

AFRICANIDADES BRASILEIRAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SALVADOR - BA: vamos dialogar com as nossas crianças?

BRAZILIAN AFRICANITIES IN A PUBLIC SCHOOL OF SALVADOR - BA: let's talk to our children?

Eduardo Oliveira Miranda

Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
eduardomiranda48@gmail.com

Quecia Silva Damascena

Universidade Federal da Bahia (UFBA)
queciadamascena@yahoo.com.br

DOI: <https://doi.org/10.22481/odeere.v4i7.4303>

RESUMO

Abordar a lei 10.639/03 no espaço escolar se configura como questão central nesta produção textual. Para tal, apresentamos ao leitor um relato de experiência que ocorreu em uma escola pública, com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I, precisamente no bairro do Pau Miúdo, Salvador, Bahia. Realizamos uma série de atividades pedagógicas com intencionalidades bem demarcadas em relação aspectos étnicos raciais e, sobretudo, saber o que pensam as crianças acerca destas questões. Para compreender os dados produzidos, recorreremos aos pesquisadores Munanga (2012), Gomes (2003), Silva (1995), entre outros. Acreditamos, mesmo antes desta prática, que a ancestralidade africana e afrobrasileira precisa ser inserida nos currículos da Educação Básica como estratégia de realimentar as alteridades produtoras do chão da escola.

Palavras-chave: Africanidades. Identidades. Ancestralidade.

ABSTRACT

Addressing the law 10.639 / 03 in the school space is configured as the central issue presented in this textual production. To this end, we present to the reader an account of experience that occurred in a public school, with a 4th grade class from Elementary School I, precisely in the neighborhood of Pau Miúdo, Salvador, Bahia. We carry out a series of pedagogical activities with well-demarcated intentions regarding ethnic racial aspects and, above all, know what children think about these issues. To understand the data produced, we used the researchers Munanga (2012), Gomes (2003), Silva (1995), among others. We believe, even before this practice, that African and Afro-Brazilian ancestry needs to be inserted into the curricula of Basic Education as a strategy to feed the alterations that produce the school floor.

Keywords: Africanities. Identities. Ancestry

Movimentações iniciais

Ao considerarmos a ancestralidade como um dos caminhos possíveis para promover aprendizagem, podemos afirmar que trabalhar com as memórias será um processo de resgate, valorização e afirmação, ao apresentar para os alunos negros e não negros a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, as quais estão impressas em nosso cotidiano, dentro e fora do espaço escolar, que de acordo com a professora Marise de Santana é categorizado como Legado Africano, ou seja, “como um conjunto de saberes de uma matriz não ocidental que transcende o espaço dos Terreiros, pois se encontra como sobrevivências africanas nestas cidades”¹.

Considerar que somos alimentadores de um Legado Africano significa entender a ancestralidade como relação de tempo, de criação, de raízes, entre outros elementos que fogem da racionalidade eurocêntrica, pois permite construir outra consciência de existência e prática cultural. Para tal, é necessário entender-se como sujeito ancestral, fruto de outras criações, valores, crenças, culturas e espiritualidade. Nesse sentido, é necessário compreender a ancestralidade a partir das questões da alteridade e inclusão, como elucida Oliveira:

Para além do conceito da ancestralidade, ela tornou-se uma categoria capaz de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro. Assim, ela é uma categoria de relação, “pois não há ancestralidade sem alteridade. Toda alteridade é antes uma relação, pois não se conjuga alteridade no singular. O Outro é sempre alguém com o qual me confronto, ou estabeleço contato”. Aí está o fundamento sociológico da ancestralidade. Seu desdobramento dá-se como uma categoria de ligação, pois a “maneira pela qual os parceiros de uma relação interagem dá-se via ancestralidade. Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, linguísticas etc.” O fundamento dessa sociabilidade é a ética, daí a ancestralidade ser também uma categoria de inclusão “por que ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação. A inclusão é o espaço difuso onde se aloja a diversidade”².

Podemos então, estabelecer como ancestralidade as nossas corporeidades, religião, culinária, tecnologias, arquitetura, valores, costumes e as diversas práticas que nos constituem como sujeitos sociais. Utilizar a ancestralidade como ponto de partida abrange uma herança em aprendizados, um mecanismo de valorização e afirmação identitária.

A lei 10.639/03 possibilita o trabalho pedagógico com temáticas ancestrais o que oportuniza

¹ SANTANA, Marise de. **O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente**: desaficanizando para cristianizar. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo, 2004.p.28

² OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47, p.40

evidenciar as contribuições que nos tornaram os sujeitos que fomos e somos. Para isso, é necessário conduzir os sujeitos do espaço escolar a descobrir ou visualizar os legados africanos, bem como, reestabelecer imagens positivas e não meramente a reprodução descontextualizada de conteúdos curriculares que reforçam uma ideologia de ancestralidade vinculadas a escravidão, a pobreza, a marginalidade e demonização. São essas atribuições negativas que resultam no processo de rejeição de traços estéticos, étnicos, culturais e históricos.

A escola é um terreno fértil para a inserção da ancestralidade, pois é lugar de interações sociais intensas que produzem conceitos, valores e práticas que se multiplicam por gerações. Ao considerar que somos sujeitos culturais, sujeitos da diversidade, mas também de singularidades resalto segundo Oliveira:

Cada cultura produz o seu mundo juntamente ao mundo das outras culturas. Até ontem podíamos pensar cada mundo em seu lugar, o que era uma perspectiva curiosa, ainda que ingênua. Hoje em dia, ao contrário, é nos dado a tarefa de pensar não apenas as fronteiras dos mundos, mas suas encruzilhadas. Isto é, não no limite deles, mas onde eles se encontram e se misturam³.

Portanto, a necessidade da formação de professores proporcionar discursões que mesclam a variedade étnica e racial existente em sala de aula. Propiciar planos de cursos que visem a construção de sujeitos políticos, mas que não atenda única e exclusivamente a reprodução de conteúdos elaborados pelos olhos do colonialismo.

A África precisa estar em todos os conteúdos, pois também somos constituídos por legados das diásporas africanas. Sabemos que a bagagem cultural trazida pelos africanos não é tratada como elemento cultural na sociedade brasileira, omitem as reais contribuições e enfatizam que de África as contribuições se traduzem no samba, capoeira, culinária e no trabalho braçal, diferente dos elementos de outras culturas eurocêntricas que são atribuídas sempre ao desenvolvimento científico, filosófico e tecnológico da humanidade.

A negação das contribuições africanas no currículo escolar é um mecanismo de dominação, por esse motivo é tão importante utilizar-se das africanidades para fortalecer os laços culturais e então tensionar a naturalização do racismo, como afirma Petronília Beatriz Silva:

Em se tratando das Africanidades Brasileiras, é preciso acrescentar que professores empenhados em novas relações interétnicas, na sociedade brasileira: combatem os próprios preconceitos, os gestos de discriminação tão fortemente enraizados na

³ OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.p.42.

personalidade dos brasileiros, desejando sinceramente superar sua ignorância relativamente à história e à cultura dos brasileiros descendentes de africanos⁴.

Diante das responsabilidades que compete a escola e aos educadores encontramos as diversas lacunas históricas, portanto é preciso realizar descolamentos, modificar metodologias, pois ainda que tenhamos as diretrizes curriculares para o trato das relações raciais, se não modificarmos a forma de trabalhar esses conteúdos, os educandos permanecerão direcionados a naturalizar as ausências de suas representações africanas em sua história.

Partir da ancestralidade como suporte é um caminho para a manutenção e ampliação das subjetividades dos sujeitos, das identidades em construção. É preciso religar os pontos históricos, tornar o negro protagonista de sua história. Considero que além de apresentar novos conteúdos, precisamos modificar posturas, posicionamentos políticos. Desarticular a universalidade dos discursos e construir outras posturas que contemplem as alteridades.

PARA CONHECER O LÓCUS DE PESQUISA

Este trabalho é um estudo de caso realizado na capital baiana, no bairro de Pau Miúdo, no ano de 2016, precisamente na Escola Municipal Doutor Marcos Vinicius Villaça, numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. Na tentativa em compreender as influências do espaço escolar na construção de identidade negra dos educandos optamos pela Etnopesquisa Crítica pelo fato dessa abordagem vislumbrar a cultura como um dos aportes fundamentais no trato com o processo de ensino-aprendizagem, pois para Macedo , a cultura “[...] é o conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam”⁵.

Sendo assim, nos autorizamos em assumir a postura de etnopedagogos em espaços educativos, onde “o outro é condição irremediável para a construção de conhecimentos nos âmbitos das práticas educativas”⁶. No campo da educação é preciso um olhar sensível para identificar os fenômenos que acontecem no contexto escolar, ou seja, para o trato das singularidades, considerando que as percepções de mundo dos sujeitos são determinadas pelas

⁴ SILVA, Petronilha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.30

⁵ MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopedagogia**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010, p. 15.

⁶ MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopedagogia**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010, p. 20.

suas inter-relações sociais.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Motivada pela ausência de identidade negra identificada nos educandos por meio da realização de uma atividade de leitura, que foi solicitada por eles em um dia atípico, entendi que provavelmente os demais alunos da turma teriam percepções semelhantes. Então escolhi a turma do 4º ano para compor a pesquisa. Os sujeitos da pesquisa foram 13 alunos do 4º ano com idades entre 10 e 11 anos. Toda a prática aconteceu dentro do período de 20 dias, onde foram realizadas atividades para identificar quais as representações étnicas e estéticas estão refletidas na trajetória escolar desses alunos.

Momento inicial

Na primeira atividade propomos a construção de uma história, com recortes de revistas e apresentação oral, na segunda atividade realizamos um julgamento de estereótipos a partir das imagens de artistas e modelos de revistas e na terceira atividade aplicamos um questionário com perguntas objetivas sobre a imagem construída de si, dos outros e os estereótipos, considerando também um levantamento sobre os conhecimentos sobre a história de África. Nessa pesquisa não foram entrevistados formalmente os sujeitos do corpo docente, funcionários de apoio e administrativo da escola. Diante de um cenário educacional com maioria de alunos fenotipicamente negro, resolvi avaliar primeiramente como os alunos se veem em sua identidade racial. Busquei compreender as práticas culturais desses sujeitos para com seus colegas nos intervalos de recreio e como eles reagem às atividades que envolviam a temática racial.

Inicialmente fiz uma atividade de leitura e interpretação de texto somente com 4 alunos, pois neste dia devido a questões de violência do entorno, poucos alunos foram para a escola. Essa atividade de leitura foi solicitada por eles, como citei anteriormente, eles pediram para ler uma história, então para inspirar as minhas atividades da pesquisa que seria realizada com toda a amostra dos alunos, apresentei a 4 alunos do 4º ano, sendo 3 meninos e uma menina, o texto “pensamento surpreendente”⁷:

⁷ Para ler e reler-Instituto Alfa e Beto,2007, pág.16 - Escrito por uma criança africana. Disponível em: <https://lidiamachado.wordpress.com/2008/04/27/pensamento-de-uma-crianca-africana/>

Pensamento surpreendente!
 Quando eu nasci, era Preto;
 Quando eu cresci, era Preto;
 Quando pego sol, fico Preto
 Quando sinto frio, continuo Preto
 Quando estou assustado, também fico preto
 Quando estou doente, Preto.
 E quando eu morrer, continuarei Preto!

E você, cara Branco,
 Quando nasce você é Rosa.
 Quando cresce você é Branco
 Quando você pega sol, fica Vermelho;
 Quando sente frio, você fica Roxo;
 Quando você se assusta fica amarelo;
 Quando você está doente, fica Verde;
 Quando você morrer, você ficará cinzento

E você vem me chamar de Homem de Cor???

Após a realização da leitura do texto, abrimos para discussão e então questionei aos 4 alunos: O que vocês acham sobre essa fala feita pela criança do texto entre cor, raça e as modificações do corpo? Então escutei atentamente sobre suas identificações:

- Ah! Professora eu também fico verde quando tô com fome. Acho até que pareço o Huck e também quando eu vou para a praia fico vermelho. (Aluno E., de 10 anos).

- Professora eu não fico verde por que eu sou moreno, mas eu achei que esse texto é verdade, minha irmã quando toma sol fica vermelhona. (Aluno P.D., de 10 anos).

- Minha professora! Eu não mudo de cor não, mas eu não sou negro. (Aluno R., de 11 anos).

- Eu acho que é assim mesmo, mas eu não nasci rosa não eu já nasci branquinha, tenho uma foto minha pequena. Eu fiquei meio amarela por causa do sol. (Aluna G., 11 anos).

É interessante salientar como essas relações que eles criaram com o texto expressa a representação que eles têm sobre o corpo negro, sobre ser criança negra. Ainda que em um contexto de maioria aparentemente negra, eles buscam sempre se distanciar dessa atribuição de cor. Nesse processo de construção ficam evidentes os estereótipos que desde muito cedo já reproduzem nas suas falas.

ATIVIDADE CONSTRUINDO MINHA HISTÓRIA

Na realização desta atividade, entreguei a 11 alunos do 4º ano várias revistas de moda, cosméticos e beleza para que eles recortassem e montassem em uma folha de ofício uma família que poderia ser a atual e identificassem os parentescos, ou a família que querem formar. Em seguida construir uma história tipo conto de fadas. Após a elaboração com os recortes apresentaram suas construções. Dos 11 alunos somente uma aluna fez um conto de fadas, os demais apresentaram oralmente as imagens identificando os parentescos. Selecionei algumas das montagens realizadas nessa atividade para exemplificar como eles escolheram se representar ou representar seu imaginário.



Figura 01 e 02.

Nas imagens acima figura 01 e 02 foi montada uma construção de família, o Aluno E, relatou: “essa é a minha família no final de semana a gente foi ao shopping comprar vários perfumes e um relógio, pois era o aniversário de minha mãe, então para comemorar fomos ao shopping”.



Figura 03.

Na representação da figura 03, construída também uma imagem de família, porém a aluna fez a relação de sua mãe e do perfume com o pai. Na apresentação oral ela disse que achou a mulher bonita e por isso relacionou com sua mãe e na história dela a mãe foi ao shopping comprar um perfume para o pai.



Figura 04 e 05.

Na representação da figura 04 Aluna E., representou sua família. Na apresentação escrita ela descreveu da seguinte forma. “É a minha família, minha tia, meu pai, minha mãe, minha filha, o perfume da minha filha o meu perfume, eu e meu namorado e a sapatilha da minha filha”.



Figura 06.

Na representação da figura 06 a aluna V., representou também uma família, sendo o Pai Marcelo, a mãe Karina, a filha Kelem, o filho Marcos e uma representação de encontro conforme sua descrição: “Em minha o rapaz comprou o brinco e o perfume para dar de presente a garota, que logo se apaixonou e viveram felizes para sempre”.

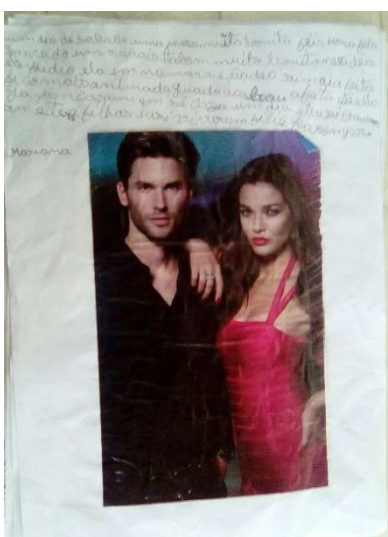


Figura 07.

Na representação da figura 07, construiu-se um conto, conforme as palavras da aluna: “Em um dia de sábado uma moça muito bonita fez uma festa convidando um rapaz muito bonito, nesse dia ele pediu ela em namoro e ela disse sim aí a festa ficou mais animada, quando acabou a festa ele e ela já pensaram em se casar, um dia eles se casaram e tiveram filhos e viveram felizes para sempre”.

Nessa atividade permitiu compreender no processo de articulação entre as imagens e a linguagem verbal como para esses alunos estão rotulados os conceitos e preconceitos de beleza. Infelizmente encontrar alunos, em grande parte retintos, com espelhos destorcidos, já que as famílias inventadas não apresentam semelhanças com suas realidades. Por isso, reforço a necessidade em atentar-se para as práticas que legitimam essas representações sociais, pois muitos alunos introjetam o racismo por via das suas trajetórias escolares onde não encontram referenciais positivos para sua identidade negra, conforme afirmou Munanga em entrevista a revista Carta Capital:

Isso tem a ver com o que chamamos de alienação. Por causa da ideologia racista, da interiorização do negro, há aqueles que alienaram sua personalidade negra e tentam buscar a salvação no branqueamento. Isso não significa que elas sejam racistas, mas que incorporaram a inferioridade e alienaram a sua natureza humana⁸.

Ideologia do branqueamento permeia as oralidades das crianças, posto que ao apresentar seus parentes eles projetavam identidades fenotipicamente de padrões brancos de beleza. Então, após as apresentações questionei porquê ninguém colocou fotografias de pessoas negras, obtive as seguintes respostas:

- *Ah! Pró, esse é mais bonito!* (Aluno E., 10 anos)

Questionei mais uma vez: Essas imagens parecem com a de seus pais e com vocês? Novamente obtive as respostas do tipo:

- *Eu quero assim!* (Aluno E., 10 anos)

- *Para mim parece professora!* (Aluna G, 11 anos)

- *Minha mãe é branca!* (Aluna J., 11 anos)

- *Minha mãe não é branca, mas ela é bonita por isso coloquei essa foto professora!* (Aluna A., 10 anos)

- *Quando eu crescer minha namorada vai ser desse tipo!* (Aluno P. D., 10 anos)

- *Pró eu acho que ele parece com um príncipe por isso eu cortei ele!* (Aluna M., 11 anos - aluna que fez o conto de fadas)

⁸ MUNANGA, Kabengele. A educação colabora para a perpetuação do racismo. **Revista Carta Capital**. São Paulo, dez/2012.

- *Deixa assim professora eu achei bonito!* (Aluna S., 10 anos)
- *Está um pouco parecida, eu acho que assim fica melhor!* (Aluno K., 10 anos)
- *Pró eu nem pensei na cor, só achei esses bonitos!* (Aluna A., 11 anos)
- *Pró eu coloquei duas imagens de gente morena!* (Aluno J. S., 11 anos)
- *Pró eu sou moreno, mas eu quero esses mesmo!* (Aluno R., 11 anos)

Não temos a pretensão, neste relato de experiência tecer análises criteriosas acerca das colocações das crianças. Contudo, verificamos que as suas subjetividades, assim como as concepções sobre as suas próprias corporeidades refletem com intensidade a ideologia do embranquecimento.

JULGAMENTOS DE IMAGEM

Na atividade seguinte, indicava como objetivo realizar um levantamento dos preconceitos reproduzidos pelos educandos mediante as representações sociais. Entreguei aos alunos pequenos papéis em branco. Elaborei uma relação de características relacionadas com qualidades e defeitos, coloquei na parede de um lado da sala 10 imagens de pessoas com diferentes idades e fenótipos. Então, solicitei que escrevessem no papel a característica ditada por mim e escolhessem uma das imagens para associar conforme na visão deles era correspondente para aquele fenótipo.

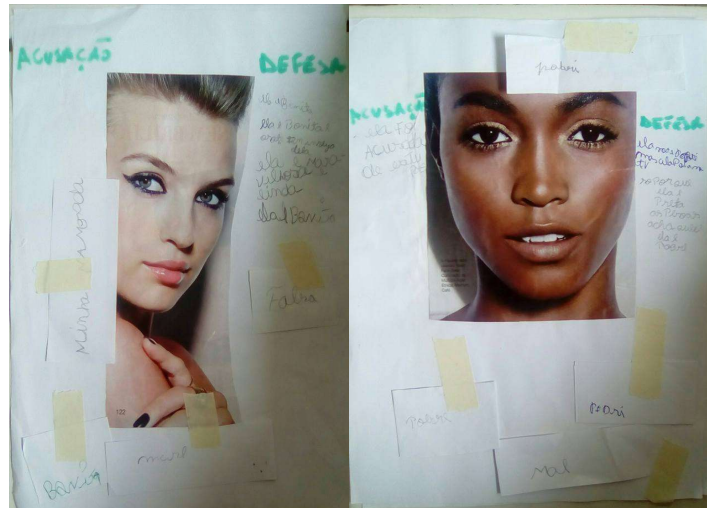
Foram citadas 10 características como beleza, feiura, pobreza, riqueza, falsidade, amizade, namoro, criminalidade, bondade e maldade. Selecionei algumas imagens para a partir destas trazer uma análise acerca das narrativas dos alunos quanto a sua relação feita da imagem versus características.

Considero conforme Gomes que “compreender a complexidade na qual a construção de identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética e uma das tarefas e desafios colocados para os educadores”⁹.

Desconstruir os estereótipos de beleza eurocêntrica e combater a negatividade atribuída ao negro é um grande desafio. Conforme citava as características eles atribuíram e colavam. Após todos

⁹ GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v29, n1, p.167-182, jan. /Jun, 2003.

os papéis colados, abrimos para o debate com defesas e acusações. De acordo com as características foram atribuídas para cada imagem questionei quem gostaria de acusar ou defender a imagem. No decorrer da roda de diálogos questionei o porquê daquelas características, então, eles relacionaram para a defesa e para acusação justificativas diversas, algumas inclusive muito agressivas.



Figuras 08 e 09

Nas figuras acima, podemos perceber a relação recorrente do negro a marginalidade e do branco a beleza, conforme as atribuições dos alunos em que a mulher branca da figura 8 foi julgada pela sua imagem pela maioria como bonita e quando acusada de ser mal e falsa foi defendida novamente por ser bonita com a ressalva de que os outros tem inveja dela. Porém, na figura 9 em que temos uma mulher negra as atribuições foram todas negativas com destaque para as acusações e defesa que mais soou como acusação. A ela foram atribuídas maldade e pobreza, no debate para a defesa ou acusação os alunos escreveram que ela havia sido acusada de estupro, que ela não era pobre mas passava na televisão e a última finalizou que as pessoas achavam que ela era pobre só porque ela era preta.



Figura 10 e 11

Nas figuras 10 e 11, é possível observar um direcionamento estético voltado para o cabelo como referencial de classe social. Na figura 10, temos a imagem de uma menina loira em que suas atribuições foram de amizade, pobreza e maldade, contudo nas justificativas para as acusações sua defesa foi atribuída ao tipo do cabelo, pois segundo eles o cabelo liso dela não pode ser de uma pessoa pobre, sendo reforçado que ela na verdade tem cara de rica. Porém, quando analisamos a figura 11, em que a imagem é de uma menina negra, obteve as mesmas atribuições de maldade e pobreza. Nas justificativas foram reforçados os estereótipos de pobreza com o discurso de que a mesma era pobre, mas era bonita.

Nesse processo, destaco a importância de trabalhar as simbologias estéticas dentro do contexto escolar de forma sensível. É preciso trabalhar o corpo negro e o cabelo crespo, pois como destaca Gomes:

O entendimento da simbologia do corpo negro e dos sentidos da manipulação de suas diferentes partes, entre elas, o cabelo, pode ser um dos caminhos para a compreensão da identidade negra em nossa sociedade. Pode ser, também, um importante aspecto do trabalho com a questão racial na escola que passa despercebido pelos educadores e educadoras¹⁰.

Ainda na atividade, temos as imagens a seguir:

¹⁰ GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v29, n1, p.167-182, jan. /Jun, 2003, p.174.



Figura 12 e 13

É interessante ressaltar como o conceito de defesa também está atribuída a cor. Verificou-se nas narrativas que na construção de conceito em defesa e acusação eles atribuem como normalmente o negro ser criminalizado, animalizado e negativado. Na figura 12, em que temos a imagem de uma mulher negra atribuíram somente características negativas como falsidade, pobreza e maldade, justificando que ela tem cara de invejosa e de mal, em sua defesa apenas uma ressalva racismo com a morena.

Diferente da figura 13, em quem temos a imagem de uma mulher branca onde suas características foram falsidade, amizade e namoro. Porém, como muitas alunas atribuíram sua imagem a falsidade, em sua defesa a justificativa foi que ela é linda e não se pode julgar sem conhecer. Em se tratando de representações ficou evidente nessa atividade como o negro está construído no imaginário dos alunos, que são em maioria negros, pertencentes a periferia. O fato é que muitos educadores ainda não se perceberam diante desse cenário, e muitos preferem se omitir, pois, sabemos que não é um caminho fácil, e um caminho que requer posturas e posicionamentos que desconstroem muitas práticas realizadas por anos de docência. Nessa atividade ficou evidente uma relação de beleza, bondade, felicidade, afetivo e conduta moral para o sujeito de estereótipo branco.

QUESTIONARIO DE IDENTIDADES

Para concluir a produção dos dados, aplicou-se um questionário com os 13 alunos, onde as perguntas foram elaboradas com o objetivo de identificar como esses sujeitos enxergam seus traços

raciais, os da família, como eles se veem enquanto corpo, como veem o outro, como eles gostariam de ser e quais suas referências de África.

Nessa atividade ao analisar as declarações dos alunos conforme as respostas do questionário, ficou evidente que as referências étnicas e estéticas da amostra dos alunos estão moldadas pelo padrão de beleza europeu, dentre os 13 alunos quando abordados sobre seu pertencimento racial, 7 se declaram morenos, 3 negros, 2 pardos e 1 branco, e quando foram questionados sobre qual cor gostariam de ter, 7 gostariam de ser morenos, 3 pardos, 1 branco e apenas 2 gostariam de ser negro. Nessa questão é importante considerar que a construção dos estereótipos de beleza parte primeiramente do contexto familiar para então serem reforçados ou lentamente desconstruídos na trajetória escolar, pois como ressalta Elisa Larkin Nascimento: “A estabilidade de representações faz-se possível pela mediação da linguagem e do meio cultural. Nessa acepção a identidade reside na consciência”¹¹. Ou seja, é um processo de continuidade que se estabelece na dinâmica das interações sociais e culturais, por isso atentar-se para o trato das relações raciais é uma das formas de apresentar aos sujeitos os caminhos de identificações positivas no processo educativo.

Ainda sobre a abordagem do pertencimento racial, mas como direcionamento estético corporal, quando questionados sobre possíveis modificações corporais: 7 modificariam seus cabelos, 4 a cor da pele, 7 seu traços (nariz, boca e olhos). Ressalto que sendo o cabelo uma das marcas mais fortes de identidade em todos os sujeitos, a presença do padrão capilar liso foi uma referencial preponderante onde 9 alunos elegeram o cabelo liso o mais bonito, 2 cacheado e 2 crespo. Para ressaltar a importância do cabelo enquanto identidade nessa análise:

A importância desses, sobretudo do cabelo, na maneira como o negro se vê e é visto pelo outro, até mesmo para aquele que consegue algum tipo de ascensão social, está presente nos diversos espaços e relações nos quais os negros se socializam e se educam: a família, as amizades, as relações afetivo-sexuais, o trabalho e a escola. Para esse sujeito, o cabelo carrega uma forte marca identitária e, em algumas situações, é visto como marca de inferioridade.¹²

Usamos nossos corpos como linguagens, como referenciais estéticos nos quais seguem para muitos os moldes eurocêntricos de beleza. Lamentavelmente ainda está impregnado no pensamento estético brasileiro os conceitos de que o cabelo bom é o liso e ruim é o crespo, ou seja,

¹¹ NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente. IN: CAVALLEIRO, Eliane (org.).

Racismo e anti-racismo da escola: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.34.

¹² GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v29, n1, p.167-182, jan. /Jun, 2003, p.173.

partindo desse conceito estigmatizado e imposto pela sociedade e muitas vezes fomentado pela escola, interpelo: como nossos alunos irão criar uma identificação positiva? É utilizando as linguagens corporais em favor da aprendizagem que os laços de pertencimento étnico e estético poderão se fortalecer desenvolvendo um processo de libertação, autonomia e autoestima.

Seguindo a linha das representações positivas e conhecimentos históricos foram aplicadas três questões abertas, onde questionei aos alunos quais os heróis ou heroínas negras eles conheciam, se já ouviram falar de África e o que ouviram falar. Sobre heróis ou heroínas negras nenhum deles declarou conhecimento. A respeito dos conhecimentos de África, somente 6 alunos declararam conhecer. Porém, com relações de destaque sendo a África o lugar em que moram os escravos, lugar de muita pobreza, lugar onde se fala línguas estranhas e onde se fabricam muitos instrumentos. Ou seja, essas declarações demonstram que a identidade dos educandos dentro do espaço escolar tem sido comprometida negativamente, a ausência de conhecimento das contribuições históricas e o desconhecimento da ancestralidade africana produz nos sujeitos um processo de negação e rejeição de sua história enquanto afro descendente, conseqüentemente a estigmatização de seus traços estéticos e culturais. Para reaver tais colocações, a professora Petronília Silva indica:

- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; - o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- O esclarecimento a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; - o combate à privação e violação de direitos;
- A ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais.¹³

É interessante destacar que o maior entrave para a construção de identidade positiva dos educandos está na ausência de conhecimento de sua história, é através da aquisição de conhecimento é através da aquisição de conhecimento e nas suas vivências sociais que o sujeito produz uma consciência de si, do outro e se afirmar socialmente. Afirma-se negro é um processo de enfrentamento e minimizar as dores dessa trajetória é possível, porém depende de um trabalho coletivo entre escola, comunidade e família.

¹³ SILVA, Petronília (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília – DF: Conselho Nacional de Educação, 2004, p.10.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, compreendi a necessidade de ressignificar o campo da Educação, e como é necessário fomentar as pesquisas direcionadas a temática racial, pois entendo como um dos principais caminhos para retirar o silenciamento pedagógico mediante as construções negativas realizadas no contexto escolar. A ausência de formação para o trato das tensões raciais e sociais dentro do contexto escolar é um dos principais entraves para essa transformação.

Nessa caminhada busquei abordar algumas complexidades que o tema exige e no decorrer da pesquisa compreende a grande lacuna existente no campo da educação, pois ainda que não seja a escola a única responsável pelo trato das relações raciais e nela que o processo se inicia.

Identificar o processo de construção de identidade étnico-racial foi um grande desafio, pois necessitei deslocar-me enquanto sujeito, que também em formação e fortalecimento identitário se encaminhou como mediador das construções positivas nos educandos. Esta pesquisa me possibilitou uma vivência africana e afrobrasileira, um resgate cultural e histórico, o que refletiu nos meus posicionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos dentro do espaço escolar e acadêmico.

Diante desse cenário, reforço que não é possível desvincular educação de identidade, os processos constitutivos da formação identitária de um sujeito estão imbricados ao seu processo educativo, é este um campo complexo e dinâmico, onde as marcas se refletem através da corporeidade dos sujeitos pertencentes ao espaço escolar.

Ao analisar toda essa trajetória, afirmo que enquanto a escola se negar a modificar suas estratégias pedagógicas, permaneceremos formando sujeitos preconceituosos, estigmatizados e insatisfeitos com sua representação. Por isso, o ensino das diferenças precisa fazer parte do currículo escolar, afinal a educação não pode que ser única em seu discurso moral e ético, impondo ao educando uma normatização social, o currículo precisa ser transversal. Ou seja, a escola como instituição ideológica em que se socializam saberes e práticas sociais ocupa o lugar de destaque identitário nas construções positivas e negativas dos educandos.

Recriar, modificar e deslocar as práticas pedagógicas pautados na lei 10.639/03 é um comprometimento que precisa ser assumido por todos os educadores, considerando que o sujeito educador também precisa reconstruir suas representações. É na articulação das estratégias pedagógicas que poderemos promover a emergência dos sujeitos negros, revertendo gradativamente o quadro da discriminação e negação racial. Para isso, apropriar-se de metodologias comprometidas com o fortalecimento identitário é uma das formas de mudar verdadeiramente a educação, pois não acredito que somente modificando as representações desconstruiremos esse

imaginário social de inferioridade negra. Ressalto que tratando as singularidades, colocaremos os educandos no lugar de protagonista de sua reconstrução.

Nessa pesquisa, infelizmente, ficou evidente a ausência de identidade negra nos educadores o que conseqüentemente não os motiva a realização de atividades que permitam o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Afirmo então a necessidade de debater dentro do campo da educação e formação de professores estratégias que atendam a demanda social da população negra e não negra, estratégias que desloquem as nossas práticas do universalismo colonial impregnado nos currículos escolares, pois é necessário que todos os sujeitos sociais conheçam e reconheçam sua africanidades utilizando-se das experiências culturais como processo formativo e motivador para sua docência.

REFERÊNCIAS

Lei no. 10.639 de 20 de janeiro de 2003. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm > Consultado em 10/12/2016.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e pesquisa, São Paulo, v29, n1, p.167-182, jan. /Jun, 2003

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Aletria: alteridades em questão. Belo Horizonte, MG, v. 06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

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

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia IN: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira**, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

MUNANGA, Kabengele. A educação colabora para a perpetuação do racismo. Revista Carta Capital. São Paulo, dez/ 2012.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: Educação e Identidade Afrodescendente. IN: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo da escola**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47.

SANTANA, Marise de. **O Legado Ancestral Africano na Diáspora e o Trabalho Docente**: desficanizando para cristianizar. 150 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). PUC, São Paulo, 2004.

SILVA, Petroníha Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petroníha (Relatora). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília – DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

Eduardo Oliveira Miranda: Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. Doutorado em Educação na Universidade Federal da Bahia. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, lotado no Departamento de Educação – DEDU/UEFS.

Quecia Silva Damascena: Graduada em pedagogia pela UFBA. Especialista em Educação e Direitos Humanos – UFBA. Mestranda em Educação na Faculdade de Educação – FACED/UFBA.

Artigo recebido para publicação em: Janeiro de 2019.

Artigo aprovado para publicação em: Maio de 2019.