

RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXOES

FABIANA GOMES SOARES¹

Universidade Estadual da Bahia - UNEB/PPGELS

ROSANGELA ALVES DE AGUIAR²

Universidade Estadual da Bahia – UNEB/PPGELS

ANTONIETA MIGUEL³

Universidade Estadual da Bahia - UNEB/PPGELS

Resumo:

O presente trabalho tem por objetivo analisar o papel da escola na formação e fortalecimento da identidade e sua contribuição para a efetivação de um currículo que valorize a identidade negra. Sabe-se que uma educação focada na diversidade étnico-racial ainda está quem daquilo que se almeja, que novas práticas pedagógicas possam ser pensadas a fim de inserir os afrodescendentes, já que um grande número de docentes desconhece as políticas públicas e educacionais de inclusão. Pensando em modificar este panorama, apontou-se a necessidade da escola possa contribuir com no cenário escolar e social, tornando crianças capazes de exercer seu direito de ser quem são, levando em consideração o reconhecimento e o respeito às diferenças, para que estas, tenham orgulho de sua identidade e sejam capazes de se auto afirmarem e se reconhecerem negras/negros sem medo de reclusão ou preconceitos, e acima de tudo, para a constituição de uma identidade positiva no espaço multirracial e diverso.

Palavras-chave: Criança Afrodescendente. Escola. Identidade.

4769

Abstrac:t

This work aims to analyze the role of the school in the formation and strengthening of identity and its contribution to the implementation of a curriculum that values black identity. It is known that an education focused on ethnic-racial diversity is still lacking what is desired, that new pedagogical practices can be thought of in order to include Afro-descendants, since a large number of teachers are unaware of public and educational inclusion policies. Thinking about modifying this scenario, the need for the school to contribute to the school and social scenario was pointed out, making children capable of exercising their right to be who they are, taking into account the recognition and respect for differences, so that they have pride in their identity and are able to self-affirm and recognize themselves as black without fear of reclusion or prejudice, and above all, for the constitution of a positive identity in the multiracial and diverse space.

Keywords: Afro-descendant child. School. Identity.

INTRODUÇÃO

¹ Os dados de cada autor/ra devem ser inseridos após as referências, como exemplificado ao final deste modelo/template.

Vivemos em um mundo onde as questões ideológicas e culturais estão arraigadas, e o preconceito racial tende a sobreviver na sociedade ao longo do tempo. Há um equívoco quando se utiliza a palavra cor (negra), mas ela carrega um elemento emocional que desencadeia o uso de outros termos em seu lugar, evitando expressões negativas ou depreciativas. Em nosso contexto, o mais comum é o apagamento ou silenciamento relacionado à cor, que evidencia o racismo ausente e silencioso.

Talvez devido a isso, é comum em nossa cultura utilizar “eufemismos” para nomear o negro, como “moreninho”, “moreno”, “escurinho”. O termo negro (ou cor negra) não é usado porque nos obriga a considerar uma posição ideológica que não queremos declarar. Segundo Gomes (2005, p. 39): Os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”. Por isso, as pessoas preferem recorrer a outros termos para evitar seu uso. Provavelmente isso ocorra devido à incerteza quanto ao conceito que o termo traduz e talvez, o que acredito ser mais provável, devido a posicionamentos ideológicos relacionados às identidades construídas e naturalizadas para o negro.

Atualmente, o maior número de negros fora do continente africano está no Brasil, e também foi o país das Américas que mais utilizou a mão-de-obra escrava africana e o que manteve a escravidão por mais tempo. Mesmo reconhecendo que os africanos tiveram grande importância na construção econômica e social do Brasil, após a Abolição da Escravatura, o negro continuou à margem da sociedade brasileira. Isso significa que o poder sócio-político e econômico permaneceu centrado nas mãos das elites brancas por quase toda a história do Brasil.

Com a promulgação em 13 de maio de 1888 da Lei Áurea, encerrando o longo período escravagista, a população negra inicia então um novo desafio: a luta contra o preconceito e desigualdade social. Já no século XX, o Brasil viveu grandes mudanças nas esferas sociais, política, econômica, culturais e ideológicas. Como afirmaram Veloso e Madeira (1999, p.59):

Esse século inaugurou uma nova maneira de pensar e inscrever o país na modernidade ocidental. Além disso, o período foi marcado por contradições ideológicas das elites brasileiras, que ansiavam fazer parte da vida culta e do progresso europeu, porém sem abdicar das riquezas e dos lucros obtidos com o sistema escravocrata. (Veloso e Madeira, 1999, p. 59)

A importação de mão de obra escrava começou no século XVI e perdurou até o XIX. Mais de três milhões de africanos foram trazidos ao Brasil. Com a lavoura do café e a presença de indústrias, a marginalização dos negros foi ainda maior e o mercado de trabalho ocupado em

grande parte por trabalhadores imigrantes. Os negros apertavam-se, dividindo espaço com imigrantes, principalmente italianos, em porões e cortiços do centro da cidade. Segundo Clóvis Moura, após a abolição

Houve um período no qual o negro não encontrava possibilidades de se integrar economicamente e encontrar a sua identidade étnica de forma não fragmentada e confusa. Daí uma fase onde ele, como elemento mais onerado no processo de passagem da escravidão para o trabalho livre, desarticulou-se social, psicológica e culturalmente. Mas sempre procurou, em nível organizacional, reencontrar-se. (Moura, 1994, p. 211).

Ao final do século XIX e durante uma grande parte do século XX, começaram a circular jornais e revistas voltados aos negros. As publicações começam com o intuito de discutir a vida da população negra em geral e promover assuntos interessantes à época. O principal objetivo desta imprensa negra era o de ser um veículo de formação e informação da população negra, visto que eram tolhidos também pela grande imprensa “branca”. Tendo como principais centros de mobilização as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os movimentos sociais afro-brasileiros começam a trilhar novos caminhos a partir de meados dos anos 1910, numa tentativa de lutar pela cidadania recém-adquirida e evoluir para organizações de âmbito nacional.

A partir da década de 1950, os movimentos sociais negros iniciam um lento ciclo de rearticulação, cujo marco é a fundação em São Paulo, em dezembro de 1954, da Associação Cultural do Negro, surgiu como um movimento de reivindicação ideológica. Já em 1975, é fundado no Rio de Janeiro o Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), organização de relevância no quadro do movimento social negro e cuja manutenção devia-se à contribuição de centenas de sócios. Uma das poucas entidades do gênero a ter sede própria, passou a enfrentar problemas financeiros no fim dos anos 1980, tendo de fechar as portas subsequentemente.

Com a ditadura militar brasileira inviabilizou todas as manifestações de cunho racial. Os militares transformaram o mito da democracia racial em peça-chave da sua propaganda oficial, e tacharam os militantes que insistiam em levantar o tema da discriminação como impatrióticos, racistas e imitadores baratos dos ativistas estadunidenses que lutavam pelos direitos civis. Os anos pós-Constituição de 1988 registraram avanços nas lutas institucionais dos movimentos afro-brasileiros contra o racismo e mesmo numa maior aceitação por parte da sociedade, da discussão desta temática.

Já na primeira década do século XXI, o Brasil presenciou uma expressiva mudança sobre as relações raciais, dando um novo formato e abrangência das políticas públicas voltadas

para a população negra. Contudo, o processo de afirmação da temática racial como cerne da questão da desigualdade brasileira não se deu de forma linear ou isento de resistências, contestações e dificuldades. Hasenbalg (1979) afirma que o preconceito é decorrente de um padrão econômico e social do poder público e está ligado com o racismo institucional.

O preconceito e a discriminação racial aparecem no Brasil como consequências inevitáveis do escravismo. A persistência do preconceito e discriminação após a destruição do escravismo não é ligada ao dinamismo social do período pós-abolição, mas é interpretada como um fenômeno de atraso cultural, devido ao ritmo desigual de mudança das várias dimensões dos sistemas econômico, social e cultural. (Hasenbalg, 1979, p. 73).

Para Almeida, as instituições são a materialização das determinações formais na vida social (Almeida, 2019, p.30). Assim, raça continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes.

A raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. (Almeida 2019, p.23).

4772

A prática de discriminar é de suma importância para manter as relações de poder que determinados grupos sustentam, onde o racismo é efetivado por meio da discriminação racial estruturada e se constitui como um processo pelo qual ambientes privilegiados se difundem entre grupos raciais e se manifestam por meio de espaços econômicos, políticos e institucionais

A educação das relações étnico-raciais na atualidade se apresenta como uma maneira de tratar a diversidade, observando a escola como fruto da temporalidade que ao progredir, pode tanto negar a identidade da criança afrodescendente como contribuir de maneira saudável; incentivando a produção de conhecimentos sobre a pluralidade étnico-racial tornando cidadãos capazes de dialogar e interagir com diferentes culturas.

Visualiza-se na educação um espaço que pode possibilitar o conhecimento sobre a história do negro no Brasil, reconhecendo a importância de criar mecanismos de combate às práticas racistas que têm prejudicado os negros de diferentes formas. É preciso pensar em uma educação étnico-racial que reconheça a totalidade sobre a história dos africanos trazidos para o Brasil, reconhecendo a cultura, a religiosidade e as tradições ligadas a ancestralidade africana.

DESENVOLVIMENTO

Discutir identidade em um país múltiplo e facetado como o Brasil, é viver incessantemente em um cenário de confrontos, estudos e, principalmente, tentativa de igualar os iguais que se sentem tão diferentes, mesmo que tenham a mesma origem. Estudiosos já renomados, a exemplo de Hall (2006), mesmo buscando conceituar o termo, defendem a complexidade que envolve a sua significação diante das multiplicidades de construções indenitárias já existentes nos dias atuais (gênero, etnia, raça, cultura, nacionalidade, etc.). Buscar uma unificação – embora seja o desejo de muitos – impossibilitaria os estudos uma vez que optaríamos pela descaracterização do ser em sua particularidade. Ainda mais se essa discussão for proveniente de um espaço escolar/educacional.

A escola, demarcada como espaço para aprendizagem, é, por excelência, o lugar dinâmico para promover reflexões, apesar de seus vários momentos de conflitos. É nesse espaço que as identidades devem receber apoio e serem apresentadas sem restrições de superioridade. Assim sendo, corroborando com Stuart Hall (2006), é que construímos um conceito de identidade pautado na multiplicidade e diversidade.

Pensando nisso e entendendo o processo de formação identitária como algo complexo para a sociedade atual, é que os estudos têm se voltado cada vez mais à formação identitária da criança. Ela, apesar de já trazer consigo uma carga identitária biológica, alimentada pela mãe, ao receber influências externas (sociais) terá que, por si só, construir referências de “quem sou?”. É essa construção que corrobora com o pensamento de que a identidade se sustenta das relações individuais, coletivas e do processo de socialização. E, diante desse cenário, onde a identidade sofre influências tecnológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, nada mais evidente que a linguagem, dentro do espaço escolar, para fomentar discussões e promover aceitação do pertencimento e identidade do negro.

A negação em relação aos alunos são vítimas de preconceito racial e racismo, sua negação nos faz repensar nossas práticas de ensino e aplicar novos métodos que possam integrá-los aos cenários educacionais independentemente da identidade. Neste sentido, e respondendo a preocupações diversas, os professores devem manter-se focados, mantendo uma perspectiva crítica e positiva, quer no que diz respeito à etnia, quer ao nível da diversidade cultural, religiosa e outras existentes. Por outro lado, ele também precisa estar atento ao uso de materiais didáticos, que possam ajudar os alunos a se identificarem com valores e crenças, como exemplos de diferentes formas de fazer, sentir, ver, interagir e brincar.

Nos últimos anos, notamos algum progresso na educação sobre questões de raça e etnia no Brasil. Primeiro, a inclusão do pluralismo cultural nos temas transversais dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), seguida pela Lei 10.639/03, com o objetivo de incluir a história africana e a cultura afro-brasileira no currículo escolar brasileiro. Determinando que a história africana seja conhecida e valorizando a musicalidade, a religiosidade, as artes e outras expressões culturais dessa população.

Pensando assim, Gomes (2012) traz um discurso formidável sobre a presença da questão da educação étnico racial nos currículos escolares, pois segundo ela o currículo é uma ferramenta de transformação.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, (Gomes, 2012, p. 102).

Segundo Canen e Moreira (2001),

O currículo escolar corresponde a uma seleção da cultura, que se faz em um universo mais amplo de possibilidades. Essa seleção, ao enfatizar determinados saberes e ao omitir outros, expressa uma posição político-ideológica que opera a favor dos interesses de determinados grupos. Essa seleção, portanto, não é nem pode ser vista como neutra ou científica. Presenças e ausências nos currículos constituem, sim, o resultado de disputas culturais, de embates e conflitos em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores que se consideram dignos de serem transmitidos e aprendidos. (Canen e Moreira, 2001, p.07).

4774

Sabemos que educar sem discriminar não é uma tarefa simples, pois, muitos estereótipos e preconceitos enraizados na mentalidade das pessoas, em decorrência de modelos culturais e alienantes que lhe foram impostos, podem gerar controvérsias nas proposições a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Encontramos subsídios na concepção de MOURA (2008) que diz ser um desafio desenvolver na escola novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se conhecer como sujeito na atual conjuntura.

O currículo escolar apresenta dimensões relevantes na produção do conhecimento. Com o intuito de aumentar nossa compreensão sobre o currículo, trazemos para o nosso entendimento alguns conceitos e/ou considerações acerca do tema na visão de alguns teóricos. Não é nossa pretensão esgotar todas as discussões que permeiam o assunto, mas priorizar o que elencamos

como relevante para nossas reflexões, em função da pesquisa. Moreira (apud BRITO, 2009) descreve sua concepção de currículo, que aponta o seguinte

O currículo envolve todas as experiências organizadas pela escola que se desdobram em torno do conhecimento escolar. Inclui, no âmbito do currículo, tanto os planos com bases nos quais a escola se organiza, como a materialização desses planos nas experiências e relações vividas por professores e alunos no processo de ensinar e aprender conhecimentos. Nesta perspectiva, o professor encontra-se necessariamente comprometido com o planejamento e desenvolvimento do currículo. (Moreira *apud* Brito, 2009, p. 62)

Tal proposição revela que o autor considera como currículo toda atividade educativa desenvolvida pela escola. O professor é visto como peça fundamental para a operacionalização do currículo. É na escola que há o surgimento de uma identidade étnico racial, pois, o currículo da escola auxilia na construção da identidade da criança, mesmo que esta criança traga de fora da sala de aula, um pensamento estereotipado, um pensamento racista ou um pensamento que negue sua origem étnica. Lembrando que a não aceitação de sua identidade negra é uma situação não exatamente fixa, mas que poderá mudar ao longo do tempo, pois, as identidades não são unificadas. Pode haver contradições no seu interior que têm que ser negociadas (Woodward, 2009, p. 14). O currículo escolar deve fazer uma motivação da desconstrução estereotipada que perpassa os muros da escola.

4775

A escola tem papel importante a cumprir nesse debate. E é nesse contexto que se insere a alteração da LDB, ou seja, a Lei nº 10.639/03. Uma das formas de interferir pedagogicamente para a construção de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação é saber mais sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a superar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África, a diáspora; a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial.

Discutir identidade em um país múltiplo e facetado como o Brasil, é viver incessantemente em um cenário de confrontos, estudos e, principalmente, tentativa de igualar os iguais que se sentem tão diferentes, mesmo que tenham a mesma origem. Estudiosos já renomados, a exemplo de Hall (2006), mesmo buscando conceituar o termo, defendem a complexidade que envolve a sua significação diante das multiplicidades de construções identitárias já existentes hoje (gênero, etnia, raça, cultura, nacionalidade, etc.). Buscar uma unificação – embora seja o desejo de muitos – impossibilitaria os estudos uma vez que

optaríamos pela descaracterização do ser em sua particularidade. Ainda mais se essa discussão for proveniente de um espaço escolar/educacional.

A escola, demarcada como espaço para aprendizagem, é, por excelência, o lugar dinâmico para promover reflexões, apesar de seus vários momentos de conflitos. É nesse espaço que as identidades devem receber apoio e serem apresentadas sem restrições de superioridade. Assim sendo, corroborando com Stuart Hall (2006), é que construímos um conceito de identidade pautado na multiplicidade e diversidade.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que (sic) os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p.5)

Essa fluidez em que a sociedade tem vivido e confrontado suas significações tem alimentado ainda mais a multiplicidade de identidades. Mudamos rotineiramente conceitos ou, na maioria dos casos, apropriamo-nos de conceitos antigos tentando reacender as verdadeiras marcas da origem como é o caso da negritude. Os negros, maiores exemplos dessa reafirmação, começaram a deixar de lado as amarras que a sociedade branca elitizada impôs ao padrão identitário nacional, e, com os “cabelos baratinados”, trouxeram nova culturação à identidade negra, tão oprimida nos últimos séculos.

4776

No Brasil, essa busca por homogeneização acaba por diluir o conceito de mestiçagem que sempre adentrou o cenário histórico do país. Pensar em uma nação que se depreenda de suas várias facetas é, ao mesmo tempo, negar sua formação histórica principalmente no que se refere ao povo negro e sua cultura. A mestiçagem, nessa visão, passaria a tratar os sujeitos como impuros, uma vez que, diante da consciência história-política-cultural, ao não se aproximarem do ideal de brancos enquanto supremacia, ocupariam apenas a outra parte da sociedade, afastada de toda e qualquer construção identitária.

Desse modo,

O mestiço brasileiro simboliza plenamente essa ambiguidade cuja consequência na sua própria definição é fatal, num país onde ele é de início indefinido. Ele é —um e outro, —o mesmo e o diferente, —nem um nem outro, —ser e não ser, —pertencer e não pertencer. Essa indefinição social – evitada na ideologia racial norte-americana e no regime do apartheid –, conjugada com o ideário do branqueamento, dificulta tanto a sua identidade como mestiço, quanto a sua opção de identidade negra. (Munanga, 1999, p. 126).

É por isso que não se pode mais pensar na individualidade ou simplicidade da construção identitária. Fala-se hoje na complexidade da diversidade das construções identitárias. A identidade deve ser construída na diferença, uma vez que a sua construção depende da existência de outras identidades. Ao não ser o que o outro é, tornamo-nos marcados por uma diferença que nos caracteriza. E, para os negros, isso é mais que uma afirmação do que sempre lutaram, já que sua ancestralidade reflete muito de sua história de ressignificações. É através da resistência que o povo negro luta contra a discriminação e segregação racial, buscando políticas que valorizem também a cultura e identidade negras.

... num país onde é de início indefinido. (Munanga, 1999, p. 126), o mestiço, o negro vê sua identidade confrontada e, em muitos casos, subjugada aos ideais de branqueamento. Assim, a ressignificação de sua história e a reconstrução dela começam a ser fomentadas naqueles que, mesmo ainda pequenos, devem alimentar no ideário a afirmação identitária.

Os diferentes contextos, as diferentes visões e experiências vivenciadas em distintas ocasiões é que sustentam essa multiplicidade identitária. E essa complexidade que envolve a vida moderna tende a alimentar ainda mais essa necessidade de diferenciação de identidades. Segundo Woodward, algumas questões alimentam o ego quanto à classificação e pertença a que se submete um indivíduo ao ser identificado.

4777

as representações, compreendidas como um processo cultural, estabelece identidade individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas as questões: Quem sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representações constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (Woodward, 2009, p. 17)

Dessa forma, argumenta-se que, ao ocuparmos determinadas posições, também estamos construindo nossas identidades. E, nesses espaços com os quais nos identificamos, o ambiente escolar torna-se uma importante ferramenta para a concretização desse sentimento de pertencimento. A relação entre o eu socialmente construído e a sociedade implica que, sob projetos e ideias diferentes e/ou iguais, alimentem tradições e justifiquem construções identitárias. Assim, diante de novas concepções socioculturais, o jogo de experiências e referências identitárias torna-se cada vez maior, e a criança desenvolve seus construtos de semelhança em seus encontros com a escola como espaço social.

as crianças, que são produto de experiências, estão cada vez mais cedo tendo contato com outros universos além da família – como a ida para instituições de Educação Infantil, o acesso à televisão, a presença de empregadas domésticas –, o que determina que as sejam cada vez mais precocemente socializadas em contextos múltiplos de

universos variados. Assim, a família e a escola, que antes monopolizavam a formação da personalidade, aos poucos perdem seu status. (ROSA, 2014, p. 41)

Pensando nisso e entendendo o processo de formação identitária como algo complexo para a sociedade contemporânea, é que os estudos têm se voltado cada vez mais à formação identitária da criança. Ela, apesar de já trazer consigo uma carga identitária biológica, alimentada pela mãe, ao receber influências externas (sociais) terá que, por si só, construir referências de “quem sou? É essa construção que corrobora com o pensamento de que a identidade se sustenta das relações individuais e coletivas e do processo de socialização. E, diante desse cenário, onde a identidade sofre influências tecnológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, nada mais evidente que a linguagem, dentro do espaço escolar, para fomentar discussões e promover aceitação do pertencimento negro.

É a partir de então que a criança, sujeito em formação, torna-se objeto fundante aos estudos identitários. Saber que a identidade é um processo de construção de sentidos, que se baseia nas relações e experiências, evidencia ainda mais as chances de ela ser modelada. E, portanto, a criança passa a ser sujeitada ainda mais às influências de formação e construção.

O cenário escolar aparece para a criança como algo novo e inovador. Ao conquistar esse universo, ela adentra em um novo espaço de formação (formal) que será também dividido por outras vivências e experiências trazidas de outras crianças. É nesse momento que vários conceitos se confrontam. O ser menino ou menina, negra ou branca, de grupo A ou grupo B, vão sendo construídos aos poucos dentro das relações possíveis de interações sociais com as diversidades. Conhecer novas pessoas (crianças ou adultos) que não pertencem ao seu grupo familiar, “deixa um nó” na cabeça da criança a ponto de modificar sua própria identidade.

Os primeiros cuidados tidos com as crianças no nível escolar trazem muita definição para suas identidades. A criança, então, está associada a tantas linguagens e comportamentos diferentes que são tomadas por incompletude daquilo que se afirmaram dentro de casa. Nesse momento, o ato de educar tem que passar por uma ação rigorosamente positiva, pois nessa relação eles se sentem vistos e aceitos por quem são; com todos os fardos de identidade que carregam.

Se a escola, espaço propício para a discussão e fomentação do ideal de diversidade, não tratar o ensino das crianças com igualdade, retirando palavras pejorativas e comportamentos seletivos, contribuirá ainda mais para a complexidade que envolve o processo de formação identitário. As marcas impressas nas crianças a partir desse tratamento diferenciado, fará dela um sujeito incompleto e/ou descrente de suas próprias origens.

Além do cuidado, as atitudes de afeto e de acolhimento também são elementos que norteiam a construção da identidade, portanto, as crianças aprendem também por meio de atitudes e cuidados dispensados, e a professora é quem faz a mediação entre a criança e o mundo, são as interações os fatores que permitem às crianças perceberem-se, construir uma autoimagem positiva sobre seu corpo, sobre os comportamentos sociais e especialmente sobre a beleza negra. (Santana apud Rosa, 2014, p. 55).

É a partir desse pensamento que se entende, na escola - a partir das relações visíveis e invisíveis (aquelas que não são percebidas pelo humano, mas sentidas) – a identidade como processo constante de formação e construção. A escola tem como função oportunizar a criança à expansão de suas experiências, proporcionando ao aluno aprofundar o seu processo de aquisição de conhecimentos, não esquecendo, do respeito às questões culturais que cada um traz, a partir da qual se constrói a identidade dos alunos, tendo a atenção necessária no resgate de suas origens e história, respeitando os direitos humanos, e promovendo a convivência com o diferente.

Por serem marcas históricas e culturais trazidas pelos negros em sua confluência identitária, as crianças também se veem diferentes dos demais. Assumir-se enquanto cabelo afro e cor de pele negra dá ao sujeito negro a condição de pertencente a sua comunidade de origem. Como a construção da identidade é um processo contínuo e dinâmico de autoconhecimento em relação aos aspectos pessoais, sociais, culturais e profissionais, isso vai se refletir na constituição de valores e papéis que permitem ao indivíduo agir socialmente, e dessa forma contribuir para a formação da identidade do aluno, através de um processo em que ele possa visualizar suas reais potencialidades e limitações, ameaças e oportunidades.

4779

Wallon (2007) defende que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. A escola entra com papel fundamental para a construção dessa autoestima da criança. Nesse intento, a imagem do negro para o negro, e do branco para o negro deve contribuir, sobretudo, para a reafirmação da identidade negra para aquela criança.

Ele mostra que a afetividade é expressa de três maneiras: por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Essas manifestações surgem durante toda a vida do indivíduo, mas, assim como o pensamento infantil, apresentam uma evolução, que caminha do sincrético para o diferencial. A emoção, segundo o educador, é a primeira expressão da afetividade. Ela tem uma ativação orgânica, ou seja, não é controlada pela razão. Quando alguém é assaltado e fica

com medo, por exemplo, pode sair correndo mesmo sabendo que não é a melhor forma de reagir.

Pelo fato de ser mais visível que as outras duas manifestações, a emoção é tida por Wallon (2007) como a forma mais expressiva de afetividade e ganha destaque dentro de suas obras. Ao observar as reações emotivas, ele encontra indicadores para analisar as estratégias usadas em sala de aula. Se o professor consegue entender o que ocorre quando o aluno está cansado ou desmotivado, por exemplo, é capaz de usar a informação a favor do conhecimento, controlando a situação. Não é possível falar em afetividade sem falar em emoção, porém os dois termos não são sinônimos.

É também na escola que elas precisam desenvolver referências históricas, culturais e sociais sobre os negros, uma vez que, estando neste ambiente de discussão e alimentando suas raízes, possam construir uma boa imagem do povo negro associada a valores positivos e, concomitantemente, da identidade negra. Essa valorização da identidade negra não deve ser vista como algo novo para a sociedade escolar. É algo que já vem sendo discutido também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), uma vez que assegura aos negros o reconhecimento e a valorização de sua cultura. Para a escola, este é o traço mais importante e construtor para uma criança em formação.

4780

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio dos brinquedos, imagens e narrativas promovem a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas na Educação infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas. (Brasil, 2009, p. 6).

Essas diferenças precisam ser percebidas e, sobretudo, trabalhadas em sala de aula a fim de que cada um possa se identificar e deixar identificar-se nesse processo tão complexo que é a construção de sua própria identidade. A socialização, primeiro espaço subjetivo de formação da criança, assume neste momento papel importante para a constituição identitária do aluno negro – negro aqui por ser objeto deste estudo, mas poderia se referenciar a qualquer criança em formação. A escola, neste segundo encontro, tem, por excelência, que corroborar com essa ideia desenvolvida no âmbito familiar. Desenvolver, a partir da socialização, das relações e interações sociais, a reafirmação da identidade das crianças negras é a tarefa mais simples que a escola pode realizar no que tange à preocupação com a diminuição do preconceito e a discriminação das etnias negras.

Se a escola, diante de todo conhecimento e conscientização, se omitir à propagação dessa cultura a fim de cultivar também em seus alunos o desejo de identificar-se enquanto negritude, estará, a todo custo, indo contra a filosofia educativa a que se propõe. A pluralidade da sociedade brasileira é tão grande – e histórica – que não há como a escola negar essa construção.

...a identidade da pessoa negra, traz do passado a negação da tradição africana, a condição de escravo e o estigma de ser um objeto de uso como instrumento de trabalho. O afrodescendente enfrenta, no presente, a constante discriminação racial, de forma aberta ou encoberto e, mesmo sobre tais circunstâncias, tem a tarefa de construir um futuro promissor. (Ferreira, 2000, p. 41).

Reconhecer e ser reconhecido são grandes ferramentas para a construção da identidade. É por isso que se faz necessário o processo educativo a fim de que a criança não se perca nessa construção, resgate sua autoestima, autonomia, e assuma sua identidade sem vergonha de suas origens. E o professor, dentro desse espaço, precisa estar atento para contemplar a todos as crianças, seja elas negras ou brancas em suas atividades educativas.

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. (...) Livres dos preconceitos, dos estereótipos, dos estigmas, entre outros males. Portanto, como professor ou cidadãos comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial, se desejamos realmente ser considerados educadores e sujeitos de nossa própria história. (Cavalleiro, 2005, p.11,12).

4781

O racismo na escola não se restringe às relações interpessoais. Pois, existem mecanismos que podem beneficiar tais práticas

“Os diversos materiais didático-pedagógicos – livros, revistas, jornais, entre outros – utilizados em sala de aula, que em geral, apresentam apenas pessoas brancas com e como referência positiva, também são ingredientes caros ao processo discriminatório no cotidiano escolar. Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social.” (Cavalleiro, 2005, p.13).

Construir um processo de socialização racista, voltado para uma cultura eurocêntrica e etnocêntrica, exaltando imagens de indivíduos brancos como referências positivas ao hierarquizar o pertencimento racial das crianças afrodescendentes, diminuindo sua cultura, sua

imagem e seus prestígios. No entanto, levar essa discussão e esclarecimentos para o ambiente da sala de aula, que é papel da escola, é uma tarefa muito difícil, uma vez que o profissional da educação em sua grande maioria não tem formação necessária para tal responsabilidade.

Os sistemas de educação e meios de comunicação de massa são aparelhos que produzem subjetividades culturalmente adaptadas em seu interior (Almeida, 2019, p. 108). Portanto, só com muita observação é possível enxergar que as funções e trabalhos precários são realizados em sua maioria por pessoas negras, sendo também maioria nos sistemas carcerário, nas periferias e subempregos. É o negro o alvo principal dos órgãos de repressão e do abandono das autoridades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por isso a tamanha necessidade de uma formação para os educadores independente da área em que atua, pois vive num ambiente constante de preconceito e discriminações. O desafio é desconstruir essa visão eurocêntrica a nos imposta há séculos, que temos sobre os afrodescendentes, valorizar sua cultura religião e especificamente que as crianças se reconheçam como negras e aceitem como tal, elas são lindas e precisam saber disso.

4782

O ambiente escolar, local rico para aprendizagens, converte-se em espaço de conflitos e exclusões que são naturalizadas em seu dia a dia pelas práticas sociais. Os estudos apresentados nos chamam a atenção para a relevância da temática e impulsionam novos estudos que possam contribuir para uma educação verdadeiramente igualitária, transformadora e que valorize as demais pertencas identitárias.

Durante muito tempo, escola e sociedade propalaram preconceitos, hierarquizaram culturas, silenciou outras tantas e, sobretudo, camuflou a participação dos afrodescendentes na construção da história do povo brasileiro. Portanto, embora não caiba à educação escolar, isoladamente, resolver o problema da discriminação em suas mais perversas manifestações, cabe-lhe atuar para promover estratégias, conhecimentos e atitudes que cooperem na transformação do quadro atual que ainda inferioriza afrodescendente.

É explícito que no Brasil e nos demais países de formação colonial, o racismo é um vestígio da escravidão. E que apesar, de uma crescente valorização da cultura afro-brasileira e da diversidade racial e cultural no país, “diversidade não basta, é preciso acima de tudo igualdade”.

REFERÊNCIAS

ALGARVE, V. A. **Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?** – Dissertação de mestrado – Universidade Federal de São Carlos; São Carlos: UFSCar, 2005. 154p.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BITTAR, M. **Vinte anos da Sociedade Brasileira de História da Educação: com os olhos no futuro.** Rev. Bras. Hist. Educ., Maringá, v. 19, e071, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer n.º 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, 09 dez. 2009. Seção 1, p. 14.

_____. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.** Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

_____. **Conferência Nacional de Educação: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação.** (CONAE/2010). Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRITO, Q. M. O. **Diversidade étnico-racial no Ensino Fundamental: um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. CAMELO, Marcelo. Música além que se ver. Álbum 2003.

CAVALLEIRO, E. D. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, Viviane Barbosa; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **Identidade Negra entre exclusão e liberdade.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n. 63. Abril 2016, p. 103-120.

FERREIRA, R. F. **Afro-descendente: identidade em construção.** Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

GOMES. **Relações étnico-raciais, educação e a descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr., 2012.

GOMES, M. Camilla. Magalhães. **Gênero como categoria de análise decolonial.** Civitas (Porto Alegre), v. 18, p. 65-82, 2018.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e Desigualdades Sociais no Brasil.** Rio de Janeiro, Graal, 1979.

LEITE, D. M. **O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia.** 3. ed. ver. Refundida e ampl. São Paulo: Pioneira, 1976.

LOPES, V. N. **Racismo, preconceito e discriminação.** In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** 2ª edição, SECAD, 2008.

MEDEIROS, L. V. **Práticas pedagógicas numa escola multirracial: a identidade da criança afro-descendente na escola.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, UNESC, 2004.

MEIRELES, M. M. F., M. C. R. **Educação, Diversidade e Diferenças: olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas.** – 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

4784

MENEZES, J. M. F. S., E. C. A. M. S. **Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão.** Salvador: EDUFBA, 2013.

MOREIRA, A. F. e S., T. T. **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo, Cortez, 2006.

_____. **A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões.** In: Revista Brasileira de Educação, set-dez, nº 18. São Paulo, Brasil, 2001

MOURA, C. **Dialética Radical do Brasil Negro.** São Paulo: Anita, 1994.

MOURA, G. **A cultura da festa nas comunidades negras rurais.** In: *Palmares em revista* n. 1 Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura Brasília. 2006.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, M. L. L. **Tópicos especiais em educação inclusiva.** Curitiba: IESDE, 2005.

OLIVEIRA, L. F; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010.

PEREIRA, J.B.B. **A criança negra: identidade étnica e socialização.** Cadernos de pesquisa, v. 63, 1987.

ROSA, A. V. O papel da educação na construção da identidade do aluno afro-descendente. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em História, Ensino e Linguagens) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, UNESC, 2008.

ROSA, D. C. A construção da identidade racial de crianças negras na educação infantil. Orientador Prof^o. Dr. Joe Garcia. 103f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

SABÓIA, E. F. Identidade e cultura: reflexões sobre auto identificação racial no Brasil. Programa FESPSP - PIBIC/CNPq – São Paulo: 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009.

SILVA, N. M. A. RAUSCH, R. B. Pesquisa em Educação: Pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação. – Blumenau: Edifurb, 2011.

SILVA, T. T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte; autêntico, 2002.

SKIDMORE, T. E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, N. S. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 77.

VELOSO, M., MADEIRA, A. Leituras brasileiras: itinerários no pensamento social e na literatura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

WEDERBURN, C. M. Bases para o ensino da história africana no Brasil. In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 7-72.

Autor 1:



Nome: **Fabiana Gomes Soares**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade. PPGELS - UNEB - Campus VI -Caetitê. Graduada em Geografia - DCH - Campus VI - Caetitê. Especialização em Análise do Espaço Geográfico - UESB e em Gestão Ambiental - Universidade Candido Mendes

Email: fabygsoares@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9097711289411942>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5253-5416>

Autor 2:



Nome: **Rosângela Alves de Aguiar**

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (UNEB). Especialista em Educação e Diversidade Étnico-racial (UNEB). Licenciada em História (UNEB). Licencianda em Pedagogia(UNICESUMAR)

Email: rosangelacte2510@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7616673387220091>

4786

Autor 3:



Nome: **Antonieta Miguel**

Pós-doutorado pelo Programa em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas - UFRB. Doutora em Educação pelo programa Educação e Contemporaneidade PPGEduc/UNEB. Graduação em História pela UESB. Professora adjunta da UNEB - Campus VI, atuando como docente na graduação e no PPGELS.

Email: antonieta miguel@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6807226750659924>