



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

ODALÉIA MARIA BARBOSA GUEDES

DE NEGRO A PARDO: Memória, identidade e invisibilidade, na Escola Bom Pastor,
Ipixuna do Pará

ANANINDEUA-PA

2018

ODALÉIA MARIA BARBOSA GUEDES

DE NEGRO A PARDO: Memória, identidade e invisibilidade, na Escola Bom Pastor,
Ipixuna do Pará

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Adilson J. I. Brito

ANANINDEUA-PA

2018

ODALÉIA MARIA BARBOSA GUEDES

DE NEGRO A PARDO: Memória, identidade e invisibilidade, na Escola Bom Pastor,
Ipixuna do Pará

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado
ao Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em
Ensino de História da Universidade Federal do
Pará, Campus Universitário de Ananindeua,
como requisito parcial para obtenção do título
de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Adilson J. I. Brito

Data de aprovação: 21/08/2018.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito
Orientador PROFIHISTÓRIA/UFPA

Prof. Dr. Francivaldo Alves Nunes
Examinador interno -PPHIST/PROFIHISTÓRIA/UFPA

Prof^a. Dr^a. Conceição Maria Rocha de Almeida
Examinadora externa PROFIHISTÓRIA/UFPA

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre um intrigante fenômeno escolar: a negação da Identidade Negra pelos/as alunos/as da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bom Pastor, localizada no Distrito de Canaã, município de Ipixuna do Pará. Discutir-se-á o esforço da colonização portuguesa e do Estado brasileiro para invisibilizar a identidade do povo negro, bem como as consequências dessa invisibilidade no currículo e materiais didáticos, assim como suas implicações na construção da identidade negra dos alunos da referida escola. Além disso, aponta-se a importância da autoidentificação negra, sua memória e cultura, pois estes são elementos fundamentais na construção da identidade de uma nação multicultural e multiétnica como é o Brasil. Nessa perspectiva, é de suma importância a descolonização do Currículo, para que possa assegurar uma educação mais igualitária e, ao mesmo tempo, que busque a promoção da equidade racial. A Escola é um espaço de fomentação dos fundamentos da democracia e onde circula diferentes povos de múltiplas identidades, mas é também um local de vários conflitos, pois na maioria das vezes não valoriza a pluralidade étnica existente nela e geralmente os valores dos grupos hegemônicos são impostos, em detrimento dos demais grupos étnicos presentes na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação Básica. Memória. Identidade. Invisibilidade.

ABSTRACT

This article aims to reflect on an intriguing school phenomenon: the denial of black identity by the students of the State School for Infant and Elementary Education “Bom Pastor”, located in the District of Canaã, in the municipality of Ipixuna do Pará (Brazil). We will discuss the efforts of the portuguese colonization and the brazilian State to make invisible the identity of the black people, as well as the consequences of the invisibility of the black in the curriculum and didactic materials, as well as its implications in the construction of the black identity of the students of that school. In addition, we point out the importance of black self-identification, its memory and culture, because these are fundamental elements in the construction of the identity of a multicultural and multiethnic nation like Brazil. In this perspective, the decolonization of the School Curriculum is of paramount importance, so that it can assure a more egalitarian education, and at the same time, it seeks the promotion of ethno-racial equity. The school is a space for fomenting the foundations of democracy and where different peoples of multiple

identities circulate; it is also a place of various conflicts, since most of the times it does not value the ethnic plurality existing in it, and generally the values of the hegemonic groups are imposed to the detriment of the other ethnic groups.

Keywords: Basic Education. Memory. Identity. Invisibility.

1 INTRODUÇÃO

Vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento, no qual os debates e as produções sobre a diversidade e o respeito à pluralidade cultural têm ganhado destaque no Brasil, principalmente nas políticas públicas voltadas à Educação Básica, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação (n. 9394/96), tendo esta última estabelecido os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Educação.

No entanto, as discussões sobre Ações Afirmativas para as minorias, bem como o Multiculturalismo, são recentes, especialmente na Educação Básica brasileira, visto que os projetos de Nação sempre rejeitaram a cultura dos grupos sociais situados fora das estruturas hegemônicas de poderes político e econômico do Brasil, mas, a partir do final do século XX e início do XXI, houve algumas mudanças relacionadas a essas discussões. Alguns pesquisadores têm enfatizado a necessidade de descolonizar o currículo da Educação Básica para elucidar uma proposta de educação emancipatória, como Gomes (2012); outros têm valorizado a necessidade de se conhecer e trabalhar nas escolas com o Multiculturalismo e com a inclusão dos sujeitos sociais com representação minoritária no currículo, como Oliveira e Miranda (2004).

Apesar do aumento significativo nas produções científicas sobre essa temática, ainda são poucas as pesquisas relacionadas ao Multiculturalismo e a importância da valorização da identidade negra no contexto escolar de Ipixuna do Pará, e que demonstrem estratégias de resistência à hegemonia da cultura branca e europeia.

A aproximação inicial com os/as alunos/as da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bom Pastor, localizada no Distrito de Canaã, a cerca de 100 km da sede do município de Ipixuna do Pará, deu-se a partir de minha nomeação como docente da disciplina de História em 2011, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do referido município. A partir da convivência com os discentes percebi as dificuldades deles em se afirmarem enquanto negros, por isso, procurei desenvolver um projeto que visava a identificação da pluralidade étnicorracial e a compreensão da equidade racial na escola, no qual realizei alguns trabalhos como, por exemplo, o Varal Étnico e a apresentação de paródias musicais, abordando

as conquistas de direitos sociais e políticos dos grupos políticos organizados de negros. A culminância desses trabalhos ocorreu no mês de novembro de 2016.

O interesse em estudar a identidade dos discentes da Escola Bom Pastor foi sendo aprimorada e outras informações sobre o cotidiano escolar foram tomados como objeto de pesquisa e discussões em sala de aula, somadas às conversas informais com docentes e discentes dessa escola, mais especialmente após uma aula sobre o componente curricular “Escravidão Negra no Brasil”, com uma turma do 8º ano. Na ocasião, busquei contextualizar o conteúdo e, ao mesmo tempo, indaguei os discentes dessa turma sobre quem se identificava e se afirmava enquanto negro. Para minha surpresa, a maioria deles respondeu que não era negro, pois a negritude para eles era compreendido como algo negativo, feio e depreciativo, ou seja, eles negaram a sua identidade étnicorracial, já que a maioria deles pode ser considerada visualmente como negra, mas se declararam “pardos”, “morenos” ou “amarelos”.

Vale ressaltar que o conceito de negro utilizado neste artigo foi pensado a partir das discussões do movimento negro brasileiro, para o qual “negro” é uma identidade política, que busca construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira (MUNANGA, 2006).

O conhecimento da história étnica e social dos povos negros que vivem no Distrito de Canaã e em suas proximidades, assim como de sua memória e identidade, é fundamental para o saber desenvolvido na instituição escolar, pois mostra as especificidades dos grupos locais e pode contribuir para valorização da pluralidade cultural, em especial, em relação à aprendizagem dos discentes.

Esse artigo pretende contribuir com o debate em questão e com a literatura acerca da identidade negra no contexto escolar. Espera-se que os resultados obtidos possam incentivar e nortear reflexões e estratégias para o/a professor/a de História da Educação Básica, para que de fato sirva de ferramenta pedagógica ativa e garanta espaços educacionais menos excludentes, mais democráticos e de respeito às diversidades.

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e quantitativo, visto que ajuda na compreensão de análise de estudos históricos, das relações, representações e crenças de grupos humanos. A investigação foi realizada nos meses de março e abril de 2018, na Escola Bom Pastor, com alunos/as dos 8º Anos, das turmas A e B.

O instrumento metodológico utilizado foi a aplicação de questionários com alunos dos 8º anos, sempre com o objetivo de compreender como os/as e alunos/as se identificavam com relação à cor/raça no cotidiano escolar.

Este artigo faz, ainda, breves considerações sobre os aspectos teóricos sobre Memória, Identidade e Raça, com a finalidade de compreender esses conceitos e trazer um pouco desse debate para a Educação Básica. Depois faz uma breve abordagem sobre a historicidade e alguns aspectos administrativos da Escola Bom Pastor. Em seguida, apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com os alunos da referida escola, em relação à identidade/raça; traz alguns subsídios para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dos/das docentes e discentes da Educação Básica, para que possam discutir essa temática em sala de aula, uma vez que a socialização de alguns conteúdos podem colaborar para que possamos ter uma sociedade menos atávica no que tange aos preconceitos e à discriminação, além de ser um caminho para a construção de uma Escola mais democrática e reconhecadora da pluralidade cultural existente na realidade vivida pelos grupos sociais fora do espaço escolar.

2 MEMÓRIA, IDENTIDADE E RAÇA

O homem é, por excelência, um ser social, constituído de inteligência cognitiva, pois, para ele, a memória lhe garante lembranças do passado que possibilitam conferir sua origem e engendrar sua existência no grupo que comunga das mesmas experiências, língua e valores. Dessa forma, a memória é um elemento balizador na construção da identidade, como bem destacou Candau (2016):

[...] ontologicamente e filogeneticamente a memória é necessariamente anterior em relação a identidade - essa última não é mais do que uma representação ou um estado adquirido, enquanto que a memória é uma faculdade presente desde o nascimento e a aparição da espécie humana, torna-se difícil consentir sobre a preeminência de uma sobre a outra quando se considera o homem em sociedade [...] (CANDAU, 2016 p. 19).

Nesse sentido, a memória é um marcador de relevância para a afirmação da identidade, porque é a partir dela que se constrói a identidade de um determinado grupo social.

No Brasil, afrodescendentes enfrentaram e ainda enfrentam um sério problema em relação a sua identidade, pois existiu historicamente um esforço por parte do Estado brasileiro ora de apagar a memória desses povos, ora de forjar representações sociais que lhes impusessem características depreciativas sobre sua origem, de modo que as pressões sociais em torno da memória daqueles dificultaram e dificultam a afirmação da identidade negra no Brasil (PRANDI, 2016). Contudo, é indiscutível as diversas estratégias traçadas pelo povo negro para assegurar sua presença social e histórica, sua liberdade e identidade, como, por exemplo, as

negociações dos escravizados com os piratas, indígenas, comerciantes, lavradores e autoridades coloniais, bem como a formação de quilombos (GOMES, 1997; SALLES, 2015).

No século XIX, o povo negro procurou estratégias de resistência para assegurar suas manifestações culturais, a exemplo das religiões de matriz africana. Estas talvez sejam a reconstrução cultural melhor preservadas dos negros no país, pois mesmo com todas as perseguições aos/as afro-religiosos/as, os cultos e rituais estão presentes na contemporaneidade (PRANDI, 2016).

Assim, observa-se que dentro dos territórios religiosos dos afro-brasileiros há uma maior representatividade e afirmação tanto da cultura quanto da identidade negra, bem como a memória é bastante valorizada, visto que ela é o substrato para fomentar a afirmação da identidade individual e coletiva. Para tanto, é ideal que todos os membros do grupo sejam capazes de partilhar integralmente um número determinado de experiências, representações relativas do presente e do passado, e que lhes teriam sido transmitidas conforme as modalidades variáveis, mas socialmente determinadas e culturalmente regradadas (CANDAUI, 2016), pois:

[...] os grupos étnicos são categorias adscritivas nativas, que regulam e organizam a interação dentro e fora do grupo, sobre a base de uma série de contraste entre o “próximo” e o “distante”[...]. A manutenção das fronteiras da etnicidade não resulta do isolamento, mas da própria interação social: quanto maior a interação mais potente ou marcado será o limite étnico [...] (BARTH, 1976a, p.13-14 apud VILLAR, 2004, p. 172).

Nesse sentido, mesmo com todas as dificuldades, a cultura e a identidade de alguns povos afro-brasileiros se mantêm devido as diversas estratégias implementadas por eles, como fugas, organizações de irmandades, entre outras, que lhes oportunizavam momentos de interação e compartilhamento de suas experiências (FERNANDES; SOUZA, 2016). Assim, a identidade é construída a partir das relações que os indivíduos estabeleceram uns com os outros.

A formação social e cultural brasileira foi marcada pelas representações pensadas e elaboradas pela ótica eurocêntrica, que instituiu padrões ditos “normais” e “anormais”, estabelecendo como aceitável o homem branco, heterossexual e espiritualizado na doutrina cristã. Logo, aqueles indivíduos que não atendam a esses padrões são vistos como transgressores e excluídos socialmente. Dessa forma, os afro-brasileiros ou se conformavam nesses padrões ou eram marginalizados (FERNANDES; SOUZA, 2016).

Essas representações começaram a ser construídas a partir dos vários relatos de viajantes que percorreram a América portuguesa, os quais já descreviam em seus relatos a natureza como algo paradisíaca, infernal e ainda como purgatório, por outro lado, pontuavam de maneira

negativa a estranheza de nossa gente (HOLANDA, 1995). No século XIX, o zoólogo J. Baptiste von Spix e o botânico Friedrich P. Von Martius percorreram mais de dez mil quilômetros pelo Brasil, o que resultou em uma obra de três volumes intitulada *Viagem ao Brasil* e os viajantes caracterizaram os povos que aqui habitavam como inferiores e incivilizados (SCHWARCZ, 2012).

É importante destacar que no século XIX, os teóricos do Darwinismo Social recorreram às características externas e aos fenótipos biológicos como elementos relevantes e definidores de moralidades. Estes paradigmas foram legitimados pela Biologia e se constituíram em artifícios pseudo-científicos eficientes para formar conceitos negativos e hierarquizados de povos e culturas, o Brasil foi um dos países a serem utilizados como “laboratório racial” (SCHWARCZ, 2012).

Para Munanga (2006), biologicamente falando, raça não existe, pois já foi comprovado por alguns geneticistas, que existe é um conceito utilizado para discriminar e marginalizar grupos. Assim, raça existe somente na cabeça dos racistas e de suas vítimas, dado que existe um fosso sociohistórico que a genética não consegue preencher automaticamente. Nesse sentido, o problema não está no uso do conceito de “raça”, já que ela não existe, e sim o racismo que hierarquiza, desumaniza e exclui pessoas ou determinados grupos étnicos.

No entanto, esses cientistas não demoraram a perceber que essa proposta era um tanto ingênua, pois a ideologia racista não precisava do conceito de raça para se refazer e se reproduzir. Dessa forma, a política oficial de segregação racial da África do Sul, o *Apartheid*, que existiu como o esplendor de prática do racismo, não precisou recorrer à palavra raça, pois “apartheid” é uma palavra dos *afrikaners*, que recebeu a definição ideológica que tinha como objetivo preservar supostamente a riqueza cultural e as identidades étnicas daquele país. Assim, em nome do respeito às identidades e às diversidades culturais foi implantando na África do Sul, um regime que segregou e negou direitos políticos e sociais que perdurou durante meio século (MUNANGA, 2006). Para esse mesmo autor:

Da mesma forma que o Brasil criou seu racismo com base na negação do mesmo os racismos contemporâneos não precisam mais do conceito da raça. A maioria dos países ocidentais prática o racismo antinegros e antiárabes sem mais recorrer aos conceitos de raças superiores e inferiores, servindo-se apenas dos conceitos de diferenças culturais e identitárias (MUNANGA, 2006, p. 53).

Dessa forma, raça persiste como representação poderosa, como instrumento social que marca a diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, religião e idade, que se

relacionam e retroalimentam –; constrói hierarquias e delimita espaços e discriminações. Para a Schwarcz (2012):

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence a ordem das representações sociais, assim como exerce influência real do mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

Nesse sentido, o racismo inibe o diálogo entre os diferentes grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira, pois constroem fronteiras mais ou menos rígidas, estabelecendo binarismos identitários, ou seja, uma identidade do “ser negro” contraposto ao “ser branco”, baseados em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para o segundo. O racismo é uma forma de negação ou de mistificação da alteridade da população negra, taxando com estereótipos, carregando-lhe de características marcadas de inferioridade, maldade e ignorando suas diferenças (FERNANDES; SOUZA, 2016).

3 A ESCOLA BOM PASTOR: UMA REALIDADE EDUCACIONAL DE IPIXUNA DO PARÁ

Em 1991, foi fundada a primeira escola na Vila de Canaã que funcionava em um barracão de palha, construído em um terreno cedido por um fazendeiro da região. Em 1992, esse barracão foi demolido, dando lugar a uma estrutura de alvenaria composta de duas salas de aula. O soerguimento da nova escola foi feito em terreno público da Prefeitura do Município de São Domingos do Capim, e recebeu o nome de “Bom Pastor”, em homenagem ao pastor fundador da Vila de Canaã do Pará.¹

Em 13 de dezembro de 1991, pela Lei n. 5.690, sancionada pelo então Governador Jader Barbalho, o distrito de Ipixuna foi desmembrando do município de São Domingos do Capim e elevado à categoria de Município, com a denominação de Ipixuna do Pará. Nesse contexto, a Vila de Canaã do Pará passou a pertencer ao novo município, anos depois essa vila se tornou um Distrito de Ipixuna do Pará.²

Nesse período, houve um aumento significativo da população desse Distrito, dada as possibilidades de trabalho após a implementação das políticas desenvolvimentistas do Estado brasileiro durante o Regime Civil-Militar (1964-1985), que atraíram vários empreendedores

¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola de Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bom Pastor 2016, p.7.

² Id.

como fazendeiros, mineradores e empresários do ramo de serrarias³. Esse crescimento populacional fez aumentar a procura de matrículas na Escola e, ao mesmo tempo, a necessidade de sua ampliação, já que a existente tinha uma estrutura física e recursos humanos inferiores à demanda que se apresentava. Então, o Sr. Antero Bonifácio, morador do Distrito de Canaã, doou uma parcela de sua propriedade para a Prefeitura, que deveria ser utilizada para a ampliação da referida Escola.⁴

Atualmente, essa instituição de Ensino é chamada de Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bom Pastor, no Distrito do Canaã, zona rural do município de Ipixuna do Pará, distante 350 km de Belém do Pará (Capital do estado), sendo a mesma chamada Escola-Polo, pois é a sede administrativa de mais seis escolas anexas (Fotografias 1 e 2).

Essas escolas anexas enfrentam vários problemas, os quais vão desde a organização em turmas multisseriadas, infraestrutura precária, fornecimento insuficiente de energia elétrica, banheiros inadequados, carência de materiais didáticos, falta de merenda escolar e espaço para o seu preparo, dificuldades de apoio pedagógico, além da expressiva distância de uma escola para outra, o que dificulta a presença efetiva da gestora escolar.

Fotografia 1 – EMEF Bom Pastor



Foto: Odaleia Guedes, maio de 2018

³ Id., p.8.
⁴ Id., p. 9.

Fotografia 2 – EMEF Bom Pastor



Foto: Odaleia Guedes, maio de 2018

As escolas que organizam-se em turmas multisseriadas ainda são uma realidade das Instituições de Ensino da Educação Básica, situadas na zona rural do Brasil e se caracterizam, geralmente, em espaços pequenos, muito precários, com um número pequeno de alunos/as matriculados/as, agregando vários discentes de várias séries em uma mesma sala de aula, ao mesmo tempo, e com um único professor/a. Essa dura realidade faz parte da organização educacional das seis escolas anexas e da própria Escola Bom Pastor, onde alunos alfabetizados, e os que ainda estão no processo de letramento, interagem na mesma sala, no mesmo período e com o mesmo professor/a.

Essas turmas geralmente funcionam com alunos/as do 1º ao 5º ano, mas existem turmas que atendem alunos/as desde o Maternal ao Ensino de Jovem e Adultos (EJA), o que se reflete em problemas sérios no ensino-aprendizagem desses alunos.

É importante ressaltar, que apesar dessas escolas contarem com um número de matrícula considerado baixo pela Secretaria Municipal de Educação, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, pois os poucos materiais didáticos que existem não são adequados para atender a realidade desses discentes, por exemplo, a escola dispõe de um quadro de giz e tem três turmas com nível cognitivo diferentes uns dos outros, no momento que o docente está trabalhando com uma turma as outras estão dificultando o entendimento daquela em que o docente está atendendo, além disso, falta formação para o professor/a que atua nas escolas de turmas multisseriadas.

Todas as seis escolas anexas atendem a alunos/as do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais.

Segundo a matrícula de 2018, a Escola Bom Pastor conta com 1.228 estudantes, incluindo os/as alunos/as das escolas anexas, que funcionam em quatro turnos: matutino, intermediário, vespertino e noturno.⁵

Os turnos da manhã e da tarde recebem alunos do próprio Distrito do Canaã e da Vila Palmeira, esta última é uma espécie de bairro do Distrito e, nestes turnos, os/as alunos/as apresentam poucas dificuldades de aprendizagem, pois não precisam de transporte escolar e nem acordar de madrugada para se deslocar; pois são oriundos de escolas regulares, nas quais os professores são mais frequentes e conhecem a realidade dos discentes.

O turno intermediário inicia às 11 horas da manhã, com término às 14h45. Neste turno, os/as alunos/as apresentam sérios problemas de aprendizado, tais como: dificuldades de leitura, interpretação de textos e cálculo, posto que vêm de turmas multisseriadas; enfrentam problemas de transporte escolar (geralmente não atendem as exigências estabelecidas por lei), com estradas sem condições de tráfego; acordam muito cedo e saem de suas casas frequentemente sem serem alimentados. Além disso, necessitam almoçar na escola e acabam enfrentando a escassez e descontinuidade da merenda escolar, que, quando tem, não é adequada ao padrão nutricional de uma alimentação principal durante o período de aula, pois é servido suco, mingau, entre outros; e, por fim, ainda contam com a frequente rotatividade de professores.

Já o turno da noite é composto por alunos/as do Distrito do Canaã e de localidades distantes. Esses estudantes apresentam inúmeras dificuldades de aprendizagem, já que trabalham o dia todo em atividades rurais, como a agricultura familiar, pesca e serrarias. Além de outros problemas que se repetem em todos os turnos, como falta de merenda e transporte escolar inadequado. Soma-se a isso, problemas familiares, tais como violência doméstica, renda familiar baixa que não supre suas necessidades básicas, dentre outros.⁶

Essas dificuldades mencionadas acima, somadas as questões políticas locais, como nomeação de pessoas para a prestação de serviços educacionais na Escola que não tem qualificação na área de educação; grande rotatividade de servidores para trabalharem como docentes; e falta de formação continuada para os professores, são fatores que comprometem sobremaneira a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, pois tais políticas não buscam

⁵ Dados da Secretaria de Educação de Ipixuna do Pará (2018). INEP e Dados arquivados na Secretaria de Educação e na Escola Bom Pastor.

⁶ Depoimento de uma aluna da 3ª Etapa da Educação para Jovens e Adultos (EJA) da escola pesquisada. (Maio de 2017).

melhorar o rendimento escolar, mas atender aos interesses dos grupos políticos dominantes, que é a manutenção de seus cargos políticos.

A referida escola conta com 63 funcionários, distribuídos da seguinte maneira: 1 gestora, 1 vice-gestor, 2 coordenadores, 1 secretária escolar, 3 auxiliares de secretaria, 19 professores do ensino infantil ao 5º ano, 17 professores do 6º ao 9º ano, 14 auxiliares de serviços gerais, 2 zeladores e 3 vigilantes.⁷

A estrutura física da escola compreende os seguintes espaços: uma sala para gestão, uma secretaria, dois banheiros masculinos e dois femininos, uma copa-cozinha, um refeitório, um depósito de merenda, uma sala de leitura, uma sala multifuncional, uma sala de informática PROINFO e onze salas de aulas.

A sala de leitura funciona em todos os turnos; nela são desenvolvidos vários projetos com objetivo de minimizar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a exemplo do Projeto “Barco da Leitura”, que transita entre as comunidades ribeirinhas, fazendo rodas de leitura. Já a Sala de Informática, apesar de ter sido equipada com 10 computadores, nunca funcionou, pois a Escola não tem acesso ao sinal de Internet. Assim, os computadores nunca foram devidamente utilizados pelos/as alunos/as como ferramentas de dinamização das aulas.

Esses problemas são graves e têm comprometido a qualidade do ensino-aprendizagem. O Laboratório de Informática, que poderia servir como instrumento pedagógico, com possibilidades de ajudar a minimizar as dificuldades de aprendizagem, não tem funcionalidade e as aulas ministradas pelos docentes acabam sendo a repetição da oralidade, elevando o índice de desinteresse dos/as alunos/as.

4 IDENTIDADE NEGRA E INVISIBILIDADE

Entre os séculos XVI e XIX, milhares de pessoas foram trazidas para o Brasil de diferentes partes do continente africano, situados abaixo da região do Deserto do Saara, para prover a economia da América portuguesa, posteriormente do Brasil, que era substancialmente provida pela mão de obra escrava, tanto indígena quanto africana (PRANDI, 2000).

Quando chegaram em solo luso-americano, todos os povos trazidos da África em regime de escravidão foram classificados de maneira genérica como “africanos”. Porém, por interesses das relações comerciais, foram conservadas algumas informações sobre a sua origem étnica. Assim, na documentação oficial, a identidade de origem podia estar referida ao porto de

⁷ Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Bom Pastor (2016, p. 10).

embarque, pois a política implementada pela Coroa Portuguesa, em certos períodos, fomentava o apagamento das origens culturais desses africanos (PRANDI, 2000).

Outra estratégia utilizada pelo rentável mercado do tráfico de escravos africanos, que contribuiu para a diluição da identidade deles, foi a comercialização dos negros em mercados abertos, visto que geralmente eram negociados “peça por peça”, o que desagregou grupos da mesma origem, não sendo possível para o africano manter sua língua e sua cultura, obrigando-os a assimilar valores culturais portugueses (PRANDI, 2000).

Esse processo de invisibilização/apagamento da identidade negra foi muito bem articulado, primeiro pela Coroa Portuguesa e depois tornou-se um projeto para construção da Nação brasileira. Tal projeto acabou surtindo efeito em uma boa parte do povo negro, que embora seja negro, acaba por não incorporar essa etnicidade a partir do processo de autoidentificação, isso é perceptível na contemporaneidade, pois o cotidiano de muitas escolas de Educação Básica no Brasil é revelador das experiências e atitudes que mostram a negação da identidade negra existente em nossa sociedade, não somente pela negação da cor da pele e da textura dos cabelos, mas também por não se identificar com a cultura afro-brasileira, principalmente as religiões de matriz africana.

A dificuldade do povo negro em se autoafirmar enquanto negro pode ser compreendida a partir da construção do imaginário social do/a negro/a na sociedade brasileira. Na História do Brasil, o/a negro/a eram entendidos como condições “coisificadas” de existência, seja como mercadoria ou como instrumentos animados para os trabalhos que exigem esforço físico. Infelizmente, a educação brasileira tem reforçado esse conceito em seus livros didáticos, mostrando a importância do negro para a vida econômica do país e, ao mesmo tempo, que a população negra tem diminuído com a miscigenação (ABUD, 2012).

Assim, no dia a dia da Escola Bom Pastor é comum ouvir dos/as alunos/as que não gostam de sua cor ou de seu cabelo, que todo/a preto/a é desprovido/a de possibilidades econômicas, educacionais etc.; que eles/as não gostariam de se casar com preto/a, pois acreditam que todas as coisas negativas estão atribuídas ao povo negro.

Durante as aulas e, principalmente, nos intervalos, os discentes conversam entre si e algumas dessas conversas são relacionadas à cor da pele. É possível visualizar que nesses momentos muitos deles falam que não são negros, que seus cabelos não são crespos e mostram sempre o lado do braço próximo das mãos (local que possui menos melanina) para provar que são brancos, ou seja, a “branquitude” é o ideal almejado pelas crianças.

Os documentos oficiais, como, por exemplo, Certidão de Nascimento, também contribuem para invisibilizar a identidade negra, pois a maioria dos alunos/as que participaram

da pesquisa respondeu que se identificam como “pardos”, porque em sua certidão de nascimento consta essa designação de cor. Além disso, comumente afirmam que seus familiares se identificam assim, como mestiços, por diversas gerações, logo os mesmos também se autoidentificam como “pardos”.

Durante uma aula de História com uma turma do 8º ano da escola investigada, umas das atividades propostas aos/às alunos/as foi a organização de um diário, iniciando pela construção da árvore genealógica, e, ao mesmo tempo, com descrições do cotidiano. Na ocasião, fiquei surpresa com o resultado, visto que, nos diários, suas avós, avôs, pais, mães, tios, tias, irmãos e irmãs eram identificados etnicamente como “brancos” ou “pardos”, em contraste com as fotografias dessas pessoas, que claramente mostravam que eram negras, como é possível visualizar nas Fotografias 3 e 4.

Fotografia 3 – Alunos do 8º ano da EMEIF Bom Pastor



Foto: Odaleia Guedes, maio de 2018

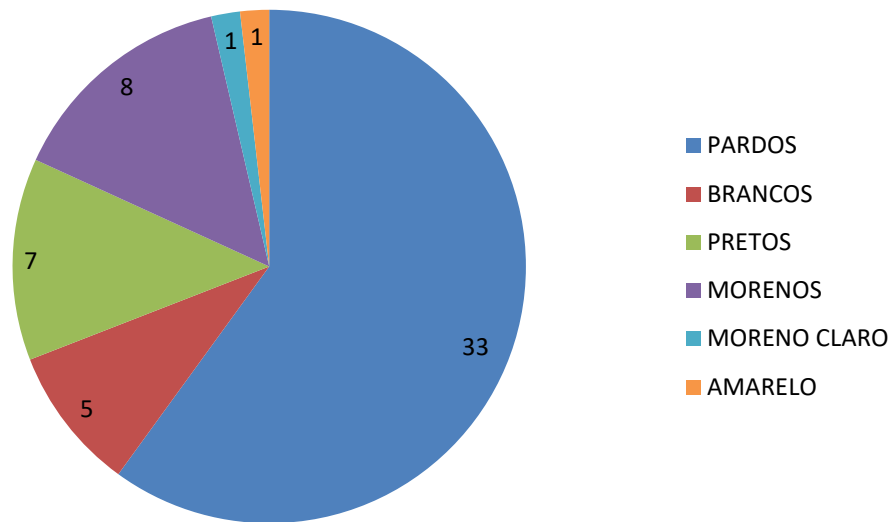
Fotografia 3 – Alunos do 8º ano da EMEIF Bom Pastor



Foto: Odaleia Guedes, maio de 2018

Nesse sentido, o Gráfico 1, elaborado a partir do resultado da pesquisa realizada no mês de março de 2018 na EMEIF Bom Pastor com 55 alunos/as do 8º A e B, revelou que 87% desses alunos nega a identidade negra e se afirmam como “pardos”, “brancos” ou “amarelos”; e outros ainda com “morenos claros” e “morenos”. Esses 87% só evidenciam as experiências cotidianas vivenciadas por esses discentes tanto na escola quanto em outros locais, como resultado de toda uma lógica institucionalizada que iniciou ainda no período colonial e se legitimou com a construção do Estado brasileiro.

Gráfico 1 – Identificação dos alunos da escola



As dificuldades que os/as alunos/as da Escola Bom Pastor enfrentam em afirmar sua identidade pode ser compreendida pela ausência de representatividade nos livros didáticos ou por serem representados de forma negativa neles, haja vista que, mesmo diante das conquistas das demandas afrodescendentes frente às políticas educacionais brasileiras, ainda é comum o negro ser representado nos materiais didáticos como aquele/a destinado/a aos serviços braçais ou visto/a como um ser desprovido de possibilidades educacionais e econômicas, isto é, materiais que, implicitamente, evidenciam a negação de direitos sociais ao povo negro (GOMES, 2012).

Essa negação de direitos em relação aos afrodescendentes foi reforçada ainda mais a partir da implantação da educação formal no Brasil, principalmente após a criação do Colégio Pedro II, que, durante o Império, funcionava como estabelecimento padrão de ensino secundário. O processo de ensino-aprendizagem da disciplina História no currículo escolar não considerou a diversidade étnica existente no país, ao contrário, inspirou-se no modelo francês. Dessa forma, desde o início, a Instrução Pública de História no Brasil teve como base os compêndios e manuais franceses, que escamoteavam a constituição plural da etnicidade nacional (NADAI, 1993).

No Brasil, a disciplina de História tinha, e tem, a função específica de forjar representações que procuravam expressar as ideias de Nação e de cidadão, embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais, constitutivos da sociedade brasileira. Dessa forma:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. [...] procurava-se negar a condição do país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias [...] (NADAI, 1993, p. 149).

Neste sentido, a Escola é um espaço que ao invés de ensinar o reconhecimento dessa multiplicidade étnico-racial, acaba por fundamentar a exclusão e cerceamento de identidades, pois a partir da definição do currículo pautado na cultura hegemônica, tem-se uma disputa do que entra e do que será silenciado nesse currículo e nos materiais utilizados nas escolas de Educação Básica brasileira. Historicamente, as vozes das minorias étnicas seguem negadas e silenciadas, em privilégio da cultura do homem branco colonizador (FERRO, 1989, p. 34 apud NADAI, 1993, p.149).

É importante ressaltar que em diversos contextos históricos, o Estado Brasileiro direcionou políticas educacionais que reforçaram seus projetos de Nação. Na década de 1880, com fim do regime escravista e a implantação da República no Brasil, a demanda por escolarização foi ampliada consideravelmente e novos programas curriculares buscaram implantar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar, no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação (BITTENCOURT, 2011).

Nesse contexto, o Ensino de História precisava incluir demandas antes marginalizadas e excluídas do processo educacional. Porém, elas deveriam ficar invisíveis no currículo, para reforçar o tradicional lugar que cada grupo étnico e social deveria ocupar na sociedade brasileira. Assim:

[...] a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus [...] (BITTENCOURT, 2011, p. 64).

Dessa forma, a educação implementada para o trabalhador, que possui pouca ou nenhuma instrução formal e que em sua expressiva maioria era (e continua sendo) negro, bem como para seus filhos, visava (e visa) a formação para o trabalho. Silva (1992) ressalta que não existe educação emancipatória quando o sistema educacional supervaloriza as necessidades do

mercado, pois aquela exige autonomia para realizar sua finalidade, que é conduzir as novas gerações até as humanidades.

Os resultados do Gráfico 1 mostram, ainda, o quanto a política de branqueamento implementada pelo governo brasileiro no século XIX impactou a formação das identidades, pois ser branco, no Brasil, significa *status quo*. Para os idealizadores daquela política, tornar o país branco era sinônimo de progresso, o que explicaria o esforço de parte do povo brasileiro em procurar se aproximar da branquitude. Como definiu Schwarcz (2012):

[...] Com uma forte preferência pelo branco ou por tudo o que “puxa para o mais claro,” joga-se o preto para o ponto mais baixo da escala social [...] pardo não é preto nem branco, já que na prática se aproxima, na representação popular, dos negros. Estamos, portanto, diante de uma categoria interna, oficializada pelo costume e dificilmente compreensível para aqueles que conhecem o país apenas de passagem (SCHWARCZ, 2012, p.104-5).

A pesquisa apontou que os/as alunos/as da escola pesquisada negam a identidade negra, e, como já foi mencionando em páginas anteriores, as políticas educacionais implementadas na sociedade brasileira contribuem substancialmente para tal negação. Assim como as atitudes de alguns/as discentes, funcionários/as e gestores/as corroboram para fomentar tal problema, já que não procuram estratégias educativas para a implementação da Lei 10.639/2003 e projetos que fomentem a necessidade da equidade étnico-racial. Dessa forma, os/as alunos/as, ao não se reconhecerem enquanto negro/a, acabam legitimando e reproduzindo atitudes racistas no cotidiano escolar.

A Lei n. 10.693/2003 representa uma conquista particular do Movimento Negro no Brasil e dos Movimentos Sociais em geral, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma diretriz curricular que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis da Educação Básica. Nesse sentido a legislação proporcionou a abertura de caminhos para a construção de uma educação mais democrática e resultou em uma mudança epistemológica e curricular na medida em que tornou pública e legítima a necessidade dos debates sobre o respeito à pluralidade cultural em sala de aula (GOMES, 2012).

É importante destacar que o racismo foi historicamente naturalizado na sociedade brasileira. Em decorrência disso, a maioria dos alunos, que tendem à naturalização dessas concepções e práticas, não percebem que cometem várias atitudes racistas, sobretudo no cotidiano escolar. Nesse sentido, na escola pesquisada acontecem muitos atos de discriminação

racial, como, por exemplo, um caso que ocorreu durante uma aula de História, na qual fomos surpreendidos com a presença da Coordenadora da escola, que queria saber “quem era o engraçadinho que tinha chamado cabelo de “bombril” a uma das alunas daquela turma”. Os/as alunos/as começaram a rir, enquanto uma das discentes começou a chorar, logo, percebemos que a discente que chorava havia sido vítima do referido comentário durante o intervalo entre as aulas. Após uma longa conversa com a turma, a referida aluna e o aluno que tinha cometido injúria racial foram levados à sala da Coordenação, tendo este último se comprometido a não cometer mais tal atitude.⁸

Contudo, observa-se que as conversas sobre este tema não surtem os desejados efeitos com os discentes dessa escola, visto que ainda é frequente atos de injúria racial no dia a dia das atividades escolares, como demonstra o Gráfico 3, assim como o episódio ocorrido em uma turma do 7º Ano, na qual um aluno começou a chamar sua colega de classe de “nega feia do cabelo duro”, ridicularizando-a. Na ocasião, o conteúdo que estava sendo ministrado pela professora foi suspenso e iniciamos uma discussão sobre a questão racial. Mesmo após a dinâmica, aquele aluno alegou não ter praticado um ato racista, e ainda, que havia falado a verdade, já que, para ele, aquela aluna e os seus cabelos eram feios. Tal atitude é preocupante, pois ações como essas revelam que o espaço escolar é um universo em potencial de fomento da naturalização e propagação do racismo. Como afirma Schwarcz (2012):

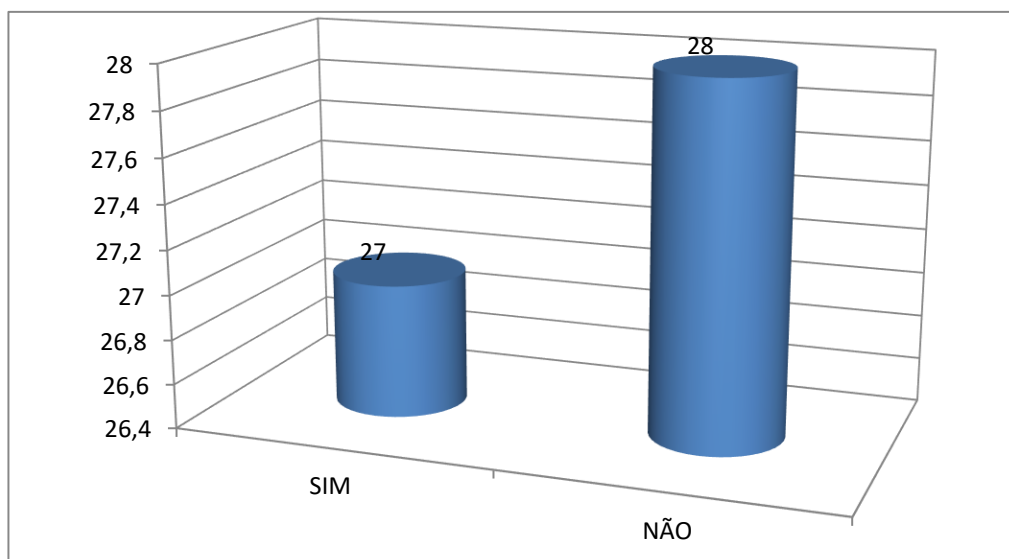
[...] A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais [...] assim estamos envoltos no país de uma “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de outro alguém (SCHWARCZ, 2012, p. 30).

Esse é um jogo perigoso bastante utilizado pela sociedade brasileira para escamotear um instrumento que inferioriza, ridiculariza e exclui o outro. Parece ser mais fácil reconhecer o racismo em outra pessoa, do que aceitar que o “eu” também pode ser racista, ou até mesmo que já sofreu injúria racial, pois para aquele admitir tal ato pode lhe colocar em condição inferior ao homem branco.

⁸Relato da Coordenadora da EMEIF Bom Pastor.

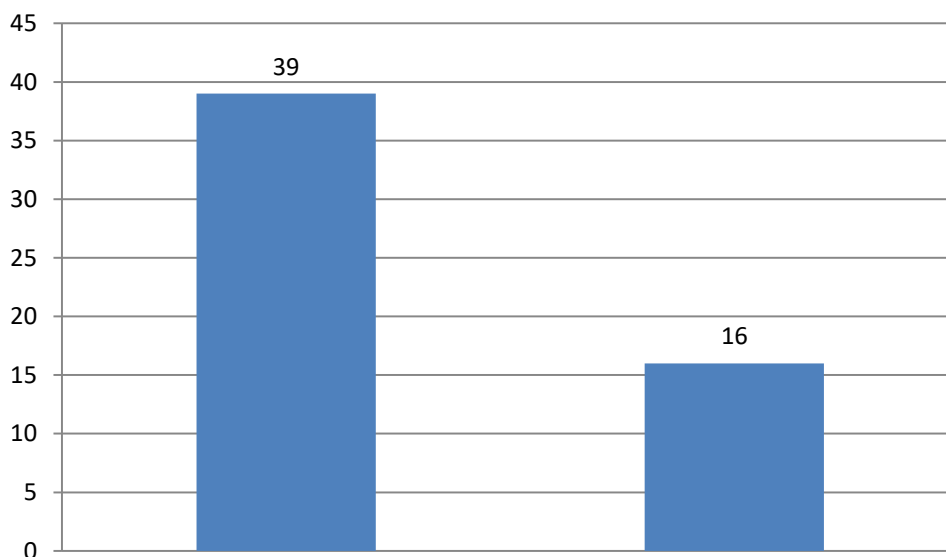
Esse jogo é bastante frequente na escola Bom Pastor, visto que é cada vez mais comuns ocorrências de discriminação racial no cotidiano dessa escola. Nessas situações, a criança e/ou o jovem agressor dificilmente admite que praticou atos racistas, ou até mesmo que já sofreu algum tipo de racismo, como pode ser observado nos Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 – Alunos/as que já presenciaram algum tipo de brincadeira racista em sala de aula



Elaboração: Da autora, 2018

Gráfico 3 – Alunos que já sofreram racismo



Elaboração: Da autora, 2018

Desse modo, os 70.9% dos discentes que responderam não terem sofrido racismo, revela as dificuldades dos discentes em reconhecer atitudes racistas, pois muitas brincadeiras deles

evidenciam esse tipo de discriminação, não são compreendidas como uma atitude que provoca sofrimento ao outro.

Essa pesquisa também revelou um resultado contraditório, uma vez que 39 desses discentes responderam não ter sofrido nenhum tipo de racismo. Todavia, ao serem inquiridos se já tinham presenciado atitudes racistas na sala de aula, 27 alunos/as responderam positivamente, o que apenas comprova a naturalização do racismo em diversos locais da sociedade brasileira. Como a Escola se constitui dentro dessa sociedade, acaba incultando valores e atitudes construídos historicamente nas crianças e jovens.

Conforme mostra o resultado da pesquisa, em grande medida baseada na observação e registro das experiências cotidianas da Escola Bom Pastor, é inquestionável a existência, entre os estudantes, do problema de negação/invisibilização da identidade negra e do racismo. Assim, provavelmente a negação daquela identidade pode colaborar para propagação de ideias e práticas de discriminação nessa Escola. A partir da identificação desses problemas é necessário que a Escola trace metas e ações que objetivem despertar nos discentes a autoestima em relação a suas características étnicas e, ao mesmo tempo, contribuir para minimizar as atitudes de injúrias raciais, tornando aquele espaço educacional mais equitativo.

É importante destacar que o Movimento Negro tem uma proposta política de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira. Essa consideração emergiu nos debates étnico-raciais bem antes das discussões sobre as políticas afirmativas. Nesse sentido, o Movimento Negro sempre reivindicou políticas específicas que pudessem reduzir as desigualdades e colocar o negro em pé de igualdade com o branco (MUNANGA, 2006).

Assim, são inegáveis os esforços para reconhecer a importância do povo negro e de sua cultura tanto pelo Movimento Negro quanto por algumas ações implementadas pelo Estado brasileiro, a exemplo da Lei n. 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei 10.639/2003 (PEREIRA, 2011). No entanto, ainda não são substanciais os impactos dessas ações afirmativas no espaço escolar, pois observa-se que muitos/as gestores/as, coordenadores/as pedagógicos e professores/as não estão capacitados, ou até mesmo por preconceito, a implementar ações pedagógicas que oportunizem aos discentes o acesso à história dos povos afrodescendentes.

5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA EQUIDADE RACIAL

A Escola é um espaço que colabora com a formação do indivíduo, a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania, bem como torná-lo sujeito crítico e ativo, compreendendo e dialogando com as diversas questões sociais. Esse processo educativo precisa considerar como fundamentos o respeito à diversidade e à democracia, visto que a sociedade brasileira é pluriétnica.

Desse modo, o universo do ensino, que é o espaço de aprendizagem e troca de conhecimento entre docentes e discentes, necessita constantemente reelaborar e construir outras estratégias didáticas que possam contribuir com o trabalho de desnaturalização das diferenças raciais na Escola e no processo educativo, além de atender alguns objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental que:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL,1998, p.4)

Nesse sentido, busca-se pensar a questão da invisibilização negra no cotidiano escolar a partir da prática docente da autora deste artigo como professora de História. Para abordar essa complexa questão, desenvolveu-se duas dinâmicas educativas com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que tiveram como ponto norteador das atividades o reconhecimento de diferenças raciais no mundo atual.

5.1 PARÓDIA COMO RECURSO DIDÁTICO

Num primeiro momento, apresentou-se aos/as alunos/as o conceito de “Racismo” como o tema da aula. Em seguida, fiz uma sondagem sobre o seu conhecimento em relação ao tema. Logo após, ouvimos a música “Racismo é Burrice”, de Gabriel Pensador, que chama a atenção para o problema, utilizando uma linguagem bem acessível para os jovens.

Com base nessa primeira parte da dinâmica, foi proposta uma atividade lúdica de composição de uma paródia musical, na qual os discentes aprendem, se divertindo, além de desenvolver a criatividade e o senso crítico. Atividades como essa podem ser utilizadas em

qualquer série da Educação Básica, desde que seja encaminhada com seriedade e responsabilidade pelo docente.

Na ocasião, a turma foi dividida em quatro grupos. Foram grafadas no quadro palavras e expressões que faziam referência às práticas de discriminação racial: “sociedade”, “inferioridade”, “sofrimento”, “dor”, “historicamente”, “respeito”, “igualdade”, “democracia”, “Brasil”, “escola”, “equidade”, dentre outras, para que os discentes preparassem suas paródias.

Os/as alunos/as tiveram quinze dias para compor as paródias musicais e se prepararem, com ensaios e orientações, para a sua apresentação. Finalmente, as canções parodiadas foram apresentadas em uma pequena culminância da atividade no espaço escolar, no qual eles/as socializaram os resultados da atividade com as outras turmas. O resultado foi bastante proveitoso, pois percebeu-se que os discentes se empolgaram, participaram mais das aulas, dos ensaios e orientações e que, de fato, obtiveram um rendimento mais satisfatório.

5.2 IMAGEM E AÇÃO

Imagem e ação trata-se de um jogo clássico, para ser brincado em dois grandes grupos, no qual o/a aluno/a representa expressões ou palavras por meio de desenho ou mímica. As palavras ou frases, devem ser selecionadas pelo professor conforme o grau de maturidade dos/a alunos. Turmas maiores que o 6º ano terão uma facilidade maior na criação de suas mímicas. Ganha o grupo que acertar mais.

As opções devem sempre contemplar a temática que se está utilizando na aula, relacionada aos conteúdos curriculares e/ou aos temas transversais sugeridos nos PCNs para o Ensino Fundamental. O jogo pode ser pensado e desenvolvido com base nas questões relacionadas à identidade negra, racismo e ao protagonismo do negro na história do Brasil, dentre outras temáticas que poderiam ocorrer.

Na preparação da atividade, o/a professor/a poderá desenvolver, antes do jogo, um texto sobre a temática ou leitura do livro didático. Em seguida, pode ser feita uma divisão da turma em dois grandes grupos, com a definição das regras, inclusive quanto tempo será concedido para cada aluno/a (1 minuto, por exemplo).

Cada grupo sorteia um papel com duas ou três opções a serem representadas. O grupo então escolhe a opção que julga mais difícil. Um/uma representante do grupo concorrente se aproxima, é-lhe mostrada a opção que tem que representar e é dado um tempo para que ele possa elaborar sua forma de representação. Quando ele começa a representar, sem dizer uma palavra (só com desenhos ou mímica), o grupo tem o tempo estipulado para acertar e marcar

ponto. Depois repete-se o procedimento, mas agora com o outro grupo, até encerrar o tempo destinado ao jogo, ou à aula.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola é um espaço privilegiado de fomento à democracia, do convívio de múltiplas identidades, do reconhecimento e do respeito à diversidade. Contudo, é um espaço que, com muita frequência, não reconhece a diversidade de saberes presentes no seu interior e acaba legitimando práticas hegemônicas, que excluem as minorias.

Apesar de nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI, o Estado brasileiro ter implementado Leis que buscam atender a diversidade étnica existente no mesmo, a exemplo da Lei 10.639/1996, que alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e estabeleceu a diretriz curricular que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todos os níveis da Educação Básica, ainda observa-se que nos materiais didáticos essa discussão ainda é bastante tímida e que a maioria das escolas do município de Ipixuna do Pará não conseguiram implementá-la de forma efetiva.

Isso é evidenciado pelos resultados da pesquisa realizada na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Bom Pastor, que demonstrou a invisibilização/negação da identidade negra, somada a atitudes de racismo entre os discentes, pois diante das evidências traduzidas pelas experiências do cotidiano da escola acredita-se que a restrição da temática nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas dos docentes contribui para a negação de reconhecimento e pertencimento de um determinado grupo étnico, além de inibir as reflexões que possam minimizar atitudes racistas dos alunos.

É compreensível que nos últimos anos as políticas educacionais no Brasil deram um passo positivo, isso se deve as lutas travadas pelo Movimento Negro durante vários períodos da história, sobretudo a partir do processo de redemocratização brasileira e a da elaboração da Constituição Federal de 1988.

Assim, foram registradas várias conquistas em prol da igualdade racial, entre as quais se destacam as políticas de Ações Afirmativas nacionais, como a lei de cotas para o ingresso nas universidades públicas e a Lei 10.639/2003.

Contudo, essas conquistas ainda não têm sido suficientes para desconstruir valores e atitudes que historicamente foram pensadas e construídas para privilegiar determinados grupos étnicos e excluir outros. Dessa forma, descolonizar o Currículo Escolar pode ser um dos caminhos para desconstruir tais valores e atitudes, bem como redimensionar os sujeitos sociais,

quebrando os estereótipos que criam paradigmas inferiores e dificultam que os grupos étnicos possam afirmar sua identidade.

Desse modo, as escolas reconheceriam os diversos saberes, as experiências individuais, as diferentes vozes, além disso, os espaços de fomentação de conhecimento se tornariam mais harmônico, menos segregador, ou seja, seriam lugares de respeito à diversidade.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículo de história e políticas públicas: os programas de história no Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe Maria (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 28-41.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

BITTENCOURT, C. M. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M.C.C.C. Identidade negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 63, p. 103-120, 2016.

GOMES, F. dos S. **A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs-XVII-XIX)**. 1997. Tese (Doutorado em História) – Unicamp, Campinas, 1997.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**. v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

HOLANDA, S.B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre raça afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, 2006.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n. 25/26, p.143-162, 1993.

OLIVEIRA, O. B.; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na escola Sarã. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 67-81, 2004.

PEREIRA, A. A. A Lei 10.639/2003 e movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRANDI, R. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP São Paulo**, n. 46, p. 52-65, 2000.

SCHWARZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, M. Educação, modernidade e pós-modernidade. **Revista Perspectiva**, v.10, n. 18, p. 61-76,1992.

VILLAR, D. Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. **Mana**, n. 10, 2004, p. 165-192.