

A construção e percepção do imaginário da cultura africana e afro-brasileira e a formação da identidade étnico-racial no contexto escolar

Raimunda Ribeiro¹ 

Universidade Estadual do Piauí

Marina Ferreira Gomes² 

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Artigos livres | Free articles | Artículos libres

DOI do artigo: 10.22481/odeere.v6i2.8908

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão acerca da percepção do imaginário da cultura africana e afro-brasileira e da construção da identidade étnico-racial no enredo escolar. A investigação foi realizada a fim de: 1- analisar os tipos de suportes e referenciais culturais que a escola fornece para a construção da identidade étnico-racial; 2- identificar as consequências do tipo de representação do negro construída e percebida na escola para o desenvolvimento da identidade étnico-racial dos alunos do Ensino Fundamental I. Para tanto, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa, empregando o uso da modalidade pesquisa-participante e análise documental do Plano Municipal de Educação de Corrente-PI, município onde a pesquisa foi desenvolvida, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A participação direta ocorreu por meio da realização de uma oficina de leitura realizada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, contemplando a literatura fornecida pelo PNBE, que versa sobre a construção da identidade étnico-racial. Diante da problemática e da dificuldade de implementação das leis que regem o ensino da temática, a pesquisa torna-se relevante, pois, longe de se esgotar a uma conclusão final, este estudo reforça a necessidade do constante debate e a busca por efetivação de práticas educativas que formem cidadãos emancipados e forneçam subsídios para os negros se autoafirmarem e para a valorização da cultura de matriz africana. Assim como a necessidade da busca por adequação, implementação, monitoramento e avaliação constante das leis que regem o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Palavras chave: Cultura africana e afro-brasileira; Representação do negro; Identidade étnico-racial; Educação escolar.

The construction and perception of the imaginary of African and Afro-Brazilian culture and the formation of ethnic-racial identity in the school context

ABSTRACT

The article presents a discussion about the perception of the imaginary of African and Afro-Brazilian culture and the construction of ethnic-racial identity in the school plot. The research was carried out in order to: 1 - analyze the types of cultural supports and references that the school provides for the construction of ethnic-racial identity; 2 - to identify the consequences of the type of representation of the black constructed and perceived in the school for the development of the ethnic-racial identity of the students of Elementary School I. For that, the qualitative research approach was used, using the research-participant and documentary analysis of the Municipal Education Plan of Current-PI, municipality where the research was developed, National Curricular Parameters - PCN and the National Curricular-BNCC Common Base. The direct participation took place through the realization of a reading workshop held in a 2nd grade class of elementary school contemplating the literature provided by PNBE that deals with the construction of ethnic-racial identity. In view of the problematic and difficult implementation of the laws that govern the teaching of the subject, research becomes relevant, because, far from being exhausted to a final conclusion, this study reinforces the need for constant debate and search for effective educational practices that forms emancipated citizens and provides subsidies for blacks to self-affirm and ascend socioculturally. As well as the need to search for adequacy, implementation, monitoring and constant evaluation of the laws that govern the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture.

Keywords: African and Afro-Brazilian culture; Representation of the Negro; Ethnic-racial identity; Schooling.

Submetido em: 21/06/2021 | Aceito em: 13/10/2021

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral no PPGED na Universidade do Oeste de Santa Catarina na cidade de Joaçaba-SC. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí, no campus de Corrente-PI, no curso de Pedagogia. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas Educacionais. Pesquisa temas no campo da gestão, tanto na educação básica quanto na educação superior. E-mail: raimundamaria@cte.uespi.br

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UESB). E-mail: marahferreirag@gmail.com

INTRODUÇÃO

Um país tão diverso em origens e com antecedentes históricos tão marcantes em sua constituição é permeado por um complexo intricado de relações quando se trata de culturas e identidades étnico-raciais. No entanto, essas questões têm se tornado tema de maior importância para as agendas nacionais nos últimos anos, sobretudo após 2001, com a Conferência Mundial em combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban - África do Sul (BRASIL, 2004b).

A efervescência ao redor da garantia de igualdade de direitos, respeito e dignidade humana às pessoas negras, além de atender à busca por efetivação dos Direitos Humanos, diminuição de preconceitos, discriminações e desigualdades, passou a estar articulada à busca por obtenção de um Índice de Desenvolvimento Humano mais elevado. O Brasil, para estar em um patamar mais alto em relação ao desenvolvimento do país, precisa garantir que seus cidadãos estejam contribuindo ativamente com o crescimento do país, para isso, é preciso exercitar a igualdade e promover mais acesso a seus direitos. Assim, as políticas de reconhecimento das diversidades étnico-raciais, reparação, respeito e valorização ao legado africano passaram a receber certa atenção na sociedade brasileira.

A formação da identidade étnico-racial é um percurso encadeado por uma série de significações adquiridas pelo indivíduo. Para tanto, é necessário a existência de referenciais que permitam autoidentificação com determinada cultura e suas representações. À vista disso, os objetivos desta pesquisa são: compreender como o imaginário da cultura africana e afro-brasileira é construído e percebido no âmbito escolar; analisar os tipos de suportes e referenciais culturais que a escola fornece para a formação da identidade étnico-racial dos alunos e as consequências do tipo de representação do negro, que é percebida e reproduzida na escola para esse processo.

A abordagem de pesquisa adotada é de natureza qualitativa, pois abrange um conjunto de técnicas que trabalham os dados buscando seu significado a partir da análise de fenômenos existentes em determinado contexto. Nessa perspectiva, foi empregado o uso da modalidade pesquisa-participante e a análise documental de documentos, como o Plano Municipal de Educação de Corrente-PI, município onde a pesquisa foi desenvolvida, Parâmetros Curriculares Nacionais

e a Base Nacional Comum Curricular. A observação direta do cotidiano escolar ocorreu por intermédio da realização de uma oficina de leitura realizada em uma turma do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, contemplando uma história que versa sobre a construção da identidade étnico-racial da criança negra.

A CONSTRUÇÃO E PERCEPÇÃO DO IMAGINÁRIO DA CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

O Brasil, apesar de ser um país caracterizado pela diversidade étnica, é uma nação imersa em uma cultura que desvaloriza o “*Ser do Outro*”, neste caso, o “*Ser do Negro*” (FANON, 2008). Desde a chegada do estrangeiro nas terras brasileiras, o não reconhecimento do outro é evidenciado. Na obra intitulada *O espetáculo das raças*, Lilia Schwarcz (1993) descreve o processo de colonização do Brasil sob a ótica das teorias raciais difundidas entre 1870 e 1930, que descaracterizou violentamente a identidade dos grupos étnicos de origem africana que foram trazidos de seus países de origem como se fossem produtos. Não foram poucas as teorias raciais apregoadas neste período que inferiorizaram o negro, criando, assim, uma desigualdade racial fixada na história brasileira e geradora de tamanha discrepância sociocultural entre “raças”.

O Mito da Democracia Racial, uma tese utilizada para contestar a obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, é uma das principais teses que denunciam a tentativa de naturalização das desigualdades raciais difundidas por diversos autores, que, até hoje, conseguem mascarar a inferiorização a qual o negro é constantemente submetido. Schwarcz (2012) menciona a existência de “um certo modelo” brasileiro de negar e camuflar qualquer indício de conflito referente à cor da pele.

Em 1900, por exemplo, diante da constatação de que este era mesmo um país mestiço e negro, preferiu-se simplesmente retirar o quesito “cor” do censo demográfico. Dessa maneira, embora os censos tenham sido realizados no Brasil em 1872, 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1970 e 1980, o item “cor” não foi utilizado pelo menos em três momentos: 1900, 1920 e 1970. (SCHWARCZ, 2012).

O resultado disso é uma falsa noção de harmonia entre os diferentes povos do país. Enquanto uma invisibilidade inferioriza alguns grupos e cria concepções preconceituosas sobre seus signos e imaginário cultural, as manchas deixadas pelas

teorias raciais seguem estacionadas no subconsciente de muitos brasileiros que as reproduzem aleatoriamente, de forma voluntária ou involuntária.

Utilizando a obra *Pele Negra Máscaras Brancas*, do autor martinicano Frantz Fanon (2008), partimos da ideia de *emancipação do negro*, que constantemente é oprimido e privado de sua ascensão cultural e sofre com práticas que impedem a construção de sua identidade. O processo de emancipação do negro ocorre quando este se identifica com sua cultura, sentindo-se pertencente a ela e reconhecendo os valores desta como sendo seus. Este sentimento de pertencimento, evidentemente, somente se desenvolve quando há um referencial no qual o sujeito possa assimilar uma história, crenças, tradições, conhecimentos do passado, as lutas de seu povo, a origem de seus hábitos, entre outros elementos que o permite compreender sua identidade.

A falta de antecedentes históricos pré-escravidão, falta de humanidade e indiferença usada para se referir aos negros e sua cultura, deixa subentendido a não valorização e o não reconhecimento do legado africano. Lima (2005, p. 101-115), ao analisar o perfil dos personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira, por considerar esta um importante instrumento de rearticulações de ideologias, afirma que, no Brasil, constantemente retrata-se o negro transparecendo a sua posição coadjuvante nos acontecimentos históricos.

Geralmente, nas histórias, nos livros didáticos e em outros materiais onde se pode perceber a figura de pessoas negras, estas são descritas e desenhadas de maneiras estereotipadas e discriminatórias. Na maioria das vezes, isso causa na criança negra, mesmo que indiretamente, uma aversão a si própria. O resultado é a recusa de sua identidade e o desenvolvimento de um pensamento racista para com a cultura de matriz africana, assimilando, assim, apenas os valores eurocêntricos – que são o conjunto de valores de origem grega, romana e europeia, que constituem a ideologia eurocêntrica tida como a superior. Fanon (2008, p. 25) expõe uma situação em que o negro está o tempo todo em oposição à cultura do *Outro*. O europeu possui *status* de *ser humano* em virtude da universalização da superioridade da cultura ocidental, enquanto o negro aprisiona-se na sua inferioridade ou procura maneiras de se tornar um *ser humano* por meio do branqueamento.

O rompimento dessa forma estigmatizada de perceber e construir o imaginário da cultura africana e afrodescendente não é nada fácil,

principalmente pelo fato de que a sociedade brasileira camufla os mecanismos discriminatórios, fazendo transparecer a pouca existência do preconceito de cor/raça. A discriminação faz parte da subjetividade coletiva brasileira e cotidianamente é reproduzida de forma natural, seja na mídia, em músicas, histórias, ditados populares, constantemente há usos de ideias preconceituosas que inferiorizam os negros.

Ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a "outro". Seja da parte de quem age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito, e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. (SCHWARCZ, 2012, p. 25).

Esse silêncio é disseminado e assimilado desde cedo, a criança negra que vê seu semelhante de cor, retratado em um livro como uma pessoa sofredora, submissa, sempre atrelada à noção de servidão, não se identifica como negra e tende a repudiar sua origem e fenótipo. Um dos graves problemas causados pela má representação de pessoas negras é o desencadeamento de uma autodepreciação e o desejo de branqueamento no processo de formação da identidade étnico-racial.

Os padrões ideológicos da "cultura branca" geram no negro uma recusa das características físicas e culturais e os atormentam psiquicamente. Fanon (2012) menciona a existência de uma série de sentimentos e alterações comportamentais desenvolvidas no negro em decorrência da relação conflituosa e opressora a qual ele é exposto cotidianamente e da qual precisa se libertar.

FANON E A LIBERTAÇÃO DO HOMEM DE COR

Frantz Fanon (2008) foi um revolucionário de sua época, que viveu em um período de colonização e lutou pela libertação de seu povo – participou da Frente de Libertação Nacional da Argélia-FLN. Originário de uma colônia francesa, Frantz Fanon viveu no auge das tensões raciais do período colonial francês. Ao se mudar para a França, onde estudou psiquiatria e filosofia, sentiu na pele as consequências da colonização no comportamento e no pensamento do colonizador e do colonizado.

Segundo Fanon (2008), no contexto da colonização existe uma relação de *duplo narcisismo*, em que o “negro quer se tornar um ser humano e o branco incita-se a condição de ser humano”, aprisionando-se cada um em seu mundo, sem entender o “universalismo da condição humana.” Adepto de uma linha humanística, Fanon (2008) parte da ideia de que o negro, devido a todo tipo de agressão, desafeto e humilhação, acabou se isolando em um mundo, em uma *zona de não ser*, onde não é reconhecido e nem se reconhece como homem.

A verdadeira desalienação do negro implica uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais, só há um complexo de inferioridade após um duplo processo – inicialmente econômico e em seguida pela internalização dessa inferioridade. (FANON, 2008, p. 28)

Esse processo de desalienação, entretanto, não cabe apenas ao negro, já que sua alienação não deve ser vista como um fenômeno individual. Para emergir da *zona de não ser*, o negro necessita ser reconhecido e se reconhecer. Considerando as consequências deixadas por um processo colonizador que construiu uma nação por intermédio de mecanismos desumanos, há que se concordar que o pensamento colonial ainda impede a existência de relações de alteridade e reconhecimento. Dessa forma, o pensamento emancipatório de Franz Fanon é pertinente para a compreensão do atual panorama.

A noção de superioridade branca, a correlação entre brancura/riqueza, branco/puro, dentre tantas outras descritas por Fanon (2008) nos remete à mesma necessidade de “libertar o negro de si” e do complexo de inferioridade, que nos dias de hoje são gerados por outros mecanismos de inferiorização, como, por exemplo, o racismo, as piadas maldosas, o uso de estereótipos, desvalorização de sua cultura, não aceitação de suas crenças, desvantagens em vagas de empregos e escolas, além de diversas outras ações que provocam revolta, submissão e o sentimento de inferioridade nas pessoas negras.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL

A construção da identidade étnico-racial é um tema que tem recebido certo destaque nos últimos anos. No entanto, o próprio conceito de identidade é algo complexo e divide opiniões entre os estudiosos da área. Para compreensão da questão, relaciona-se aqui o conceito de identidade cultural que segue o pensamento do teórico cultural e sociólogo jamaicano Stuart Hall. Segundo ele, as

identidades culturais são aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais (HALL, 2002). Ao se falar em identidade étnico-racial brasileira, a cultura nacional torna-se um elemento interessante a ser analisado. Hall (2002) argumenta que as culturas nacionais são criações modernas. "A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas à tribo, ao povo, à religião e à região foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais à cultura nacional (HALL, 2002).

Segundo Hall (2002), esta cultura no âmbito nacional seria a formadora de um sentimento de pertencimento coletivo que interliga todos os indivíduos na nação por meio de um sistema de representação. Porém, o *poder cultural* presente na estrutura da nação a impede de possuir uma lealdade, união e identificação absoluta. O Brasil, assim como muitas outras nações, foi construído a partir de um processo de colonização violento, no qual os aspectos culturais de vários povos colonizados foram suprimidos. De acordo com essa concepção, todas as nações são compostas por diferentes grupos e classes, no entanto, determinados segmentos possuidores do *poder cultural* acabam tendo os seus aspectos culturais ressaltados. No caso do nosso país, a cultura europeia de nossos colonizadores é internalizada como se fosse um modelo padronizador, subjugando os demais grupos étnicos.

Nesse contexto, torna-se necessário questionar: qual é a identidade cultural de um país tão extenso e com culturas tão diversas? Como o Brasil "costura" as diferenças culturais das várias etnias brasileiras, de forma a constituir uma *identidade cultural unificada*, sem reprimir a construção de representatividade de cada uma delas? Mesmo não tendo respostas totalizadoras para essas questões, nos propusemos tecer algumas reflexões que possam nos permitir uma melhor compreensão acerca desta temática.

O complexo processo de unificação de uma nação, de acordo com Hall (2002), parte da ideia de representação de uma cultura subjacente a "um único povo". Torna-se necessário a existência de uma equidade cultural que permita a todas as culturas da nação o seu reconhecimento e valorização, garantindo, assim, um equilíbrio harmônico entre todas e minimizando os efeitos do "jogo do poder". Em um país onde a identidade na esfera macrossocial é uma questão tão

obscura, como valorizar as diferenças e assegurar a autonomia de cada grupo de se autoidentificar?

Retornando às premissas de Frantz Fanon (2008), é possível perceber que a desvalorização e inferiorização da cultura africana e afro-brasileira fazem com que o negro internalize uma concepção de identidade conflituosa. “[...] encontramos nesse último (o negro) um desejo de ser branco. Assistiremos aos esforços desesperados de um preto que luta para descobrir o sentido da identidade negra. A civilização branca, a cultura europeia, impôs ao negro um desvio existencial.” (FANON, 2008, p. 30). Vários autores, como Munanga (2005), Freire (2005) e Schwarcz (2012), argumentam que a forma de colonização apenas passou a ser disfarçada. A dominação passou a ser mais sutil, fazendo transparecer a não existência das práticas opressoras.

Adepto da concepção emancipatória da educação, Paulo Freire segue a linha de pensamento anticolonial de Frantz Fanon e se posiciona a respeito da opressão das chamadas “minorias”, afirmando que ela é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo, afirma Freire (2005).

Seguindo o mesmo viés, Munanga (2005) afirma que a primeira atitude a ser tomada visando ao combate à negação do *Outro* é a confissão de nossa sociedade, a despeito das diferenças com outras sociedades ideologicamente apontadas como as mais racistas (por exemplo, Estados Unidos e África do Sul), é também racista. Schwarcz (2012) reitera que todos reconhecem a existência do preconceito no Brasil, porém, insistem em tratá-lo como um problema do “outro”. Conseqüentemente, isso cria um tipo de racismo silencioso, mascarado pelo suposto ideal de universalidade e igualdade assegurado pela lei.

O pensamento emancipatório e descolonizador destes e de outros autores apresenta-se como um ponto de partida fundamental para o entendimento da percepção do imaginário que gira em torno do negro e da edificação de sua identidade. Sendo a construção identitária um processo elaborado pelos espaços sociais, compreender o peso e a influência que a escola – um dos principais meios sociais que têm ligação direta com o indivíduo – exerce nesse processo é de fundamental importância.

BASE LEGAL E O PAPEL DA ESCOLA COM O ENSINO E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

A atuação da escola no processo de valorização e manutenção dos elementos culturais que assegurem a existência de um referencial étnico-racial para as crianças é imprescindível. O lugar e o papel dos povos que constituíram o nosso país vêm sendo discutido e apresentado nos currículos escolares há algum tempo. Com a criação da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) para a inclusão da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e africana na educação básica, foi possível perceber maior visibilidade e preocupação com a temática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já traziam orientações para um ensino multicultural e pluralista, no entanto, os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira que deveriam ser ensinados não estavam claros e objetivos. Considerada como uma das conquistas mais significativas das lutas antirraciais, a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) traçou diretrizes para o ensino da temática, tornando mais claros os conteúdos pertinentes ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e as relações étnico-raciais, e também instituiu o dia da Consciência Negra, como forma de homenagear e dar representatividade a Zumbi dos Palmares, uma das principais personalidades da história dos negros africanos e símbolo da luta pela libertação dos negros escravizados no Brasil.

Após a promulgação da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), o Parecer 003/2004 (BRASIL, 2004a) regulamentou a alteração da LDB e estabeleceu objetivos, termos, motivações e conteúdos instituídos pela Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003). Fundamentado neste parecer, a Resolução 01/2004 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2004b). Essas Diretrizes constituem-se de “orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e tem por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.”

No âmbito das discussões sobre a implementação dessas diretrizes nos movimentos dos Diálogos Regionais, foi promulgada a Lei n. 11.645/2008 (BRASIL,

2008), que alterou a Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que, além da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afrodescendente, passou a incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura indígena. Também dos Diálogos Regionais acerca das relações étnico-raciais, surgiu o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, lançado em 2009 (BRASIL, 2009).

Em 2010, novas diretrizes ampliaram e organizaram o conceito de contextualização, com a “inclusão, valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e respeito às manifestações de cada comunidade.” (PARECER CNE/CBE nº 7/2010) Dois anos depois foram criadas as Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola, visando assegurar direitos já instituídos pelas Leis que tratam dessa temática. E, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também entra em cena, abordando a temática de forma a reforçar e complementar as legislações já existentes.

RESULTADOS

Partindo das questões-chave que norteiam esta pesquisa, a busca por respostas empíricas no campo predeterminado ocorreu por intermédio da análise documental, com base nos seguintes pontos: percepção do imaginário da cultura africana e afro-brasileira; e a construção da identidade étnico-racial no enredo escolar. A investigação destes pontos foi realizada a fim de: 1- analisar os tipos de suportes e referenciais culturais que a escola fornece para a construção da identidade étnico-racial através de sua grade curricular; 2- identificar as consequências do tipo de representação do negro construída e percebida na escola para o desenvolvimento da identidade étnico-racial dos alunos do Ensino Fundamental I. Além da análise documental, também foi realizada uma oficina de leitura com duração de 1 dia, em uma turma de 2º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, com o intuito de compreender as categorias já mencionadas sob a ótica das crianças.

Análise da temática africana e afro-brasileira nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017)

Para compreender a evolução do tratamento dado ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares nacionais do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano), foi realizada uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de História, Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e dos Temas Transversais - Ética e Pluralidade Cultural e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos conteúdos de História, Língua Portuguesa, Arte, e Educação Física.

O PCN de História (BRASIL, 1997c) para o ensino de 1ª a 4ª série orienta um trabalho no sentido de possibilitar a aprendizagem e reflexão crítica sobre as convivências humanas, debater as contradições, conflitos, mudanças e permanências, relacionando o presente e o passado, considerando uma multiplicidade de sujeitos e de acontecimentos (econômicos, sociais, políticos, culturais, científicos, filosóficos) e legados históricos (BRASIL, 1997c, p. 53).

Já a BNCC (2017) propõe a construção do sujeito, especificando mais claramente como deve ser a aprendizagem do aluno, indicando como ponto de partida a construção do sujeito e a partir disso a percepção do “Outro” e do meio que o rodeia. Indo além do proposto no PCN, a BNCC dá maior ênfase à diversidade dos povos e culturas nacionais, principalmente a indígena e africana e suas formas de organização. Isso permite ao aluno entrar em contato com a pluralidade cultural brasileira, estabelecendo uma relação de proximidade e contextualização. Conhecer e compreender a sociedade a partir do contexto local para o regional, nacional e mundial contribui para o fortalecimento da cultura nacional e o sentimento de pertença cultural.

Ao propor uma aprendizagem visando à edificação do “Eu”, do “Outro” e do “Nós”, o aluno é estimulado a se relacionar com os aspectos culturais de sua realidade para, então, compreender o mundo à sua volta. Nesse sentido, e em consonância com as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), as lacunas existentes nos componentes curriculares no que se refere a referenciais culturais devem ser cuidadosamente refletidas e preenchidas mediante ações educacionais democráticas que garantam equidade no trato das questões culturais e das relações étnico-raciais.

Nos conteúdos de Língua Portuguesa, o PCN inclui o trabalho com temas transversais para proporcionar situações de reflexão do uso da língua, com o objetivo de “conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia [...]” (BRASIL, 2006, p. 36). Enquanto o PCN privilegia o uso social da língua mais reflexiva, a BNCC dá maior ênfase à ação pedagógica, principalmente nas séries de 1º e 2º ano, nas quais o processo de alfabetização deve ser privilegiado.

Fanon (2008, p. 32) argumenta sobre a importância do uso da linguagem. “Falar é existir para o outro.” A linguagem vista assim, é um instrumento de apropriação da realidade na qual o sujeito está inserido. Adquirir a função social da língua é adentrar no mundo do *outro*. Dessa forma, o trabalho com a língua portuguesa, além de oportunizar ao aluno apropriar-se da cultura do *outro*, deve fornecer elementos que o habilite a apropriar-se criticamente da linguagem de sua própria cultura. Para que o sujeito não precise “branquear” sua linguagem, ele deve saber posicionar-se frente às diferenças de sua linguagem e a linguagem do “*outro*”, aprendendo a identificar e refletir sobre os mecanismos discriminatórios que nela são veiculados.

Nos conteúdos referentes ao ensino da Arte, percebe uma maior valorização das culturas nacionais, especialmente as africanas e indígenas, o mesmo se percebe nos conteúdos de Educação Física, que elenca objetivos, como: “participar de diferentes atividades corporais, conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal e analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano (BRASIL, 1997b).

A BNCC especifica que essas atividades corporais devem privilegiar as práticas corporais de matrizes indígenas e africanas, como, por exemplo: experimentar, fruir, recriar e valorizar brincadeiras, jogos, danças e lutas populares do Brasil e do mundo, incluindo aquelas de matriz indígenas e africanas (BRASIL, 2017).

De acordo com Ramos (2014), devemos ultrapassar a noção unicamente física do corpo e considerar o papel das sensações e emoções, das ações e construções dos afetos e sentimentos. Ao considerar os aspectos da cultura de matriz africana na educação física, os sentidos e as significações em torno do uso do corpo devem ser debatidos e refletidos.

Nos Temas Transversais do PCN, a área *Ética*, relacionando-se ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, permite a inclusão de elementos de suma importância para o trato das diferenças, respeito, quebra de preconceitos e discriminações. Entre alguns de seus objetivos, estão:

Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista; atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações; construir uma imagem positiva de si, o respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e pela legitimação das normas morais que garantam, a todos, essa realização. (BRASIL, 1997e).

Em vários trechos, os PCNs deixam lacunas no que diz respeito ao que deve ser ensinado em relação à história e cultura África e afro-brasileira, fornecendo informações subjetivas e pouco específicas. No entanto, o tema transversal Pluralidade Cultural cumpre satisfatoriamente a função de apontar os principais focos da questão e o tratamento dado a cada uma delas, como a necessidade da desvinculação entre a história africana e a história afro-brasileira – contexto da colonização, tráfico de escravidão.

Na BNCC, também se percebe certo avanço quanto à valorização da África como contribuinte da constituição da cultura brasileira. Cruz (2017), ao analisar a “2ª versão” da BNCC, afirma que a África é apresentada com uma das primeiras civilizações, “juntamente com a da Ásia, a Mesopotâmia, a Pérsia, o Egito faraônico, os povos núbios e hebreus” isso se deve à preocupação em se promover debates e reflexões sobre a contribuição dos africanos na formação da cultura brasileira e uma tímida alteração na cosmovisão de história que sempre é tomada do ponto de vista ocidental.

Todavia, a organização da BNCC não possui os Temas Transversais, estes conteúdos e os Estudos Regionais serão considerados nos currículos locais, preservando as especificidades de cada estado e município. Outra alteração marcante se refere às áreas do conhecimento Arte e Educação Física, que foram englobadas na área do conhecimento *Linguagens*, juntamente com a língua portuguesa e língua inglesa. Essa questão gerou várias críticas, porém estas não serão abordadas aqui. Entretanto, apesar de os conteúdos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira terem recebido certa melhoria no tratamento em alguns aspectos, sabemos que ainda falta muito para se alcançar uma formação cidadã capaz de emancipar o negro socioculturalmente.

Ao investigar o tratamento dado à cultura africana e afro-brasileira, bem como as propostas de garantia de direitos educacionais de alunos negros no âmbito municipal, consideramos como objeto de pesquisa, a Lei n. 600/2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de Corrente-PI (CORRENTE, 2016). Nela foi possível encontrar dois artigos que fazem menção à criação de estratégias de promoção de uma educação igualitária, promovendo respeito aos direitos humanos e considerando as necessidades específicas de cada uma das populações que compõem o município.

O art. 2º da Lei n. 600/2015 estabelece as diretrizes do Plano Municipal de Educação-PME de Corrente-PI, com vista no art. 214 da Constituição Federal. Dentre seus incisos, dois propõem medidas de combate à discriminação, desigualdade educacional e promoção de respeito aos direitos:

- III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- X- promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (CORRENTE, 2016).

O art. 8º estabelece as estratégias obrigatórias do PME, dentre elas as que:

- I- assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II- considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. (CORRENTE, 2016, p. 14).

O Plano Municipal de Educação de Corrente-PI, com vigência de dez anos – de 2015 a 2025 –, é composto por 20 metas e 173 estratégias. Entretanto, apenas 8 estratégias em 5 metas contemplam a temática africana e afro-brasileira no âmbito do ensino fundamental.

A mais expressiva dentre elas é a estratégia 7.22, pelo fato de alcançar plena população municipal em todas as etapas e modalidades do ensino. As outras 4 metas e 7 estratégias do MPE estão direcionadas às comunidades do campo, indígenas e quilombolas. Considerando que o município não possui escolas em comunidades quilombolas, apresentar estas estratégias tornou-se desnecessário.

Quadro 1 – Meta 7 e Estratégia 7.22

Meta	Estratégia
<p>Meta 07: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades ofertadas nas escolas municipais de Corrente, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as metas do IDEB fixadas pelo MEC.</p>	<p>7.22: Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileiras e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis 10639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.</p>

Fonte: Plano Municipal de Educação de Corrente-PI (CORRENTE, 2016).

O PME de Corrente (CORRENTE, 2016) resgata as mesmas estratégias e metas contidas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação, não acrescentando, assim, nenhum elemento que considere possíveis especificidades locais em relação ao ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. Mesmo estando explicitamente citado na LDB, nos PCNs e na BNCC que cada sistema e rede de ensino municipal devem contemplar suas especificidades locais por intermédio da incorporação de elementos curriculares próprios.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) [...] (BNCC). (CORRENTE, 2016).

Isto não se verificou na análise do PME de Corrente, no que se refere à temática. Vale considerar também que este plano se tornou um marco histórico para a política pública da cidade, pois foi o primeiro PME que contou com a participação da população civil correntina. Isso nos permite inferir que o espaço e a importância que a temática africana e afro-brasileira ocupa no sistema educacional local não é uma das preocupações e reivindicações dos cidadãos correntinos. Outro fato relevante a ser considerado é a não existência do Projeto Político Pedagógico individual de cada escola, o que existe é um PPP válido para todas as escolas do município. A informação que se tem é a de que algumas escolas estão construindo seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Ao discorrermos sobre a importância do Projeto Político Pedagógico, entendemos que uma instituição precisa ter objetivos sociais e educacionais bem

definidos, os quais ajudam a definir e percorrer os caminhos necessários para atingir a qualidade esperada. Com a definição do tipo de educação e cidadão que se pretende formar, a escola pode, por meio de um esforço coletivo, em que todos, imbuídos de um sentimento de pertença, mobilizem-se na realização de um PPP sob uma perspectiva emancipatória comprometida com a democratização da educação.

O imaginário da cultura africana e afro-brasileira percebido e construído pelas crianças

Para compreender a forma com as crianças percebem o imaginário da cultura africana e afro-brasileira e se relacionam com seus signos culturais, foi realizada uma oficina de leitura em uma turma de 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Corrente-PI.

O livro utilizado faz parte das obras literárias fornecidas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola-PNBE que, desde 1997, seleciona e distribui obras literárias, materiais de apoio e referência e periódicos para alunos e professores de todas as séries da educação básica, com o objetivo de promover acesso à cultura e incentivo à leitura.

A obra utilizada nesta oficina foi *O cabelo de Lelê*, escrita por Valéria Belém e ilustrada por Adriana Mendonça. O enredo da história apresenta uma menina negra cheia de dúvidas quanto à origem de seus compridos e volumosos cachos. Na ânsia por encontrar uma resposta, Lelê inicia sua busca e em um livro chamado *Países Africanos*, ela encontra a resposta: “Depois do Atlântico a África chama e conta uma trama dos sonhos e medos de guerras e vidas e mortes no enredo também de amor no enrolado do cabelo” (BELÉM, 2007, p. 15).

A partir do conhecimento de suas origens e fenótipo, Lelê agora ama o que vê. Com sentimento de orgulho e pertencimento, a menina que agora conhece sua história e descendência, descobre a beleza de ser como é (BELÉM, 2007) e reconhece-se como um sujeito constituído por traços que lhe conferem memórias e identidade. A partir de então, não sente mais a angústia causada pela não identificação, ela valoriza seus negros cachos em diversos penteados, encantando-se e encantando os que a rodeiam. Juntamente com meninas de outras etnias, na última página do livro, a menina apresenta-se liberta do tormento causado pela ausência de identidade étnico-racial.

No decorrer da história, conforme os acontecimentos, as crianças eram indagadas, assim foi possível colher informações sobre como elas concebem questões, como identidade, representação do negro, descendência, autoimagem e fenótipos e cultura afrodescendente. Ao questionar sobre a origem dos cachinhos de Lelê e o motivo pelo qual eles são assim – cheio de cachinhos – os alunos apresentaram respostas que demonstram o pouco conhecimento sobre descendência e pertença étnico-racial: “Porque o cabelo dela nasceu cacheado.”; “Talvez porque ela passa babyliz”; “Porque ela nunca cortou o cabelo”; “E porque ela nunca deixou cortar”; “Porque ela bota muito hidratante”; “Porque ela não lava o cabelo”; “Porque ela não arruma o cabelo”; “Ela não consegue pentear porque é muito grande”.

A associação entre o fenótipo negro da personagem à sua origem étnico-racial não é percebida pela maioria das crianças. Apenas duas crianças apresentaram uma resposta que reporta às características herdadas hereditariamente: “É porque ela deve ter puxado de algum parente da sua família, igual à senhora”; “Puxou para um parente”.

A não compreensão das características físicas da personagem como traços pertencentes a um grupo étnico-racial está relacionada à ausência de referenciais culturais de matriz africana, debate e reflexão sobre as diferenças étnicas no contexto escolar. Também foi possível identificar na fala de algumas crianças a desvalorização do fenótipo da personagem por meio da associação entre a origem de seu cabelo à falta de higiene e cuidado. Ao supor que a personagem “não lava o cabelo e não arruma o cabelo”, as crianças reproduzem a associação entre o negro e a falta de cuidados e asseio disseminado na nossa sociedade.

O comentário de um aluno durante este diálogo chamou a atenção. Ao ouvir os comentários dos colegas a respeito da origem do cabelo de Lelê, ele disse:

– “Por que não lava o cabelo?”; “Tem uns que estão elogiando e tem outros que estão rebaixando”.

Isso demonstra que apesar de perceberem a personagem negra sob uma ótica estereotipada, as crianças também já elaboram seus próprios julgamentos de valores e são capazes de formular hipóteses a respeito de situações discriminatórias presentes na sociedade. Gomes (2005, p. 143-154) defende a atuação da escola no trato das relações étnico-raciais, de forma a compreender que o processo educacional também é permeado por dimensões como as

diferentes identidades e relações raciais, a ética, a diversidade, a sexualidade, dentre outras. Além disso, deve-se ter a consciência de que essas dimensões são inerentes à nossa formação humana, devendo assim serem trabalhadas, independentemente da obrigatoriedade de constarem nos temas transversais ou conteúdos curriculares.

Sem se esquecer da importância do fator socioeconômico, a efetivação da tão necessária edificação da identidade do negro está intimamente ligada a fatores como estes. Eles têm relevância não apenas para a edificação do ser do negro, mas também deve ser de interesse das demais ascendências étnicas, em razão do fato de que:

[...] ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles (os não negros) também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 17).

Ao cogitar a ideia de que talvez a menina não gostasse do próprio cabelo. As crianças disseram: "Atrapalha ela a estudar"; "Comer"; "Dormir"; "Correr, ela não enxerga nada" "Porque ele é grande e pesado".

O comprido e negro cabelo cacheado da menina de origem afrodescendente é visto por algumas crianças como algo que a *atrapalha*, no entanto, o comprido cabelo loiro da Rapunzel é objeto de desejo de outras: "Eu queria ter o cabelo igual ao da Rapunzel", disse uma das meninas. Em seguida, outra disse: "Eu queria que meu cabelo fosse lá no chão" (bem longo).

O parâmetro de beleza na consciência dessas crianças está pautado no padrão de beleza eurocêntrico. Ao questioná-las se gostam ou não do tipo de cabelo que tem, das 21 crianças presentes na oficina, 19 disseram que sim, 2 disseram que não.

– Você gosta do seu cabelo?

– *Eu gosto*"

– Porque você gosta de seu cabelo? (O menino sorriu timidamente e não quis responder. Ele é negro e tem cabelos crespos).

Outro menino negro, que também tem cabelos crespos, afirmou não gostar do cabelo:

- “Eu não gosto não”
- Por que não gosta?
- “Porque meu cabelo já foi liso”

Evidencia-se na fala do menino o desejo subconsciente de tornar-se branco. Como sugerem as analogias de Fanon (2008), esse desejo de ter cabelo liso desenvolveu-se pela vivência em uma sociedade em que o complexo de inferioridade encontra subsídios para existir. Ao eleger uma “raça” como superior, a sociedade impõe dificuldades na autoidentificação do sujeito pertencente às demais “raças”. O negro somente encontra problemas com sua identidade quando está diante do branco. “Começo a sofrer por não ser branco na medida em que o branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade [...]” (FANON, 2008, p. 94).

O quadro a seguir apresenta informações colhidas de comentários e desenhos propostos em uma atividade posterior à leitura da história, na qual foi sugerido que as crianças fizessem seu autorretrato, descrevessem suas características físicas e, em seguida desenhassem o tipo de cabelo que gostariam de ter. Nessa atividade, foram analisados apenas 16 desenhos, pois os demais não haviam sido concluídos. E na categoria *Demostrou, através do desenho: Desejo de ter o cabelo liso, cacheado ou gosta como o cabelo é*, não foi possível identificar o tipo de cabelo desejado por 6 meninos.

Quadro 2 – Desenhos e descrição de suas características físicas

Desenhos e descrição de suas características físicas					
Descrição da cor da pele:	Meninas	Meninos	Afirmou em comentários:	Meninas	Meninos
Morena	5	4	Gostar do cabelo	11	7
Marrom claro	1	1	Não gostar do cabelo	0	2
Pele como cinza	1	0	Demostrou através do desenho:		
Pele clara	0	1	Desejo de ter o cabelo liso	4	3
Pele branca	0	2	Desejo de ter o cabelo cacheado	2	?
Não informou	0	1	Gosto pelo cabelo do jeito que ele é	1	?

Fonte: dados extraídos da pesquisa.

Nota: Desenhos e descrição de características físicas feitos por crianças do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública municipal de Corrente-PI.

Imagem 1 – Amostra de desenhos feitos pelos alunos



Fonte: dados extraídos da pesquisa.

As crianças que fizeram estes desenhos se descreveram como morenas – uma como marrom claro – no entanto, apenas três representaram a cor de sua pele nos desenhos. Nenhuma das crianças se autopercebe como negra nos desenhos, apesar de muitos serem. O conceito de negro aqui adotado para caracterizar a cor da pele é o mesmo conceito fornecido pelo IBGE, que os classificam assim a partir da somatória de pretos e pardos. A utilização dessa categoria, que por sinal é uma questão polêmica, foi abordada com o objetivo de elaborar um panorama sobre a forma como as crianças se autopercebem em relação à cor da pele, tendo em vista suas dificuldades de autoidentificação étnica. Além disso, é conveniente considerar a cor da pele ao se analisar a identidade do negro, já que a cor da pele ainda é um dos fortes reguladores das discriminações e desigualdades. O preconceito de cor estabelece patamares de

aceitação e rejeição entre indivíduos na sociedade. Quanto mais branco, mais humanizado o sujeito será.

Após dar seguimento à história e chegar à parte em que Lelê descobre de onde veio seus cachos, surge mais um questionamento: A menina já sabe que os seus cachinhos vieram da África, mas como assim vieram da África? O que isso quer dizer?

A primeira resposta ouvida foi: “De uma família”. A fala pertence à mesma criança que antes havia percebido que a personagem tinha cabelos cacheados porque herdara de algum parente. Em seguida, todas as respostas foram embasadas na visão de pobreza que a mídia, livros didáticos, filmes e os meios comunicativos em geral reproduzem em relação à África: “Na África eles não cortam os cabelos”; “Lá todo mundo tem o cabelo cacheado”; “Na África não tem lugar para banhar”; “Na África não tem cabelereiro”; “E nem tesoura”; “Na África não tem lugar para cortar o cabelo e nem para pentear”.

A mesma criança que disse que os cachinhos vieram: “De uma família” – da África, referindo-se à herança genética, embalado pelos comentários dos colegas acrescentou: “Porque na África eles não cortam os cabelos”, “É um país que quase não tem água e nem comida”. Diante dessas respostas questionei: O que é a África? Os alunos disseram:

A África é um país” “É um país que tem muitos animais na floresta”; “O cabelo dela e queimado do sol”; “É um país que quase não tem água e nem comida” “Lá não tem comida e nem lugar para banhar”; “Um país muito pobre”; “Tem muita árvore, muitos animais, mas tem que preservar”; “É um país humilde porque tem pouca água e pouca comida”; “As pessoas que vivem lá são animadas”; “São morenas, tem o cabelo cacheado, dá pra fazer muitos penteados”; “Usam roupas coloridas”.

A imagem da África que circunda no imaginário das crianças comprova a negligência da escola no cumprimento do seu papel de construir uma educação democrática engajada no processo de valorização e manutenção dos elementos históricos e culturais que assegurem o conhecimento e valorização da África como continente amplo, em diversidade de pessoas e riquezas naturais e culturais, que, apesar de ter pobreza, também possui uma história permeada por pontos positivos, tem seus protagonistas e heróis, legados e produções humanas, assim como as demais sociedades. Percebeu-se, também, que todas as crianças evitam a utilização das palavras negra/negro, sempre se caracterizam ou descrevem as

personagens negras como moreno/morena e, ao se referirem ao cabelo, usam apenas três definições: liso, cacheado e meio liso e cacheado. Em uma única situação, um aluno se autodeclarou negro, e ao dizer que era negro, um colega disse em tom de estranhamento: “Negro?! Você é moreno!” Nas ocasiões seguintes, o menino passou a se autodeclarar moreno.

O desfecho da história, que busca melhorar a autoestima da criança negra, apresenta a personagem cheia de orgulho de si, aceitando-se como é e assumindo uma posição emancipada. “Lelê gosta do que vê! Vai à vida, vai ao vento, brinca e solta o sentimento.” (BELÉM, 2007, p. 18). Esse trecho da história provoca os alunos a compreenderem o conhecimento de sua história, origem e identificação étnico-cultural como elementos importantes na sua autoafirmação diante do “*Outro*”:

“Ela gostou por causa que ela sabe de onde vem esses cachos”; “Porque ela entendeu que ela era da África”; “Porque ter o cabelo grande é um sonho”; “E ela não precisava ir ao cabelereiro”; “Porque agora ela pode fazer vários penteados bonitos”; “Ela se achou bonita e o cabelo dela também”; “Ela ficou feliz e encontrou amigas”; “Ela ficou com orgulho porque já sabe que vem dos parentes dela.

Fanon (2008) e Munanga (2009), seguindo o mesmo viés, defendem a recusa à assimilação da cultura e valores eurocêntricos como medida para a desalienação do negro. De acordo com Fanon (2008), o negro deve encontrar outras possibilidades de existir, deve libertar-se do dilema – “branquear ou desaparecer”.

Em vista disso, é possível afirmar que formação da identidade racial deve ser entendida para além de um processo individual que diz respeito apenas ao sujeito. Ela é edificada por meio de um conjunto de elementos coletivamente construídos. Assim, as relações raciais, a influência da cultura nacional, o conhecimento e a aceitação das diferenças étnicas, entre outros, são assuntos-chave que devem ser questionados no contexto escolar e na educação como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, é possível afirmar que a percepção do imaginário da cultura africana e afro-brasileira e a construção da identidade étnico-racial no contexto escolar é uma questão ainda muito turva e pouco consistente, que carece muito do esforço e engajamento coletivo de todos os

sujeitos responsáveis pela educação escolar – a comunidade escolar, a família, o estado – e a sociedade de modo geral. A necessidade de uma educação democrática e igualitária já é uma ideia bem gasta na consciência subjetiva de nossa sociedade, porém, os caminhos para o seu alcance ainda não adentraram o plano da objetividade.

Esta pesquisa e as inúmeras outras pesquisas já realizadas, além dos autores que forneceram apoio teórico para este estudo, alertam-nos à necessidade de tecer práticas efetivas que de fato propiciem a valorização da pluralidade cultural e identitária das diversas etnias. Precisamos de uma educação escolar que seja a mola propulsora que nos impulse para além das discriminações e preconceitos de raça no plano objetivo e tangível. Para que as crianças negras e as demais não precisem renegar sua origem em detrimento de outra, não basta criar leis, diretrizes e parâmetros, é preciso um comprometimento de todos com a adequação, implementação, monitoramento e avaliação constante que as efetivem. A análise dos tipos de suportes e referenciais culturais que a escola fornece para a construção da identidade étnico-racial reforça esta necessidade.

Através do tipo de representação do negro presente no imaginário das crianças foi possível perceber a emergência de se estabelecer estratégias para diminuir os efeitos negativos que essa representação construída e percebida na escola fornece para a formação da identidade étnico-racial da criança. Munanga (2009, p. 43) argumenta que para “quebrar as barreiras sociais que impede o negro de ingressar as categorias dos homens” é preciso que este, aceitando-se, afirme-se cultural, moral, física e psicologicamente.

Para tanto, acreditando na transformação do sujeito a partir de uma educação emancipatória, independentemente da quantidade de melanina presente em sua pele, vemos a educação, o compromisso e empenho de toda a sociedade como o caminho mais viável para a reconquista de si e de sua dignidade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília, DF: MEC/Consed/Undime, 2017.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF, 2004b.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC, 1997c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC, 1997d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). Brasília, DF: MEC, 1997e.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, 2006.

BELÉM, Valéria; **O cabelo de Lelê**. Ilustrações de Adriana Mendonça. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007. p. 28.

CORRENTE. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura de Corrente-PI. **Plano Municipal de Educação de Corrente-PI**. Corrente-PI: Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura, 2016.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 3, n. 08, maio 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 143-154.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Heloisa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005. p. 101-115.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Cultura negra e identidade).

RAMOS, Sandra Lima de Vasconcelos. **Jogos e brinquedos na escola: orientação psicopedagógica**. São Paulo: Editora Respel, 2014.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Editora Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e a questão racial no Brasil 1870 a 1930**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1993.