a supremacia da representação de brancos naquela sala de aula. Das quarenta e três imagens que registramos nas observações e atividades com os estudantes, a grande maioria, 67,5% era de pessoas brancas. Em contrapartida, apenas uma (2,5%) representava pessoas negras, enquanto 30% representavam pessoas classificadas como pardas.

Inferimos que a exposição de uma imagem em sala de aula deveria contar com o olhar sensível do docente para que estudantes negros se vissem representados de forma positiva e construíssem uma autoimagem também positiva. Não se trata de entender que o uso das imagens comprometa a aprendizagem dos estudantes no sentido do conteúdo disciplinar, mas de considerar o currículo como artefato cultural que forma sujeitos. Ao nos reportarmos à sensibilização temática recorreremos à ideia de que se uma sala de aula composta de estudantes negros, apenas um deles, se reconhece branco, o uso de representações de negros nas atividades seria um caminho para efetivação do pertencimento cultural étnico dos estudantes.

Racismo é brincadeira ou na brincadeira o racismo se revela?

Durante as observações vivenciamos situações em que as brincadeiras entre os estudantes misturavam-se aos xingamentos, revelando desconhecimento e equívocos em relação aos significados de palavras e conceitos, considerando seus sentidos e significados. Algumas manifestações dos estudantes em relação a elementos da cultura afro-brasileira mostraram-se bastante significativos.

Assim, por ocasião de uma pequena discussão entre uma menina e um menino, este afirma: “Feia é a tua mãe, aquela macaca”. Não percebemos rancor na fala nem no semblante do menino. A tentativa de animalização do humano, quando o estudante pardo chamou a mãe da colega preta de macaca, saiu quase que naturalmente, ou de forma naturalizada. Ao animalizar a mãe da estudante o colega tentou diminuí-la, menosprezá-la com tom de naturalidade. Denotou tranquilidade, pois em seguida, voltou a conversar com os colegas como se nada tivesse acontecido. Como afirma Cavallieiro (2005, p. 81):

A dinâmica presente nesse cotidiano parece enfraquecer a possibilidade de as crianças perceberem tanto as discriminações e os preconceitos que praticam quanto a identificação das discriminações sofridas. Na maioria das situações, o discriminado sente. Tal fato é perceptível nas expressões das crianças e nas agressões que precedem as discriminações. Nesse cotidiano, quem discrimina não percebe, ou não deseja perceber, as consequências nefastas dessas práticas. Ao passo que o discriminado, sem rede de proteção, ou melhor, sem apoio da professora, sente; porém, silencia-se

A situação descrita corrobora o argumento da autora e denota a ausência de entendimento da subjugação histórica do povo negro. Revela, por outro lado, que a brincadeira escolar entre as crianças perpetua a subjugação e subalternização do povo negro causando sofrimento ao sujeito discriminado e diz da necessidade de vivência de um currículo culturalmente situado.

Outro episódio registrado nas interações entre os estudantes anuncia que a macumba está na escola acompanhada de valores culturais depreciativos em relação a sua origem africana. No entanto, de acordo com o dicionário Aurélio de Português Online, macumba significa: a) cerimônia feiticista de origem negra com influência cristã, acompanhada de danças e cantos, ao som de tambor; b) feitiço; c) instrumento de percussão de origem africana. Embora os significados expressos no dicionário não suscitem negatividade e antes de ser associada à religião, a palavra macumba significasse instrumento de percussão de origem africana, semelhante ao atual reco-reco, e macumbeiro

fosse indivíduo que tocava este instrumento, na escola a palavra assume sentido negativo, como podemos observar nos episódios a seguir.

O estudante Adhemarⁱ batia com as mãos no caderno quando a professora o repreendeu: “vou dizer a tua mãe que tu queres bater...”. A docente não concluiu. Bater o quê? Bater no quê? Benedita no final da fila afirmou: “isso é uma cadeira, vai bater macumba”. Nessas falas observamos que o uso do termo macumba fazia referência a algo negativo, tanto na ameaça velada da professora, como na reação da estudante. O ato de bater no caderno numa analogia com o tambor e o som não foram significados de forma positiva pela professora nem pela estudante.

Esta situação mostra que os elementos culturais religiosos se fazem presentes na sala de aula e que as religiões de matrizes africanas são depreciadas, quase proibidas. Embora a docente não tenha expressado abertamente sua intenção sobre o que o estudante iria bater, e um olhar menos atento pudesse interpretar o episódio como uma advertência a um estudante disperso do qual a docente estaria chamando atenção, entendemos que a intervenção, nesse caso, deveria ter sido outra. Mesmo que o estudante fosse adepto da macumba ou do candomblé, dificilmente teria condições de expressar seu pertencimento religioso, devido à quase naturalização da negação das religiões de matrizes africanas na escola.

O termo macumba voltou à cena no diálogo entre duas estudantes, em que Lélia afirma: “melhor rasgar pra ninguém fazer macumba”. A outra, Carolina retruca: “Oxe! Tu não sabe nem o que é isso. Macumba... macumba”. As estudantes estavam se referindo a uma folha de papel com uma lista de nomes e telefones, possivelmente dos próprios estudantes. A ideia era rasgar a lista para ninguém fazer macumba, numa referência à religiosidade de matriz africana como coisa ruim, do mal. Essa representação criada no período colonial perdura no presente, assim como a tentativa de imposição da cultura europeia aos povos africanos escravizados no Brasil, que se transmite através de gerações, inclusive pela escola.

Um terceiro momento aconteceu no intervalo de uma das atividades, quando três estudantes sentadas no chão rodavam um brinquedo chamado *spin*. Perguntei do que estavam brincando e a estudante Lélia respondeu: “Macumba”. Perguntei: e o que é macumba? “É a coisa”, respondeu a estudante. Perguntei: Que coisa? E ela concluiu com risos: “Charlie, Charlie (...)”.

A brincadeira Charlie Charlie, divulgada na internet nos últimos anos, parte da ideia de invocação de um espírito, supostamente um demônio chamado Charlie, para responder perguntas, cujas respostas estão colocadas em cada quadrante de uma folha de papel com uma cruz desenhada no centro. No caso, ao denominar a brincadeira de macumba a estudante estava relacionando a religião ao demônio. Assim, no tempo de nossa permanência na escola, a referência à macumba apareceu em três situações associando-a a algo negativo, ou seja, a representação social da religiosidade afro na turma revelou-se negativa.

Desse modo, entendemos que um trabalho de desconstrução da representação negativa dos estudantes das religiões de matrizes africanas, poderia evitar que essas crianças cheguem à idade adulta com dificuldades para se relacionarem com adeptos das religiões afro-brasileiras, possam exercitar a alteridade e compreender a diferença como direito. Para isso, inferimos que o ensino de história tem papel fundamental, uma vez que na escola convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. E quando a questão racial é silenciada no currículo fortalecemos o mito da democracia racial desembocando no que Gomes (2005, p.46) classifica como racismo ambíguo.

O racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição.

Assim, para compreender a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento étnico de estudantes negros dos anos iniciais do ensino fundamental, buscamos nos aproximar do ensino de história, reconhecendo a história não apenas como disciplina escolar, mas como prática social que requer mais que uma seleção de conteúdos a serem ministrados em aula. Esse reconhecimento demanda uma postura sensível às relações étnico-raciais que se desenvolvem na escola e na sociedade. Reivindica a problematização das práticas expressas nos gestos, nas brincadeiras, nos xingamentos e, sobretudo nas formas de representação do outro.

Em uma aula a professora leu com os estudantes um resumo sobre a história do futebol no Brasil, no qual o negro era apresentado como grupo social que não podia jogar futebol, porque à época só jogava futebol quem tinha dinheiro. Segundo o resumo: “quem

Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental

não tinha dinheiro não jogava futebol, mulheres e negros”. Mulheres e negros aparecem no texto com razões semelhantes para sua exclusão do futebol. Por sua vez, a docente não problematizou as relações sociais, os costumes nem os valores da época, envolvidos na exclusão. Não considerou o patriarcado na formação das mulheres, nem a escravização na ocupação do lugar social pelos negros. Na sequência, a professora afirmou que no governo Vargas pobres e negros se introduziram no futebol, tratou pobres e negros como sinônimos e não discutiu porque negros não podiam jogar futebol. Além disso, deixou de considerar que, embora o futebol tenha entrado no Brasil no final do século XIX como esporte de elite, na primeira década do século XX, times brasileiros tornaram-se símbolos da luta contra o racismo, a exemplo do Bangu, do Vasco da Gama e do Fluminense no Rio de Janeiro. Diante da pergunta da estudante Luana: “Tia por que os negros não podiam jogar?”, a docente respondeu: “o negro veio da escravidão, existia preconceito pela cor da pele, o negro só fazia trabalhar, lembra das aulas de história?”. Nesse momento, podem ser identificados vários elementos potencialmente favoráveis à educação das relações étnico-raciais e à construção de uma autoimagem positiva de estudantes negros que escaparam ao olhar da docente.

Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros

Na busca por reconhecer elementos constitutivos da autoimagem de estudantes negros/as e analisar aproximações e distanciamentos entre essa autoimagem e suas representações por estudantes não negros, realizamos uma mediação pedagógica com estudantes da turma de 5º ano.

Em uma primeira atividade denominada “Minha carteira de identidade”, solicitamos o preenchimento de um formulário com dados pessoais, tais como: nome da mãe, nome próprio, apelido, data de nascimento, cor dos olhos. No espaço reservado para fotografia meninos e meninas deveriam escolher entre 5 imagens de pessoas – branco, amarelo, indígena, preto e pardoⁱⁱ – a que melhor lhe representasse. As imagens das meninas eram de modelos que autodeclaram sua raça/cor.

A medida que os estudantes preenchiam o formulário, circulamos entre eles entregando as imagens e dizendo: escolha a imagem que mais se aproxima de você, que lembra você e escreva o motivo de sua escolha. Em meio à atividade a estudante Inaldete nos chamou e perguntou: “posso não colocar nenhuma dessas imagens? Porque a mais próxima que tem de mim é essa nega feia aqui”. A estudante negra que fez essa indagação

expressou rejeição à raça/cor negra. Sem observar a modelo da representação, a estudante demonstrou se reconhecer feia. Ao que parece, ela não fez uma relação consciente, afinal era uma criança de dez anos exposta à homogeneização cultural e estética branca dominante que reiterada cotidianamente, impregna o imaginário das crianças desde o nascimento.

Os dados resultantes dessa atividade apontaram que 72% dos meninos e 33% das meninas da turma se autodeclarou branco/a. Nenhum menino se autodeclarou pardo, mas entre as meninas 33% assim se autodeclararam. Como indígenas se declararam 7% das meninas e 14% dos meninos. Pretos representaram 20% das meninas e 14% dos meninos, e como amarelo nenhum menino se autodeclarou, porém 7% entre as meninas assim se reconheceram. Esses dados nos possibilitam compreender que são múltiplas as dificuldades para autodeclaração cor/raça na escola. Talvez porque, como diz Silva (2014, p. 83) a força da identidade dita normal “é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade, paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tal”.

Em outra atividade organizamos a sala de aula com cartazes apontando a cor/raça, segundo os critérios estabelecidos pelo IBGE: preto, pardo, indígena, amarelo, branco, outros. Os estudantes foram convidados a se dirigirem um a um ao espaço destinado à cor/raça com a qual cada um se identificava. Para evitar intimidação pedimos para não interferirem no direcionamento do colega e apenas uma estudante, Lélia tentou incentivar o colega a escolher o local. A mesma questionou por que o estudante Solano estava indo para o lugar dos pardos, afirmando: “Menino, tu é preto”. Nessa atividade nenhum estudante se autodeclarou preto, mesmo sendo a maioria da turma composta de negros. A atividade revelou um dado significativo quando comparamos com os dados da atividade individual “carteira de identidade”. Nesta 14% dos meninos e 20% das meninas se autodeclararam pretos, indicando talvez que a aceitação da identidade negra no plano individual pode ser menos complexa que sua assunção diante do coletivo, uma vez que, envolve a exposição do pertencimento cultural negro ao reconhecimento público.

Em outra atividade os estudantes foram convidados a se autodeclararem para os colegas e a maioria se assumiu pardo, fugindo da predominância do branco na atividade individual. Essa atividade indica haver uma relação de forças que interfere na

autodeclaração individual, diferenciando-a da autodeclaração expressa no coletivo, exposta à representação do outro sobre si.

Também nos chamou atenção a autoidentificação sem titubear do estudante branco, o único na turma. A ausência de dificuldade em se declarar branco contrapõe-se a dificuldade dos demais para se autodeclararem pretos, indicando que ser branco é positivo, quase natural, corroborando a afirmação de Silva (2014), de que tal identidade está normalizada, ou seja, foi eleita arbitrariamente para servir de parâmetro à avaliação das outras identidades étnicas. Segundo o autor, “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única” (SILVA, 2014, p. 83).

Em contrapartida, auto afirmar-se preto implica assumir os olhares e comentários dos outros e para reverter o imaginário negativo de negro pobre, escravizado, sofrido e subjugado historicamente, é preciso conhecer a história e a cultura negra. Isso porque “numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, ‘ser branco’ não é considerado uma identidade étnica ou racial. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade”. (SILVA, 2014, p. 83).

Durante um trabalho em grupo a docente da turma denominou um estudante de ‘índio’, perguntando: “Vai ficar de fora índio?” O estudante Joel que possui caracteres fenotípicos indígenas é assim chamado tanto pela professora, como pelos colegas. O mesmo em nenhum momento se negou a ser assim denominado e declarou-se indígena sem demonstrar dúvidas em relação a sua cor/raça, ratificando que sua aceitação como descendente de indígena é bem firmada. Nesse caso, observamos que o indígena, mesmo tendo sido historicamente subjugado, sua cultura no contexto escolar tem uma aceitação maior. Da mesma forma, há aceitação da própria descendência por parte daqueles que se autodeclararam índios, revelando um sentimento de pertencimento cultural positivo, mesmo não sendo necessariamente descendente de indígenas. Dois outros meninos além de Joel se declararam indígenas, porém não apresentam traços de populações indígenas, estando mais assemelhados a pretos ou pardos.

Talvez esse sentimento possa estar ligado ao fato de que ser descendente de negro no Brasil está atrelado a uma construção historicamente arraigada de negatização do papel do negro, sobretudo no ensino de história em que é apresentado como escravo,

apanhando, trabalhando, sujeitando-se a todo tipo de opressão, sem que se mostrem suas qualidades artísticas, técnicas e intelectuais.

Uma das atividades realizadas com os estudantes recebeu o título ‘de palavras temáticas’, e consistia em retirar de um saco um papel com uma palavra, em seguida, ler e colar sua palavra, no quadro da sala que estava dividindo dois mundos: de um lado, um ‘mundo melhor’; e do outro, um ‘mundo pior’. O estudante deveria colar a palavra a partir da sua compreensão sobre o termo, em um dos dois mundos.

Algumas colagens chamaram atenção, pois palavras como respeito, educação, autoritarismo e discriminação foram colocados no quadro que geraria um mundo melhor. Muitas foram as reações dos colegas questionando que esta ou aquela palavra teria sido posta no lugar ‘errado’. Por outro lado, entre as palavras que ‘geram um mundo pior’, destacaram-se preconceito, racismo, ódio, intolerância racial. Essas palavras não provocaram dúvidas aos estudantes que as sortearam, nem contestação por parte da turma. Depois de encerradas as colagens, perguntamos se os estudantes não trocariam o lugar de alguma palavra, três foram mudadas de lugar: desigualdade social, autoritarismo e escutar as pessoas. Quando perguntados sobre a motivação dessas mudanças, o estudante Abdias afirmou: “Não sei, só sei que desigualdade social não é uma coisa legal”.

As respostas dadas pelos estudantes denotam que eles possuem certo grau de compreensão sobre os temas recorrentes nas discussões a respeito das relações étnico-raciais, porém esse conhecimento apresenta-se fragmentado carecendo de sistematização.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa apontam a existência de um longo caminho a ser percorrido para positivar a autoimagem da população negra em nossas escolas, fazendo com que crianças e jovens afirmem com orgulho seu pertencimento cultural étnico, e que as representações negativas do negro, construídas em torno de estereótipos e preconceitos, sejam superadas.

Isso porque, a relação entre o ensino de história e a construção do sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental revela a existência de certo grau de compreensão dos estudantes sobre alguns elementos das relações étnico-raciais. Contudo, revela também que a construção da identidade negra dos e das estudantes ainda permanece atravessada por representações negativas do ser negro,

Autoimagem, representações e pertencimento étnico de estudantes negros nos anos iniciais do ensino fundamental

demonstradas nas imagens e autoimagens dos estudantes, expressas em diferentes momentos e atividades. Essas representações orientam os comportamentos dos estudantes e vão naturalizando estereótipos e preconceitos, que retroalimentam a negação do pertencimento cultural do negro.

Nesse sentido, entendemos que o ensino de história dispõe de um referencial capaz de contribuir com a construção de narrativas positivas sobre a população negra em sala de aula. Narrativas que contemplem seu legado cultural na construção do Brasil, que reconheçam o negro como sujeito de resistência contra injustiças sociais, que busca romper com um passado de escravidão, tornando-se protagonista de sua história e da conquista plena de sua cidadania.

Para isso, faz-se necessário olhar a prática e o cotidiano da escola com olhar sensível, trazer para ela temáticas das relações étnico-raciais, assumindo a luta contra o racismo, o preconceito, a intolerância religiosa e, sobretudo, faz-se necessário desnaturalizar discursos presentes no currículo de história para possibilitar a emergência da voz de segmentos historicamente silenciados.

Referências

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que 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 Indígena". Disponível em: <: <http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 14 de fev. De 2020.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que 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. Disponível em: <: <http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em: 14 de fev. De 2020.

CANAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: MUNANGA, Kabengele. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p 65-104.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA e SILVA, Alberto da. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”**. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria: alteridades em questão. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12.ed. Rio de Janeiro: Lamparina; 2015.

MACEDO, Elizabeth, MOREIRA, Antônio F. B. (orgs). **Currículo, identidade e diferença**. Porto, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. 6ªed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

_____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

WOODWARD, Kathryn. A produção social da identidade e da diferença. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 7-72.

Sítio visitado

<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 14 de fev. De 2019.

<https://www.dicio.com.br/aurelio-2/> >. Acesso em: 14 de fev. De 2019.

Notas

ⁱ Os nomes dos estudantes foram escolhidos em referência a personalidades negras da história do Brasil, tais como: Abdias do Nascimento, Carolina de Jesus, Lélia Gonzalez, Antonieta de Barros, Joel Rufino, Inaldete Pinheiro, Solano Trindade, Adhemar Ferreira, Bendita da Silva e Luana Tolentino.

ⁱⁱ Caracterização adotada pelo IBGE.

Sobre os autores

José Walmilson do Rêgo Barros

Mestre em ensino de história pela Universidade Federal de Pernambuco. Professor da rede municipal do Ipojuca/PE. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Contemporaneidade (GPECC). E-mail: walmilsonbarros@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8145-3076>

Eleta de Carvalho Freire

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Currículo e Contemporaneidade (GPECC). E-mail: eletafreire.ufpe@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2283-9774>

Recebido em: 04/05/2020

Aceito para publicação em: 02/06/2020