



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

IDENTIDADE NEGRA NA INFÂNCIA ESCOLAR: UM NOVO OLHAR SOBRE O
NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL
EM JAPERI/RJ

WALLACE SOUZA DA SILVA

RIO DE JANEIRO

2021

**IDENTIDADE NEGRA NA INFÂNCIA ESCOLAR: UM NOVO OLHAR SOBRE O
NEGRO NO ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS A PARTIR DA
EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DE UMA ESCOLA RURAL
EM JAPERI/RJ**

WALLACE SOUZA DA SILVA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Warley da Costa

RIO DE JANEIRO

2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Aprovada por:

Prof. Dr^a Alessandra Warley da Costa

Prof. Dr^a Patrícia Bastos

Prof^o. Dr^a Cinthia Araújo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a duas pessoas que foram fundamentais para a realização deste sonho, sonharam junto comigo essa realização. Com toda humildade, honestidade e garra, eles são a minha maior fonte de inspiração para chegar até aqui. Aos meus pais amados, Seu Geraldo e Dona Lidia.

Minha mãe, tudo o que você sonhava, o seu sonho mais feliz, hoje está virando realidade; sempre que precisava tinha sempre seu colo amigo para me aconchegar. Quanto mais o tempo passa, mais bonita você fica em minhas lembranças, sei que uma luz te acompanha onde você estiver; nosso amor é infinito, tão sincero e tão real, sempre aqui no peito num lugar especial. Mas não cabe tudo no papel, porque é grande demais, o amor que eu sinto por você “rainha”. Minha rainha, minha estrela encantada, você era iluminada pelos braços do Senhor Jesus. Minha rainha, minha mãe fada madrinha, os teus olhos já diziam o que diz teu coração. Minha mãe Dona Lidia, minha eterna rainha.

Meu pai, você era meu melhor amigo que sempre estava comigo, um presente do bondoso criador; eu tinha um amigo fiel e companheiro, exemplo verdadeiro de amor. No dia que nasci, você já estava ali e me recebeu nos braços da família; eu não sabia de nada, mas ele já me amava e me ofertava a sua companhia. Meu pai, meu amigo, fiel companheiro, exemplo verdadeiro para mim. Meu pai, meu grande e eterno amigo.

Meus pais amados e queridos, estarão sempre vivos em minha memória e em meu coração. Obrigado por tudo que representaram e continuam representando em minha vida! Por toda a história que sonharam comigo, dedico esse trabalho a vocês! Infelizmente, por ironia do destino, não estão presentes aqui hoje fisicamente, mas estão vivos através do seu legado e saibam que eu sou esse legado. Hoje, não apenas eu estou ganhando esse título de Mestre, mas ao Mestre Geraldo e a Mestra Lidia que tanto me ensinaram com suas histórias de vida, também dedico este título. Amo vocês eternamente! Grato meu pai e minha mãe!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, pois sem ele nada seria e nem mesmo existiria. O Senhor me fez ultrapassar as barreiras como se fossem trampolins e chegar ao outro, me fez acreditar que sou capaz e que o possível fica por minha conta e o impossível o Senhor realiza se assim desejar. Um milhão de palavras seria pouco para expressar a minha gratidão. Estou encerrando uma etapa da minha vida, mas logo começarei outra e não terei dúvidas que estarás sempre comigo, assim como tens sido. Obrigado Senhor!

Agradeço imensamente a minha Orientadora neste trabalho, Professora Dr^a Warley da Costa, que de bom grado aceitou me orientar nessa jornada do Mestrado. Muito obrigado por todo empenho, paciência, ajuda, por dividir comigo um pouco desse vasto conhecimento e experiência docente, por toda atenção sempre que precisei e, em especial, por todo carinho e ternura para comigo. Saiba que a senhora marcou a minha história. Muito obrigado!

Gostaria de agradecer imensamente a minha irmã querida Estela, sempre de forma tão humilde e carinhosa, me dá bastante força e incentivo para prosseguir. Você é muito importante para mim. Te amo muito! Obrigado por tudo!

Não poderia deixar de agradecer aos meus amigos queridos que sempre torceram e incentivaram o meu sucesso: Sonia, Vanessa, Kátia do Perobelli, Ana Cristina, Roselaine, Luzia, Karine, Kátia do Paulo Félix, Jocineia. Saibam que o incentivo de vocês foi fundamental para que conseguisse chegar até aqui.

Meus amigos do Mestrado para toda vida, que amo demais, Wanderson Santi e Miriam de França. Obrigado por toda ajuda e incentivo!

Gostaria de agradecer a um grupo de amigos, que se tornaram mais que simples amigos, são amigos mais que irmãos. No momento mais difícil que passei na minha vida de depressão por uma grande perda, vocês foram aqueles anjos enviados por Deus para me socorrerem, me ajudaram a passar por aquele momento difícil e hoje estão se alegrando comigo diante dessa grande conquista. Obrigado Alexandra Santos, Tatiana Santana e Bruna Hermínio! Serei sempre grato a vocês!

Não poderia deixar de agradecer ao meu grande amigo Genilson Senrra que tanto me ajudou nessa etapa. Obrigado por tudo!

Esse agradecimento se estende também, aos colegas da Escola Municipal Paulo Félix Saudade, que tanto me apoiaram e contribuíram positivamente para a realização dessa pesquisa. Em especial para a Diretora Glória, nunca irei esquecer todo apoio e ajuda que a

senhora me proporcionou, para que eu conseguisse tempo para estudar no Mestrado. Sou eternamente grato!

Agradeço ainda, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que é a Universidade do meu coração, o qual vem me proporcionando, desde a minha graduação, uma formação de excelência, me auxiliando a aperfeiçoar por meio do conhecimento acadêmico cada vez mais a minha prática docente.

Agradeço aos meus pais (em memória), Seu Geraldo e Dona Lídia, que tanto sonharam com isso para minha vida, mas tenho certeza que lá do céu estão muito felizes com a minha vitória e vibrando muito com mais essa conquista. Vocês são parte essencial em minha história. Amo vocês eternamente!

Enfim, são muitas palavras de gratidão, agradeço imensamente a todos os envolvidos direta e indiretamente nesse trabalho. Estou muito feliz, pois o filho de pais humildes está se tornando Mestre e em breve Doutor! Para todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

O presente trabalho consiste numa pesquisa sobre a prática do ensino de História nos Anos Iniciais tendo por finalidade promover a reflexão dos docentes que atuam nesta etapa escolar acerca da forma como o negro vem sendo abordado na introdução aos estudos históricos, considerando tal prática como fator determinante que influencie, diretamente, a criança negra na escola em seu processo de identificação. Essa pesquisa teve como objeto de estudo os alunos de uma escola rural da rede municipal de ensino de Japeri/RJ mostrando como o ensino de História, quando trabalhado de forma estratégica, a partir da experiência positiva de um Projeto que foi desenvolvido com esses discentes, torna-se uma importante ferramenta pedagógica de auxílio ao aluno negro em seu processo de autoconstrução identitária. A metodologia utilizada nesta pesquisa parte de um estudo investigativo sobre a análise prática da ação desse projeto desenvolvido no ano de 2019 com os alunos de uma unidade escolar na qual foram suscitadas questões importantes sobre o ensino de História resultando na seguinte questão problematizadora: Como o ensino de História nos Anos Iniciais pode influenciar a criança negra na escola em seu processo de identificação? Na tentativa de encontrar respostas a essa questão de partida, primeiramente, foi feito um levantamento bibliográfico no portal Capes de teses e dissertações objetivando a procura de pesquisas já produzidas sobre essa temática que auxiliasse no desenvolvimento do presente trabalho; também a proposta de uma discussão teórica que fundamentasse empiricamente essa pesquisa acerca da ideia central de repensar a prática do ensino de História nas séries iniciais; assim como será apresentado o resultado de um estudo reflexivo e crítico acerca da própria construção e organização curricular da História no que diz respeito à aplicabilidade da lei 10.639/03; além da análise crítica de um material escrito produzido pelos alunos que participaram do Projeto. A partir desta pesquisa foi possível encontrar resultados significativos que serão aqui expostos; assim como a produção de um Guia Didático sobre a temática ensino de História da África por meio dos Contos africanos para o trabalho a ser realizado em sala de aula junto do ensino de relações étnico-raciais de forma lúdica.

PALAVRAS-CHAVE: ANOS INICIAIS; ENSINO DE HISTÓRIA; IDENTIDADE NEGRA; EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA; GUIA DIDÁTICO.

ABSTRACT

The present work consists of a research on the practice of teaching History in the Early Years with the purpose of promoting the reflection of teachers who work in this school stage about the way blacks have been approached in the introduction to historical studies, considering this practice as a determining factor that directly influences black children at school in their identification process. This research had as object of study the students of a rural school of the municipal education system of Japeri / RJ showing how the teaching of History, when worked in a strategic way, from the positive experience of a Project that was developed with these students, it becomes an important pedagogical tool to assist black students in their process of self-construction of identity. The methodology used in this research starts from an investigative study on the practical analysis of the action of this project developed in 2019 with the students of a school unit in which important questions about the teaching of History were raised, resulting in the following problematic question: How teaching of History in the Early Years can influence black children at school in their identification process? In an attempt to find answers to this starting question, first, a bibliographic survey was made on the Capes portal of theses and dissertations aiming at the search for research already produced on this theme that would assist in the development of this work; also the proposal for a theoretical discussion that would empirically base this research on the central idea of rethinking the practice of teaching History in the early grades; as well as the result of a reflective and critical study about the very construction and curricular organization of history with regard to the applicability of law 10.639 / 03; in addition to the critical analysis of written material produced by students who participated in the Project. From this research it was possible to find significant results that will be exposed here; as well as the production of a Didactic Guide on the theme of African History teaching through African Tales for the work to be carried out in the classroom together with the teaching of ethnic-racial relations in a playful way.

KEYWORDS: INITIAL YEARS; HISTORY TEACHING; BLACK IDENTITY; ANTI-RACIST EDUCATION; TEACHING GUIDE.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
DCNs	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PMJ	PREFEITURA MUNICIPAL DE JAPERI
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PPGEH	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA.....	12
1.1 Ensino de História da África nos Anos Iniciais.....	14
1.2 A criança negra na escola e a representação negra na História.....	21
1.3 Autoconstrução identitária da criança negra na escola	27
CAPÍTULO 2: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA.....	34
2.1 Currículo, Identidade e Poder.....	35
2.2 O Currículo de História de Japeri e as DCNS's.....	49
CAPÍTULO 3: EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS NEGROS DE UMA ESCOLA RURAL EM JAPERI	60
3.1 A ação do Projeto na Escola.....	61
3.2 Histórias marcantes de autoconstrução identitária.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
ANEXO I.....	98
ANEXO II.....	103
PRODUTO FINAL DA PESQUISA: SÍNTESE DO MATERIAL DIDÁTICO.....	106

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa consiste num estudo investigativo sobre o ambiente escolar, buscando entender como a criança negra, já nos Anos Iniciais do ensino fundamental, possui dificuldade em aceitar e/ou reconhecer a própria identidade étnica. Nesse sentido destaco a importância do papel do ensino de História nesta etapa da educação básica como uma ferramenta fundamental para a superação de tal dificuldade, sendo esta uma estratégia positiva para a construção de uma educação antirracista no espaço escolar.

Tal pesquisa teve por objeto de estudo o próprio ensino de História a partir da experiência de um projeto intitulado “Identidade Negra na escola” que foi desenvolvido com os alunos dos Anos Iniciais de uma Escola Municipal no segundo semestre do ano de 2019, escola essa localizada numa área rural da rede municipal de ensino de Japeri/RJ. Analisei, de forma empírica, através dessa experiência, o impacto positivo que o primeiro contato com os estudos históricos nas primeiras séries do Ensino Fundamental pode provocar na vida do aluno negro na escola, no que diz respeito ao seu processo de construção identitária.

Além do recorte espacial a pesquisa compreende, num primeiro momento, uma análise geral dos respectivos impactos da ação pedagógica do Projeto sobre os alunos de todos os anos escolares (do 1º ao 5º ano). Em outro momento, demarcando um grupo específico de alunos, os discentes do 5º ano pertencentes ao último Ano de escolaridade da etapa básica, realizei uma análise aprofundada sobre os impactos, de âmbito mais pessoal, no processo de construção identitária desses alunos na escola.

Esse recorte do objeto de pesquisa, no segundo momento, se justifica, pois é, exatamente, nesse ano que o sujeito aprendiz tem o contato inicial com os estudos históricos sobre temáticas relacionadas ao ensino de História do Brasil. Portanto, trazer a reflexão sobre o modo como o negro é abordado nesse momento torna-se essencial para a compreensão do estudo.

Nesse sentido a hipótese principal parte do princípio de que perceber a forma como o negro é apresentado no contexto histórico de nossa formação enquanto nação brasileira pode ser o diferencial no processo de identificação do aluno negro, haja vista que em diversas abordagens metodológicas sobre esse ensino histórico o negro ainda é apontado de forma inferiorizada e desqualificada, reforçando o racismo na escola e contribuindo para o não reconhecimento da criança acerca da sua identidade negra.

Diante dessa hipótese central a proposta do estudo vem mostrar a relação do ensino de História nos Anos Iniciais como um importante instrumento pedagógico que pode auxiliar

o aluno negro na escola em seu processo pessoal de autoconstrução identitária. A problemática central consistiu numa análise investigativa sobre a influência que essas aulas de História podem provocar no início da vida escolar do aluno. Considerar que o negro, na maior parte das vezes, é apresentado nas aulas de História apenas no contexto social da escravidão, como um ser menosprezado socialmente e sem valor algum, acaba reforçando a desvalorização da imagem do mesmo ainda nos dias atuais.

Além disso é preciso considerar a influência que tal abordagem metodológica reflete na sala de aula ao construir esse reforço de imagem sobre o indivíduo negro, sentindo-se, muitas vezes constrangido por ver seus antepassados atrelados apenas à história da escravidão. Também há o fato de que tal prática pode acabar incitando atitudes racistas entre os alunos dentro de sala de aula. Em alguns casos mais graves acaba fazendo com esse sujeito não se identifique com as aulas de História e crie certo "ranço" pela disciplina. Na verdade, esse aluno não reconhece sua representação negra de forma positiva para que se identifique e se reconheça enquanto agente do processo histórico.

Diante disso a pesquisa propôs um estudo a respeito da necessidade de nova abordagem sobre o negro no ensino de História nos Anos Iniciais, haja visto ser necessário apresentar um novo olhar para o negro enquanto protagonista e sujeito desse ensino. Portanto, esse estudo investigativo teve por finalidade principal tentar compreender a seguinte questão problema: "Como o ensino de História pode ser um instrumento pedagógico positivo no processo de construção identitária da criança negra na escola?".

A partir desta questão de partida foi possível realizar o desenvolvimento do trabalho na tentativa de encontrar respostas a esta indagação, permitindo compreender os principais motivos que levam à prática do silenciamento da criança negra na escola e a relação intrínseca com a prática racista, reforçando a importância do ensino de História para a superação do reforço dessa premissa e o reconhecimento da própria identidade.

A Justificativa para a escolha desse tema se deu por diversos fatores, dentre os quais não poderia começar este trabalho sem falar da minha própria história de vida e as respectivas implicações diretas com essa temática escolhida. Primeiramente preciso destacar que meu processo de identificação como negro se deu de forma tardia, já na fase adulta; justamente pela falta de conhecimento que possuía a esse respeito. Sou fruto da miscigenação de duas origens étnicas diferentes: meu pai negro oriundo de uma família predominante negra e minha mãe branca de uma família quase toda embranquecida, sendo eu o resultado dessa união.

As dúvidas a respeito da minha identificação étnica só foram esclarecidas na fase adulta durante minha graduação, no qual, através dos estudos, obtive esse entendimento e esclarecimento. Hoje tenho consciência e me autodeclaro negro, mas esse auto reconhecimento levou bastante tempo, por isso afirmo que aconteceu tardiamente. Talvez se tivesse tido esse tipo de conhecimento durante minha infância, seja no seio familiar ou no próprio espaço escolar, meu processo de identificação como negro já teria ocorrido há muito tempo.

Na minha infância vivenciei a prática familiar do silenciamento no que diz respeito ao fato de ser negro. Me recordo que cresci ouvindo, nas reuniões familiares da parte paterna, inúmeras conversas e questões que me intrigavam muito a respeito do conceito de negritude. Não conseguia entender algumas posições dos meus familiares com o uso de práticas que tentavam silenciar a nossa identidade negra. O mais interessante é quando eu os questionava a respeito daquela prática da seguinte forma: "Como que a família, sendo negra, faz apontamentos negativos sobre negros?". Só conseguia obter como resposta "risadas", como se fosse uma prática normal para eles. Achava aquilo tão contraditório e cresci com esse tipo de indagação em meu interior; queria muito tentar compreender o porquê daquela prática em minha família.

É interessante também o fato de que, até hoje, segundo a concepção de boa parte dos meus familiares, não sou considerado negro. Por conta disso já ouvi muitas coisas com desprazer. Por exemplo, o simples fato de que fui o primeiro da família a cursar o Ensino Superior faz com que tenham uma grande admiração por mim, especialmente pelo meu desempenho intelectual, no entanto, contraditoriamente, fazem afirmações como: "O Wallace só podia ser branco mesmo... por isso que fez faculdade". Segundo a concepção deles de etnicidade me considerar branco está atrelado à cor parda e ao sucesso nos estudos.

Enfim, a busca por uma justificativa plausível para compreender o porquê da forma de pensar e agir assim dos meus familiares me despertou o interesse durante a graduação por qualquer assunto relacionado ao estudo de relações étnico-raciais. Na verdade, era a procura por essas respostas que me instigaram a chegar até aqui.

Na minha trajetória escolar não foi muito diferente, pois sempre presenciei alguns colegas de classe sofrendo racismo em sala de aula com atitudes consideradas normais por todos e, até mesmo, pelos próprios professores. Eu sempre fui contra esse tipo de prática e recriminava os que faziam isso, mas não adiantava muito. As aulas de História também não facilitavam, pois além de serem maçantes e com uma metodologia baseada na memorização, o negro, quando representado no contexto histórico, sempre era abordado como "escravo";

um ser sofredor e passivo sem nenhuma contribuição importante ou visto como não protagonista da História. Isso tudo me trazia mais indagações e mais curiosidades para compreender o porquê deste tipo de ação.

Outro fator importante que contribuiu para a escolha desse objeto de estudo foi a minha própria experiência como professor dos Anos Iniciais, onde pude perceber que essa prática ainda se repete e é bem visível. Além disso é perceptível, nesta etapa escolar, a grande dificuldade que os alunos possuem para se identificarem e se reconhecerem como negros. Entre estes fatores podemos considerar os que levam à prática do silenciamento e a própria abordagem do ensino de História.

Portanto, pensando na minha própria história de vida, na experiência da minha formação escolar e até na minha própria formação docente optei por desenvolver uma pesquisa no Mestrado que dê conta de responder as indagações iniciais que vem, desde a infância, a fim de contribuir como reflexão na prática de outros docentes para uma educação antirracista no espaço escolar.

Outro fator determinante para essa escolha desse objeto de estudo foi o resultado de uma pesquisa bibliográfica feita no portal de teses e dissertações da Capes na tentativa de encontrar as principais produções acadêmicas já produzidas nos últimos anos sobre a temática em questão. Tal pesquisa bibliográfica foi realizada através de um levantamento das últimas dissertações de mestrado produzidas na área da Educação e/ou História no Portal Capes ¹ da última década, tendo como recorte temporal os anos compreendidos entre 2010 e 2019. Essa seleção foi feita por meio da análise de temas e leitura de resumos que correlacionaram com a proposta de trabalho. A justificativa para esse recorte se deve, principalmente, para apurar as pesquisas mais recentes produzidas, até o momento, sobre este objeto de pesquisa para que não se corra o risco de repetir algo que já tenha sido pesquisado, assim como para desenvolver um aprofundamento das novas contribuições teóricas com fins de fundamentar o conceito da pesquisa.

Nessa pesquisa bibliográfica utilizei, inicialmente, os seguintes descritores e/ou palavras-chave: **Identidade negra, Anos Iniciais e Ensino fundamental** para começar o levantamento. Logo após a leitura dos títulos apresentados pude constatar que dos 86 trabalhos que o Portal Capes apresentou relacionados à temática em questão apenas poucos trabalhos tratavam sobre esse objeto de pesquisa, sendo a maioria sobre temas diversos sobre pesquisas desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém quando

¹ Levantamento Bibliográfico realizado em 2019 no Portal Capes de Teses e Dissertações.

relacionados com a questão racial percebi que a maior parte não possuía qualquer associação com o tema e, muito menos, com o ensino de História.

Foi possível encontrar apenas duas pesquisas que se relacionam, diretamente, com o campo de pesquisa: a primeira foi o trabalho "Educação escolar e construção identitária na comunidade Quilombola de Acatel " de autoria de Madalena Pavão (2011) que trata a questão da construção identitária histórica de uma comunidade Quilombola e a valorização étnica; e a outra denominada "História e Cultura Afro-brasileira no Currículo de História do 6º ao 9º anos" de autoria de Deise Ponciano (2014) que aborda a relação do ensino de História e as relações étnico-raciais no contexto curricular de História do 2º Segmento do ensino fundamental de São Paulo, porém vale destacar que ambos os trabalhos analisados não possuíam relação com os Anos Iniciais.

Diante do primeiro resultado foi necessário um segundo levantamento com o intuito de refinar melhor essa busca pelo Portal Capes, utilizando novos descritores: **Ensino de História, relações étnico-raciais e Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, tendo por objetivo encontrar pesquisas com um direcionamento mais específico para o tema em questão. Após esse novo levantamento foi viável analisar que poucas pesquisas têm sido produzidas sobre o tema. Mais uma vez o que se tem produzido sobre os Anos Iniciais do ensino fundamental não possuía relação com o ensino de História e, menos ainda, com o ensino de História e as relações étnico-raciais.

Nesse segundo levantamento o Portal Capes apresentou, inicialmente, 126 dissertações de mestrado produzidas no período em questão sobre os descritores informados, porém após o refinamento apenas duas dissertações apresentavam correlação direta com o nosso objeto de pesquisa que são: "Memórias de uma ilha Afro: representatividade e ensino de História nos Anos iniciais do Ensino Fundamental" de autoria de Tamelusa Amaral (2017) que trata, especificamente, da valorização e do reconhecimento da ancestralidade negra em uma escola primária localizada numa ilha quilombola; e a outra pesquisa intitulada "Para além do "Bê-á-bá", "B" Brasil, "A" de África: Relações étnico-raciais nos Anos iniciais do Ensino Fundamental" (2015) que trata a relação entre ensino de História e correspondência com as questões étnico-raciais durante o processo de alfabetização. Vale destacar que ambas as dissertações foram de extrema relevância para auxiliar na construção teórica do presente trabalho.

A partir desse levantamento foi realizável concluir que há poucas pesquisas produzidas sobre esse objeto específico; apenas duas. O que encontramos foram alguns temas isolados de trabalhos relacionados ao ensino de História nos Anos Iniciais, abordando

diversas questões que não estão de acordo ao interesse principal do nosso estudo, que é o ensino de História e as relações étnico-raciais nos Anos Iniciais da escola.

Na verdade, o pouco interesse de pesquisas sobre esse tema talvez possa ser explicado pelo fato de que, apesar dos avanços no conceito de pesquisas acadêmicas e no que diz respeito aos estudos sobre o ensino de História, ainda há uma certa resistência ao ensino do conteúdo nas primeiras séries do Ensino Fundamental, principalmente envolvendo as discussões étnico-raciais.

Dessa forma e diante das justificativas descritas acima compreendemos a relevância e a necessidade dessa pesquisa que tem por objetivo promover uma prática de reflexão docente a respeito da importância do ensino de História e das relações étnico-raciais nos Anos Iniciais como ferramenta positiva de auxílio para a construção identitária do aluno negro, a fim de contribuir para uma educação antirracista.

É factível esse estudo que traça alguns objetivos específicos que dão conta de explicitar melhor alguns pontos no que tange ao assunto do objeto de estudo. Tais especificidades, deram origem aos capítulos deste trabalho, guiando as argumentações e resultados obtidos na pesquisa, que serão apresentados posteriormente na parte final desta seção.

A metodologia utilizada nesta pesquisa partiu de um estudo de campo investigativo, desenvolvida por meio da análise da prática do silenciamento dos alunos (as) negros (as) de uma unidade escolar específica, analisando a respectiva repercussão de tal prática na construção de conceitos identitários dos discentes analisados dessa escola.

Tal pesquisa foi possível através da análise de depoimentos escritos e orais dos alunos do 5º ano de escolaridade, de uma escola rural localizada no interior da baixada fluminense no município de Japeri/RJ. A partir da experiência positiva de participação desses alunos no projeto realizado na escola no 2º semestre de 2019 denominado: “Identidade Negra na escola”, foi possível compreender como o ensino de História através da ação do Projeto, auxiliou positivamente esses alunos nos seus respectivos processos de autoconstrução identitária.

Através dos registros redacionais desses depoimentos e suas declarações, foi possível fazer uma articulação dessa prática com aspectos teóricos que embasaram conceitualmente os dados obtidos nessa pesquisa, trazendo uma discussão aprofundada sobre o ensino de História como um importante instrumento no processo de construção identitária do aluno negro na escola.

Nesse sentido, esse estudo teve como eixo principal as seguintes metodologias de Pesquisa: primeiramente análise dos depoimentos escritos e orais obtidos com os alunos do 5º Ano de escolaridade, que ajudaram a compreender melhor a respeito dos principais motivos que levam a criança negra ao não reconhecimento da própria identidade negra e o respectivo papel do ensino de História nesse sentido.

Também foi necessário a utilização de fontes teóricas que já discutiam a temática em questão, no qual destaco as contribuições de: Anderson Oliva (2003) em sua obra “A História da África nos bancos escolares” e Mônica Lima (2009) com a obra "Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades". Ambos trazem questões fundamentais sobre o ensino de História da África no espaço escolar e reflexões importantes sobre a prática docente na sala de aula.

Destaco ainda, as contribuições de Stuart Hall (2014) com a obra “Identidades e Diferenças” que trata sobre a questão identitária como um processo de construção social, fruto de um discurso social ao qual o indivíduo esteja inserido. Trago ainda, alguns teóricos que discutem a respeito das especificidades do ensino de História nos Anos Iniciais, tais como: Patrícia Karla Soares Santos Dorotéio (2016); Leila Medeiros e Maria Fátima de Souza (2010); Maria Aparecida Quadros Borges e Jezulino Braga (2012). Ambos autores trazem a discussão de se repensar a prática do ensino de História nos Anos Iniciais.

Mas a pesquisa não ficou restrita apenas a discussão em torno dessas concepções teóricas, ao longo do desenvolvimento e construção do embasamento teórico, foram suscitando autores que apresentam novas demandas sobre o estudo. Podemos destacar na discussão sobre Currículo as contribuições de: Tomaz Tadeu Silva (2010) em sua obra “Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo”; Warley da Costa (2019) na obra “Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença”. Ambos os autores, a partir das discussões que apresentam em suas obras, me permitiu a formulação de uma criticidade a respeito do Currículo de História ensinado na escola.

Em outro eixo da pesquisa foi desenvolvida a análise de fontes primárias de alguns documentos oficiais como a própria Lei 10.639/2003², que determina a obrigatoriedade do Ensino de História da África; também das Diretrizes curriculares nacionais para a educação

² Apesar da alteração da Lei 10.639/03 no ano de 2008 para a lei 11.645/08 que incluiu a temática indígena, optei neste estudo pela citação da mesma por se tratar de um evento marcante na luta antirracista; além disso, a pesquisa em tela trata de uma discussão específica sobre o ensino de História da África e cultura afro-brasileira nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

das relações étnico-raciais; assim como a própria proposta curricular de História dos Anos Iniciais do município de Japeri/RJ.

O trabalho traz como proposta final, além do texto dissertativo com os principais resultados obtidos com a pesquisa, a elaboração de um Guia Didático direcionado aos professores que atuam nos Anos Iniciais, com sugestões de literaturas infantis e proposta de atividades lúdicas, que os auxiliem na prática da sala de aula sobre o trabalho com temas específicos sobre o ensino de História e relações étnico-raciais.

Para elaboração desse Guia Didático, proposto como produto final desse trabalho de dissertação, foi necessário realizar uma pesquisa seletiva de literaturas e contos infantis que tratassem sobre temáticas relacionadas ao ensino de História da África, para que a partir daí fosse possível a construção desse suporte pedagógico para o professor, visando o aperfeiçoamento da prática docente. Além disso, a criação de atividades e propostas pedagógicas que fossem de encontro a proposta, de forma objetiva e clara visando a fácil compreensão dos docentes que utilizarem o Guia.

Como bem especificado na metodologia, para o desenvolvimento da construção dessa pesquisa, a sua relação com alguns teóricos do campo do ensino, iremos destacar alguns pontos relevantes que dizem respeito a discussão teórica que veremos ao longo dos capítulos.

Primeiramente, sobre essa questão identitária do aluno negro na escola em seu primeiro contato com a História, Stuart Hall (2003) nos ajuda a compreender sobre os principais motivos que levam a criança negra a prática do silenciamento de sua identificação étnica. Apesar de seus estudos não estarem voltados para o entendimento sobre essa construção na infância, ele nos mostra que o indivíduo é influenciado por fatores internos e externos, seja no âmbito familiar e/ou social que o influenciam diretamente nesse processo de construção identitária. Diante de sua análise, conseguimos trazer essa discussão voltada para a criança na escola.

Mônica Lima (2009) em sua obra “Aprendendo e ensinando História da África no Brasil”, traz a discussão alguns aspectos importantes sobre a formação de professores no que diz respeito a prática do ensino de História da África. Ela defende como ponto fundamental para aplicabilidade da lei 10.639/03, a ideia de se pensar na formação dos professores. Para ela é fundamental essa formação inicial e continuada dos professores, ou seja, no preparo dos docentes, para que se consiga realizar esse tipo de trabalho na escola.

Acerca da formação dos professores, Anderson Ribeiro Oliva (2003) aponta para o fato de como a formação dos professores comprometida pode acabar afetando negativamente

esse tipo o ensino de História da África. Nos mostra ainda, que a pouca experiência ou contato que os professores têm sobre a África, acaba construindo imagens negativas sobre o continente. Apesar de ambos não tratarem diretamente sobre os Anos Iniciais, a partir da análise que Lima (2009) e Oliva (2003) fazem sobre os professores, podemos trazer a discussão nesse trabalho do repensar essa prática nos Anos Iniciais.

A preocupação consiste exatamente no cuidado com esse tipo de visão sobre o continente que o professor acaba concebendo, já que acaba reforçando estereótipos de inferioridade sobre o lugar e na maioria das vezes repassando tal forma errônea de visão e análise da África para os seus alunos; o que acaba influenciando diretamente o aluno em seu processo de construção identitária e na prática do silenciamento.

Sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, Patrícia Karla Santos Dorotéo (2010), nos traz uma importante crítica do que chama de "herança da formação nacionalista e patriótica", o qual segundo ela deve-se o papel errôneo que se prestou a História durante muitos anos na escola como disciplina, tendo como foco o ensino em datas comemorativas e impregnação do patriotismo, no qual a maioria dos professores que tiveram esse tipo de formação escolar, acaba refletindo tal modelo em suas aulas de História nos dias atuais. A partir de sua análise, percebemos a necessidade se repensar a própria prática do ensino de História, antes mesmo de trazer a discussão as questões étnico-raciais.

Ainda sobre o ensino de História nos Anos Iniciais, trazemos a discussão sobre a importância da superação desse modelo de História positivista que ainda predomina nas escolas primárias. Segundo Maria Aparecida Borges e Jezulino Lúcio Braga (2012) no trabalho: "O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental", do quanto esse modelo de História baseado em reis, heróis e batalhas, que acabam reduzindo ao homem a uma característica homogênea dos fatos grandiosos, na qual do passado só se lembrava dos fatos heroicos, versão que desmerece os sujeitos históricos e que interfere diretamente no processo de construção identitária da criança negra na escola.

A respeito da discussão sobre Currículo escolar e sua influência no processo de construção identitária dos alunos negros na escola. Destacamos contribuições teóricas de Costa (2010), baseando-se numa concepção pós-crítica apresenta uma análise aprofundada também das concepções não-críticas e críticas de currículo, para que a partir de tal análise possamos compreender o currículo escolar como um discurso de poder, fruto do discurso das estruturas sociais dominantes. Nos mostrando nesse sentido o teor de poder que há por detrás da construção do currículo, assim como ele influencia diretamente aos que a ele serão submetidos.

Ainda sobre essa ideia de currículo, Costa (2019) traz uma discussão teórica acerca da implantação da lei 10.639 no currículo escolar e sua aplicabilidade na sala de aula. Costa destaca a respeito do negro no currículo escolar, que a partir da obrigatoriedade da lei 10639/03, acabou sendo uma possibilidade de estabilização temporária. Ela apresenta uma análise crítica desde a criação da lei até inserção no currículo escolar e dificuldade para sua aplicabilidade no espaço escolar.

Trago também como destaque, contribuições a respeito de uma Pedagogia Decolonial tanto no currículo escolar como na prática do ensino de História na sala de aula, como apresentam Luiz de Oliveira e Vera Ferrão Candau na obra “Pedagogia Decolonial e educação antirracista”. A ideia de decolonizar o currículo é fundamental, no que diz respeito ao que defendemos ao longo desse trabalho, quando pensado em apresentar um novo olhar para o negro na História ensinada na sala de aula. Tal ação é fundamental para a representação positiva que a criança negra necessita para se identificar como tal.

Essas são algumas das principais discussões teóricas desenvolvidas na pesquisa, de acordo com as articulações que foram se apresentando ao longo do estudo. Porém não são as únicas, foram utilizadas outras diversas que complementam e/ou apoiam essas ideias centrais. Na medida do possível, consegui responder à questão de partida da pesquisa, dando um retorno positivo ao propósito da mesma, assim como atendendo as questões das finalidades específicas de cada capítulo.

Este estudo foi organizado em três capítulos, que abordam uma discussão mais aprofundada acerca da questão central da pesquisa, acrescido da construção de um Guia Didático, que trata sobre o ensino de História da África nos Anos Iniciais por meio do recurso dos Contos africanos, destinado aos professores, que assim como eu lecionam nos Anos Iniciais, visando a didaticamente na elaboração de aulas mais reflexivas sobre o ensino de História e a temática relações étnico-raciais.

O primeiro capítulo trouxe como proposta, uma discussão acerca do papel do ensino de História como estratégia de combate a uma educação racista, analisando a importância que primeiro contato do aluno nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o ensino de História, o quanto pode refletir diretamente na forma como esse aluno lida com a própria construção identitária, no que diz respeito aceitação e ao auto reconhecimento de si como negro (a). Apontando como a metodologia abordada pelo professor nessas primeiras aulas de História em sua vida e até mesmo o próprio currículo escolar, pode contribuir para uma valorização ou desvalorização da representação do negro como um ser histórico; na verdade

a estratégia pedagógica será o diferencial para o estímulo autovalorização da criança negra na escola como estímulo a uma educação antirracista.

O segundo capítulo abordou as contribuições do currículo de História para o processo de identificação da criança negra na escola; para tal, foi feita uma análise crítica da lei 10.639/03, que implica na obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas, assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e relações étnico-raciais (2004). O capítulo tratou também da aplicabilidade de tais leis no Currículo escolar de História dos Anos Iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, da rede municipal de ensino de Japeri, já que a escola objeto de estudo nesta pesquisa faz parte desta rede de ensino; portanto, foi fundamental esse tipo de análise, para a compreensão de como o currículo escolar História pôde interferir no processo de construção identitária da criança negra na escola.

O terceiro capítulo se voltou para as experiências desenvolvidas na escola mencionada a partir de um Projeto que teve como objetivo trabalhar os processos de identificação dos alunos negros nesse espaço escolar. Nesta seção, foram relatadas as ações desenvolvidas na escola e analisados o material produzido pelos alunos como depoimentos obtidos por meio dos registros escritos com alguns alunos do 5º Ano de escolaridade. Como resultado dessa análise investigativa, foram apontados os principais motivos que levavam a maioria dos alunos negros da escola à prática do silenciamento acerca da própria negritude.

Como proposta pedagógica para o “Produto final”, será apresentado ao término desse trabalho de pesquisa, um Guia Didático direcionado ao professor que atua nos Anos Iniciais, trazendo sugestões práticas de como se trabalhar diferentes temáticas relacionadas ao ensino de História e relações étnico-raciais de forma lúdica e prazerosa com o público infantil. Trata-se da proposta de um material pedagógico contendo diversas sugestões de atividades para os professores, no que diz respeito a abordagem com crianças na sala de aula sobre o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, como determina a lei 10.639/03.

Tal proposta didática pretende alcançar outros docentes em outros espaços e salas de aulas de outras escolas brasileiras de modo que se possa apresentar o negro historicamente para a criança por um viés de resistência, lutas e de inúmeras contribuições importantes em diversas áreas.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE HISTÓRIA E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA

Este primeiro capítulo tem por finalidade mostrar, através de uma reflexão acerca da prática docente, uma discussão teórica sobre o ensino de História nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. Ressalta a importância de uma nova abordagem na forma como o negro vem sendo apresentado na introdução aos estudos históricos e os desdobramentos possíveis para a vida do aluno. Afirma, nesse sentido, como a abordagem utilizada pode influenciar, diretamente, no processo de autoconstrução identitária da criança negra na escola.

Partindo do pressuposto de que nesta etapa escolar o aluno tem o seu primeiro contato com o ensino da disciplina Histórica, o professor que atua com este público específico precisa conscientizar-se da importância do seu papel ao apresentar-lhe este contato inicial; haja vista que a criança está em constante transformação e aprendizado e, muitas vezes, é o momento em que acaba ocorrendo o processo de autoconstrução identitária individual. É uma etapa da infância de autoconhecimento e descobertas sobre si mesma.

No entanto seria interessante, antes de iniciarmos essa discussão a respeito do ensino de História e relações étnico-raciais nos Anos Iniciais, analisarmos, primeiramente, a definição do que se entende por criança na sociedade brasileira para que, neste sentido, seja possível compreender melhor a faixa etária que engloba a etapa escolar em questão.

Para efeitos da lei, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado no ano de 1990, entende-se por criança, no artigo segundo: "[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. " (BRASIL, 1990). Portanto podemos afirmar que o público a que estamos nos referindo nessa pesquisa são os estudantes dos Anos Iniciais; alunos que se enquadram, segundo a lei do ECA, na categoria criança, haja vista que a faixa etária dos primeiros anos escolares está recomendada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; é o aluno que ingressa aos 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental e conclua o 5º ano aos 10 anos de idade.

Sabemos que devemos levar em consideração o fato de que muitos desses alunos não conseguem concluir a etapa na idade certa, estendendo-se, muitas vezes, até aos 14 anos de idade, preponderando a chamada defasagem de série/idade, mas, em geral, o público específico com o qual lidamos nas primeiras séries do ensino fundamental é formado por crianças que concluem essa etapa escolar até 10 ou 11 anos de idade.

Com isso, pensando no alunado em geral, mais especificamente o aluno negro que é maioria nas escolas públicas brasileiras, temos que considerar a importância na forma como ele tem sido representado nas aulas de História não só pelo docente, mas por ele e outros atores que compõem a instituição escolar a começar pela abordagem didática, de responsabilidade do Projeto da escola, que poderá fazer toda a diferença influenciando na construção de visão desse aluno sobre o indivíduo negro como sujeito histórico, contribuindo, também, para uma política de valorização e autorreconhecimento da própria identidade étnica negra.

Pensando no público infantil na escola e na importância da implementação da lei 10.639/03 que determina a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira nas escolas; pensando, também, neste segmento educacional, destacamos a questão afro-brasileira com intuito de provocar uma reflexão sobre o papel positivo do negro em nossa formação histórica, além da necessidade da produção de materiais didáticos pelos docentes que atuam com este público.

Devemos considerar o fato que, esta etapa escolar, é o momento do primeiro contato desse aluno com o ensino de História, iniciando a produção de seus conhecimentos referentes aos estudos históricos, aprendendo conceitos básicos de reconhecimento identitário e de diversidade inseridos na ideia do "o eu, o outro e o nós" proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade) e, posteriormente, inseridos no 2º Ciclo (4º e 5º anos de escolaridade) temas referentes a conceitos históricos sobre a História do Brasil.

No entanto, durante a apresentação desses conceitos históricos sobre a História do Brasil o aluno se depara com conteúdos relacionados à escravidão africana, passando a conhecer apenas a ideia do negro como um ser escravizado e inferiorizado, desvalorizando a sua imagem como sujeito histórico na formação brasileira. Assim, pensando neste público infantil específico, torna-se importante a desconstrução da imagem do negro, valorizando-o sempre nas narrativas históricas.

Além disso, nos últimos anos, temos percebido, fortemente, a presença do racismo nas escolas, seja por falta de entendimento sobre o assunto ou, até mesmo, pelo não reconhecimento do próprio aluno quanto a sua própria origem étnica, sendo, por tal prática, menosprezado e ridicularizado pelos demais colegas, encontrando como válvula de escape o silenciamento de sua etnia afro-brasileira.

Nesse sentido seria interessante a elaboração de aulas mais reflexivas sobre a temática em questão, apresentando o protagonismo negro nos estudos históricos

introdutórios à História do Brasil. Com isso compreendemos que o diferencial talvez possa estar na metodologia que o docente irá utilizar para abordar o negro nas aulas de História; o sujeito negro como protagonista, partindo do pressuposto da utilização de novas estratégias didáticas que mostrem uma nova perspectiva sobre esse indivíduo; um novo olhar e um novo sentido, onde seja possível mostrá-lo como alguém escravizado, mas com uma grande história de resistência que não deve, de forma alguma, ser esquecida. A ideia de apresentar um novo olhar histórico sobre o negro para esse aluno implica, de certa forma, no auxílio do próprio processo de identificação desta criança na escola.

As Diretrizes Curriculares para o ensino de História e relações étnico-raciais abordam uma questão fundamental. Nesse sentido constrói-se a política de reconhecimento que se refere, especificamente, a respeito de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização à diversidade. Podemos compreender, portanto, que há uma preocupação em valorizar a essa diversidade a fim de superar a desigualdade étnico-racial na educação brasileira, combatendo preconceitos que desqualifiquem o negro, estimulem estereótipos depreciativos e atitudes violentas que expressem sentimentos de superioridade em relação ao povo negro apregoados por uma sociedade hierárquica e desigual. Partindo, exatamente, dessa ideia de valorização e de uma nova abordagem do negro como sujeito histórico ativo e presente no conhecimento construído em sala de aula pretendo fundamentar esse trabalho daqui em diante.

1.1 O ensino de História da África nos Anos Iniciais

Uma das maiores preocupações do ensino de História na atualidade diz respeito há como implementar o ensino de História da África e Cultura Afrobrasileira nas escolas como cumprimento da lei 10.639/03 que tornou obrigatório essa abordagem. Tal discussão se torna ainda mais complexa quando se trata dos Anos Iniciais do ensino fundamental, haja vista a especificidade do público infantil e, conseqüentemente, a preocupação e o cuidado ao trabalhar tal objeto de estudo.

Quando pensamos no ensino de História dos Anos Iniciais do ensino fundamental devemos, também, pensar, primeiramente, nos professores e nas professoras que lecionam para este público específico já que são fundamentais na iniciação desse processo de construção do conhecimento histórico da criança. São eles a ponte e o elo entre o aluno e o primeiro contato com o ensino de História e, portanto, de grande importância para a implantação do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira na sala de aula.

Na verdade, são os responsáveis por fazer acontecer o currículo formal na prática diária da sala de aula, mas pensar nesses docentes, especificamente, nos remete a algumas indagações que nos levam ao conhecimento do perfil desses profissionais de grande importância na formação da criança, tais como: Quem são esses professores que lecionam nos Anos Iniciais? Qual é a sua formação? Quais são as maiores dificuldades que encontram para ensinar História? Como lidam com o ensino de História da África com o público infantil? Com uma formação generalista, como procedem ao introduzir os estudos históricos? Primeiramente precisamos compreender que não há respostas prontas para essas indagações, porém é possível destacar alguns pontos que trazem uma reflexão sobre a prática docente a fim de trazer possíveis contribuições para a reflexão acerca dos mesmos dentro de suas respectivas salas de aula. Nesse sentido precisamos considerar quem é o professor que atua nesse segmento educacional e a sua formação inicial a fim de compreender melhor as dificuldades com o ensino de História e relações étnico-raciais nos Anos Iniciais e, mais especificamente.

Um fato importante que diz respeito à formação inicial desses docentes é a compreensão de que, atualmente, no Brasil, boa parte desses profissionais possui nível superior em cursos de Pedagogia, Normal Superior (em extinção) e/ou Licenciaturas. Todavia, não podemos desconsiderar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) garante em seu artigo 62 que: "[...] A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior...admitida como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nos cinco primeiros do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal [...]". (BRASIL, 1996).

Não podemos, também, desconsiderar que ainda há professores que lecionam nesta etapa escolar com formação de nível médio. É preciso destacar que, talvez, esse não seja o problema central, pois existem muitos docentes que, após a formação inicial, buscam se atualizar por meio de graduação e pós-graduação ao longo de sua carreira, investindo na educação continuada e buscando o aperfeiçoamento da sua prática em sala de aula.

No entanto, podemos deduzir que a questão central gira em torno do tipo de formação que é dada a esses docentes, principalmente no que diz respeito à prática do ensino de História e das relações étnico-raciais em suas respectivas salas de aula já que, até mesmo os profissionais que possuem nível superior, encontram dificuldades e defasagem na formação inicial referente à aplicabilidade da Lei 10.639/03.

Visando compreender o debate acerca da formação desses professores, alguns teóricos trazem apontamentos importantes que necessitam de destaque, como a produção da

professora e pesquisadora Mônica Lima (2009) intitulado: "Aprendendo e ensinando história da África no Brasil: desafios e possibilidades" que aborda as principais contribuições para a prática do ensino de História da África na escola. Lima (2009) discute alguns aspectos importantes sobre a formação de professores, primeiramente nos mostrando a ideia do docente e o saber do ofício, defendendo que, nas últimas décadas, tem se fortalecido as discussões no campo do ensino de História que desmistificam aquele conceito que distinguia o professor e o pesquisador; tal conceito, para ela, está ultrapassado. Nos mostra, ainda, que o professor não pode ser visto apenas como aquele que repassa e reproduz conhecimentos, mas que também é criador e produtor do saber próprio do seu ofício; é a ideia do saber escolar "[...] produzido na relação ensino-aprendizagem, tendo o professor o papel intermediador entre os conhecimentos acadêmicos e o universo de compreensão dos estudantes[...]" (LIMA, 2009, p. 152).

Lima defende, ainda, como ponto fundamental para a aplicabilidade da lei 10.639/03 a própria formação dos professores. Segundo ela, torna-se fundamental essa formação inicial e continuada, ou seja, o preparo dos docentes para que se consiga realizar esse tipo de trabalho na escola, sendo tal prática "[...] item fundamental nesse processo de resgate da história africana para os estudantes brasileiros." (LIMA, 2009, p. 152).

Ainda nesse sentido, temos a obra intitulada como "Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodologias" de autoria de Patrícia Karla Soares Dorotéo (2016) que aborda questões relevantes em relação ao ensino de História nos Anos Iniciais do ensino fundamental, ressaltando as especificidades do saber histórico no contexto dessa fase de escolaridade e analisando atuação do professor que atua nesse nível escolar, levantando questões relevantes acerca da formação desses profissionais.

Dorotéo (2016) traz uma importante crítica para o que chama de "herança da formação nacionalista e patriótica" que se deve ao papel que se prestou à História durante muitos anos na escola como disciplina, tendo como foco o ensino de História baseado em datas comemorativas e impregnação de patriotismo, onde a maioria dos professores que tiveram esse tipo de formação escolar acabavam refletindo o modelo em suas aulas de História. A autora mostra, também, que uma pesquisa realizada por Azevedo indicou que "[...] na memória espontânea de futuras professoras/pedagogas há persistência da História como matéria decorativa, centrada em um nacionalismo marcado pela exaltação dos grandes nomes e das datas cívicas [...]" (DOROTEIO, 2016, p. 211).

Portanto, a experiência desses professores com relação ao ensino de História talvez seja um dos motivos que faça com que acabem reproduzindo e repassando para os seus

alunos da mesma forma que aprenderam. Dorotéio aponta para o fato de que esses docentes, tenham formação superior ou não, não podem ser vistos como solução para o problema, pois há "[...] indícios de que a formação superior não foi efetiva quanto à ruptura de uma visão historicamente tradicional da disciplina História [...]"(DOROTEIO, p. 215, 2016). Percebemos, claramente, na afirmação acima, a preocupação central no que diz respeito à formação inicial dos docentes para atuarem nos Anos Iniciais que não deve estar restrita apenas ao fato de ter ou não formação superior, mas sim a preocupação com a qualidade da formação inicial.

Doroteio critica, ainda, a ideia do ensino de História atrelado, exclusivamente, à formação para a cidadania, pois, apesar de ser importante que o aluno seja capaz de: "[...] construir a cidadania, criando condições para que se tornem conscientes e críticos, valorizando a si próprios como sujeitos históricos, ou ainda, é importante para o exercício pleno da cidadania." (DOROTEIO, 2016, p. 216), segundo ela, não deve este ser o único objetivo do ensino histórico.

Nesse sentido Dorotéio tem razão ao fazer tal afirmação, pois, infelizmente, algumas vezes percebemos, na prática de sala de aula, que os professores privilegiam uma perspectiva metodológica de ensino de História para uma formação cidadã em detrimento de outros aspectos importantes, como trabalhar a questão dos sujeitos históricos, no caso específico, por exemplo, da própria história do negro, indígena e das mulheres.

Seria interessante que o docente dos Anos Iniciais investisse nesse tipo de metodologia de ensino, realizando uma autorreflexão de sua própria prática e revendo, até mesmo, a forma como trabalha determinados conceitos e conteúdos, pois do contrário pode contribuir, diretamente, para o fortalecimento de uma educação racista na escola. E quando nos referimos ao ato de rever, é notório e importante salientar que pode implicar, diretamente, na visão sobre a abordagem do negro na concepção cidadã de ensino, na qual essa reflexão leve o professor a pensar se esse indivíduo tem sido apresentado enquanto sujeito histórico na História ensinada em sua sala de aula.

Outra questão importante que Dorotéio aponta sobre as possíveis dificuldades para o ensino de História nos Anos Iniciais é sobre o pouco tempo que se é destinado à História nos Anos Iniciais do cotidiano escolar. De acordo com a autora, isso se deve a pouca relevância que é dada à disciplina. Ela chega a essa conclusão a partir de um questionário realizado com professores que atuam com esse público escolar, indicando que a maioria "[...] ministra de uma a duas aulas por semana apenas, com média de uma hora/aula [...]"(DOROTEIO, 2016, p. 216).

Esse é um ótimo apontamento feito por Dorotéio (2016), haja vista que, geralmente, o foco de ensino nessa etapa escolar gira em torno das disciplinas de Português e Matemática, deixando de lado disciplinas também essenciais que fazem parte do currículo, como: Ciências, Geografia, Artes e o próprio Ensino de História.

Isso talvez se explique pelo fato de que as avaliações externas giram em torno dessas duas disciplinas ou, talvez, porque, no processo de alfabetização, o foco esteja na leitura, na escrita e no domínio do cálculo, ou mesmo porque não seja considerada uma disciplina relevante em tal etapa; enfim, são inúmeros os motivos, mas não podemos menosprezar que a questão do pouco tempo destinado à disciplina é um dos problemas mais graves para considerar a defasagem do ensino de História.

Aqui cabe apontar, segundo Dorotéio (2016), para a desvalorização do saber histórico nos Anos Iniciais do processo de alfabetização como determina o currículo escolar nos três primeiros anos desta fase. Isso ocorre porque vigora a ideia de que o foco neste ciclo deve ser ligado à alfabetização e letramento do aluno e que, portanto, o saber histórico pode ser introduzido nos anos de escolaridade posteriores em que esses saberes estiverem consolidados. Portanto, "[...] concepções e práticas de ensino não inserem o conhecimento histórico no processo de alfabetização e letramento, de maneira que a História apenas é introduzida após a consolidação da leitura e da escrita [...]"(DOROTEIO, 2016, p. 217).

Além disso a autora aponta para a concepção errônea com que muitos docentes acabam apresentando a História ao darem a mesma importância e significado das datas cívicas à Lei 11.645/08 como ela mesmo afirma "[...] atribuem o mesmo grau de importância entre o trabalho com as 'datas cívicas' e a 'história e indígena', apesar de ser esta última temática de inserção obrigatória [...]"(DOROTEIO, 2016, p. 219).

Dorotéio afirma, ainda, que nos 4º e 5º Anos iniciais é que os conteúdos referentes à disciplina de História começam a se consolidar de fato, pois os conteúdos sobre a História do Brasil, propriamente dita, começam a ser passada. Segundo ela, a presença desses conteúdos se justifica pelo fato de que "[...] nesses anos de escolarização, em parte, se justifica pelo domínio da leitura e da escrita mais consolidados nessa fase, momento em que permite ao docente explorar com mais afinco os textos históricos escritos [...]"(DOROTEIO, 2016, p. 220).

Isto posto, torna-se fundamental a reflexão sobre a forma como o negro é apresentado a esse aluno nos estudos introdutórios da História do Brasil. O negro não pode continuar sendo apresentado pelo professor nos livros didáticos, nos materiais pedagógicos e nas aulas expositivas apenas como um mero ser escravizado, inferior, sofredor e passivo que não teve

sua real importância na formação da nação brasileira. O professor que leciona para este público específico torna-se peça fundamental para apresentar o protagonismo negro na própria História contada, mostrando um novo viés de destaque para esse indivíduo dentro da História do Brasil que não se resume, unicamente, ao trabalho escravo.

Dorotéo (2016) chama atenção para outro apontamento importante, que é a carência de estudos voltados para o ensino de História nos Anos Iniciais, pois, ainda hoje, pouco se tem se pensado na prática pedagógica dos docentes que iniciam os alunos no saber histórico escolar. E, nesse sentido, se fizermos um paralelo com o ensino de História e as relações étnico-raciais a escassez torna-se maior ainda.

Outra questão que podemos considerar em relação ao professor dos Anos Iniciais é o fato de que esse docente lida, a todo momento, com a interdisciplinaridade em sua ação pedagógica. Isso acaba implicando na ideia de que o professor precisa saber lidar com diferentes campos e áreas de conhecimento ao mesmo tempo e, portanto, a interdisciplinaridade torna-se indispensável para a realização de um bom trabalho, tornando-o um pouco mais complexo e completo. Todavia não é que isso seja um problema, mas pelo contrário; isso torna o trabalho pedagógico mais próximo da realidade de entendimento da criança principalmente porque o professor dos Anos Iniciais acaba "[...] entendendo a História como ciência aberta à interdisciplinaridade e o espaço dos Anos Iniciais como campo fecundo para o diálogo entre diversas áreas [...]" (DOROTEIO, 2016, p. 211).

Outra questão fundamental nessa discussão é sobre como o ensino de História e relações étnico-raciais tende a ser construído, de fato, na sala de aula, principalmente na forma como os professores estão implementando a lei 10.639/03 nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Sobre essa questão há um trabalho interessante de autoria de Anderson Ribeiro Oliva intitulado: "A História da África nos bancos escolares" que aponta para como a formação dos professores, comprometida, pode acabar afetando negativamente esse tipo de ensino, iniciando os seguintes questionamentos "[...] Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de Graduação? Quantos livros ou textos, lemos sobre a questão?" (OLIVA, 2003, p. 423).

O autor defende que a resposta negativa dessas indagações pode provocar um ensino comprometido que acaba trazendo uma visão deturpada e estereotipada para o aluno sobre o que é África. (OLIVA, 2003, p. 423). Ele vai além e afirma que a pouca experiência ou o pouco contato que os professores têm sobre a África constrói imagens negativas sobre o tema "[...] pelas imagens chocantes de um mundo africano em agonia, da AIDS que se alastra, da

fome que esmaga, das etnias que se enfrentavam com grande violência ou dos safáris e animais exóticos[...]”(OLIVA, 2003, p. 423).

A preocupação gerada é, exatamente, com esse tipo de visão sobre o continente concebido pelo docente, como bem aponta Oliva (2003) já que acaba reforçando estereótipos de inferioridade sobre o lugar e, na maioria das vezes, repassa a forma irregular de visão sobre o continente africano e seus indivíduos formadores.

É importante destacar que o artigo foi elaborado em 2003, ano de criação da lei 10639/03 e, portanto, Oliva destaca que tal medida criada se deu de forma justa e tardia ao mesmo tempo, além de considerar a dificuldade para implementar essa lei na escola. Segundo ele isso se dá por um motivo prático novamente atrelado à formação docente, pois “[...] muitos professores formados, com algumas exceções, nunca tiveram, em suas graduações, contatos com disciplinas específicas sobre a História da África”. (OLIVA, 2003, p. 424).

Entendemos que, quando o autor se refere aos professores, está se referindo, especificamente, aos profissionais de História, construindo um paralelo para com os professores e professoras que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, precisamos deixar claro que não é que os professores dos Anos Iniciais tenham má vontade em abordar o tema para os seus alunos, mas não há como se especializar em todas as disciplinas, além da carência de informações na formação inicial dos docentes em geral percebemos, também, a necessidade de formação continuada.

Como Oliva (2003) mesmo chamou atenção, os professores de História não têm, em sua maioria, esse tipo de disciplina em sua formação acadêmica; o que dirá os profissionais formados a nível médio. Apesar de não ser o fator principal que dificulta esse tipo de ensino na sala de aula não podemos desconsiderar que a formação dos professores é um grande entrave e deveria ser repensada pelos órgãos competentes.

Contudo, independente da formação inicial seria importante, acima de tudo, que esses professores se conscientizassem do seu importante papel em relação ao ensino de História com a criança nas primeiras séries escolares e, talvez, a representação negra inserida nos estudos introdutórios de História desta etapa escolar se torne a palavra-chave para auxiliar a criança negra neste importante momento de sua trajetória escolar; sua autoconstrução identitária.

1.2 A representação da criança negra na História ensinada

Quando pensamos em trabalhar História da África e Cultura Afro-brasileira com os alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental não podemos desconsiderar que se trata de um público infantil, normalmente com faixa etária entre 6 e 10 e/ou 11 anos de idade. Por isso, devemos levar em conta que a presença da construção do imaginário da criança nesta etapa ainda é potente.

E nisto os estudos históricos são de grande importância para compreender o processo de formação identitária individual e reconhecimento coletivo, sendo o modelo da representação negra no ensino de História voltada para esses grupos, entendendo-se como algo fundamental, pois a criança negra passa a se identificar com a própria história que lhe é ensinada.

A obra de Maria Aparecida Quadros Borges e Jezulino Lúcio Mendes Braga (2012) intitulada "O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" nos traz algumas reflexões a esse respeito. Inicia-se com uma crítica plausível em relação ao modelo de História baseado em reis, heróis e batalhas que acabam reduzindo o homem a uma característica homogênea dos fatos grandiosos na qual o passado era revelado por fatos heroicos para o engrandecimento de figuras consideradas poderosas. Tal modo de ver a História predominou nos currículos escolares até pouco tempo e ainda temos marcas deixadas por esse viés positivista de concepção histórica. Eles destacam, por exemplo, que "[...] da escravidão lembra-se apenas da Lei Áurea, os seus quase 400 anos devem ser esquecidos. O desaparecimento da população indígena fica sem explicação, mas comemora-se o dia do índio [...]" (BORGES; BRAGA, 2012, np).

Eles tocam, exatamente, numa questão central que é sobre o modelo de História positivista que ainda predomina no ensino de História e que precisa ser superado, principalmente com o público em análise nesse trabalho. Esse modelo de História não dá visibilidade aos grupos historicamente subalternizados e nem à história do negro como protagonista de sua própria identidade histórica. Borges e Braga destacam que isso não é uma discussão iniciada recentemente, pois foi a partir da década de 1980, na esteira do processo de redemocratização no Brasil, que este modelo de se ver e fazer História "[...] contestava-se a história tradicional, dos grandes fatos, dos heróis. A visão da história como um processo linear, evolutivo, em direção ao progresso, foi denunciada como redutora da capacidade do aluno de se sentir parte integrante [...]"(BORGES; BRAGA, 2012, np). Segundo eles o ensino de História não pode ser reduzido à memorização de fatos, à

informação detalhada dos eventos, ao acúmulo de dados sobre as circunstâncias; a História "[...] não é um campo neutro, é um lugar de debate, às vezes de conflitos. É um campo de pesquisa e produção do saber que está longe de apontar para o consenso." (BORGES; BRAGA, 2012, np).

Os autores nos mostram que o importante não é só o acervo de conhecimentos que se deve selecionar para instruir o aluno, mas a maneira como se deve realizar o ensino, o modo como ele é trabalhado e a maneira metodológica aplicada sobre o ensino de História, podendo servir de referencial na forma como a criança passa a ver e analisar a História e passa a influenciar, diretamente, seu interesse pelos estudos históricos.

Nesse sentido a metodologia do ensino de História, no que diz respeito à forma de abordagem da própria História, pode ser o diferencial para a percepção da criança sobre a História, tanto para a construção de uma visão negativa quanto positiva. Segundo eles o modo de como vamos tratar certos assuntos ou conteúdos históricos para a criança pode alterar, completamente, o significado do conteúdo já que "[...] podemos estar ensinando para que a criança saiba responder a uma série de perguntas, mas podemos ensiná-las a compreender a história e a importância das relações históricas deste país [...]" (BORGES; BRAGA, 2012, np).

Destacam, ainda, que só é possível ensinar História se não ficarmos presos aos fatos isolados, pois para entender seu verdadeiro sentido é imprescindível remetê-los "[...] à situação socioeconômica, política e cultural da época em que foram produzidas, reconstituídas suas evoluções na totalidade mais amplas do social até a situação presente." (BORGES; BRAGA, 2012, np).

Acerca da importância do cuidado que o professor deve ter com as representações na História o autor Anderson Ribeiro Oliva (2003) também nos traz informações importantes. Primeiramente aborda sobre o cuidado que devemos ter na forma como o brasileiro costuma tratar a África que, normalmente, é preconceituosa e negativa, fazendo com que o discente, na maioria das vezes, adentre na escola impregnado com uma bagagem cultural repleta desses preceitos distorcidos. Essa visão negativa construída sobre a África apontada por Oliva precisa ser superada na escola urgentemente; não sendo mais concebível que a esteja diretamente ligada a ideia de miséria e inferioridade.

Daí novamente destacamos a importância do papel da escola, em especial do professor para a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Segundo o autor essas representações negativas impregnadas em nosso imaginário fazem com que não consigamos imaginar a África de outra forma, por exemplo, "[...] com ruas limpas, um povo extraordinário e bela

arquitetura." (OLIVA, 2003, p. 423). A África, portanto, não pode continuar sendo vista pelo Brasil apenas como um lugar de miséria e carente de ajuda humanitária.

Os aspectos extraordinários da história, cultura e sociedades africanas devem sobressair a essas visões negativas estereotipadas, principalmente nas escolas. Caso contrário tais representações tornam-se um problema para a construção do imaginário positivo no mundo infantil a respeito da origem do negro; constituindo-se de representações deturpadas.

Sobre os livros didáticos o autor também traz questionamentos importantes, principalmente ao indagar o porquê da maioria dos livros insistirem em alguns pontos que deveriam ser descartados ao tratar sobre o tema, tais como "[...] ao escrever um texto sobre a formação dos Estados nacionais europeus e ignorar a multiplicidade étnica da África pré-colonial, ou utilizar imagens de africanos escravizados e brutalizados e não aquelas em que aparecem resistindo ou interagindo ao tráfico [...]" (OLIVA, 2003, p. 423).

Pensando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na representação que a criança traz sobre a imagem da África percebemos o quanto esse tipo de reprodução afeta, diretamente, a construção da própria identidade étnica da criança de forma negativa. Oliva (2003) demonstra o quanto é difícil trabalhar com esse tipo de público, pois na maioria das vezes a criança brasileira, acostumada a estudar e valorizar, principalmente, imagens da tradição histórica europeia, faz interpretações ou representações influenciadas por tal visão. Isso é um grande problema, pois acaba criando uma visão estereotipada do conceito de negritude que reflete negativamente na aceitação do indivíduo com sua origem afro-brasileira.

Argumenta, ainda, que se as imagens reproduzidas nos livros didáticos sempre mostram o africano e a História da África em condição negativa existe uma tendência da criança branca em desvalorizar os africanos e suas culturas e, por sua vez, "[...] as crianças negras sentirem-se humilhadas ou rejeitarem suas identidades." (OLIVA, 2003, p. 443). Portanto, a África apresentada para essa criança de forma positivada contribui muito para a desconstrução desse imaginário estereotipado sobre esse continente e, ao mesmo tempo, auxilia na construção e aceitação de sua própria identidade étnica, permitindo que se sinta orgulhosa de sua origem e se reconhecendo, se for o caso, como afro-brasileira.

Outra discussão interessante sobre a importância de representação do negro no ensino de História da África e cultura afro-brasileira é travada por Mônica Lima (2009) ao defender a importância da abordagem dos estudos de História da África nas escolas brasileiras. Segundo ela, além da obrigatoriedade da Lei, é de fundamental importância para o próprio

reconhecimento identitário do aluno "[...] tratar de estudos sobre África, sobre os africanos e seus descendentes no Brasil não poucas vezes cria uma sensação de proximidade, de identificação, de reconhecimento por parte dos alunos em relação ao tema, e isso estimula o ambiente da aprendizagem [...]" (LIMA, 2009, p. 154).

Além disso, também defende que esse conhecimento de História da África no Brasil acaba sendo uma ferramenta importante na aprendizagem para ultrapassar as barreiras impostas do preconceito e negação; ou seja, muitas vezes o alunado negro sofre com a negação de que o racismo é visível e existente no espaço escolar pela política de conformismo e negação. Nesse sentido uma das principais funções do ensino de História da África, segundo Lima (2009), é a de "[...] agregar valores e contribuir para negar preconceitos e visões deturpadas. Esse é um importante objetivo a atingir [...]" (LIMA, 2009, p. 155).

Outra questão importante que Mônica Lima (2009) aborda é uma crítica à ideia da História da África atrelada ao imaginário da escravidão associado apenas à relação comercial entre Brasil e reinos africanos. Para ela essa é uma forma de deturpação da representação da história do imaginário negro. A autora defende que, na verdade, a História da África é muito maior e mais profunda que a história do tráfico atlântico de escravos, "[...] a história de nossos ancestrais não se inicia nem encerra na escravidão [...]" (LIMA, 2009, p. 158).

Além disso, segundo Lima (2009), temos que considerar as migrações e “descobertas” de que conhecimentos técnicos estiveram presentes nas histórias mais remotas dos grupos humanos que viveram no continente africano. O autor aponta, ainda, uma crítica muito importante nesta discussão ao defender que "[...] a história do Brasil deveria ser mais negra em sua alma, ou seja, mais próxima do que há de presença africana em todos nós [...]" (LIMA, 2009, p. 163). Nesse sentido, nos traz à reflexão o quanto o ensino de História oferecido nos bancos escolares ainda é predominantemente embranquecido por uma concepção predominante europeia, ainda que boa parte de nossas raízes seja africana.

A historiadora nos chama atenção sobre a questão da dificuldade para implantação da lei nas escolas e a própria reformulação curricular analisando que não é necessário inserir mais conteúdos num currículo já complexo e denso. Segundo Lima (2009) o ideal é rever assuntos e temas considerando aspectos essenciais para a formação de professores-pesquisadores que não se limite "[...] a inserir uma história da África descolada da história da humanidade, mas que, ao contrário, alargasse os limites espaciais da história como um todo." (LIMA, 2009, p. 161).

Lima (2009) também nos faz refletir sobre um aspecto importante acerca do processo de identificação do aluno que implica em "[...] rever elementos da formação da nossa identidade requer novas escolhas, e estas pressupõem uma nova visão de mundo a ser definida." (LIMA, 2009, p. 163). Portanto, o ensino de História e a representação do papel que o negro exerce na própria história narrada torna-se indispensável para a auto identificação do aluno negro como tal.

Nesse sentido entendemos a preocupação de Mônica Lima com a implantação do ensino de História da África na escola, que podemos resumir nos apontamentos feitos por ela com uma única palavra: "resistência". É possível, então, mostrar formas de resistências da cultura negra africana no contexto histórico do tráfico negreiro; estratégia essa que, talvez, venha a ser uma excelente metodologia didática para apresentar o indivíduo negro a partir de um novo olhar no ensino fundamental.

Pensando nisso entende-se que, para repensar a metodologia didática do professor que atua nos Anos Iniciais, é importante trazer as contribuições pedagógicas de Verena Alberti (2003) que trata, muito bem, essa relação intrínseca entre teoria e prática docente voltada ao ensino de História. No seu artigo intitulado: "Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais", primeiramente, destaca que em toda aula deve haver uma questão problematizadora, pois a partir dessa questão é que o aluno irá aprender a pensar historicamente, pois "[...] a pergunta problema deve levar a possíveis respostas, aprendendo a sistematizar o seu conhecimento[...]"(ALBERTI, 2003, p. 64).

Para ela são conceitos-chave na pesquisa: a questão problematizadora, o uso de fontes adequadas ao público e a produção de resultados que permitam comunicar sobre o passado. Dessa forma é possível efetuar o aprendizado em História de forma significativa, ou seja, deve ser algo que atraia o aluno e que chame sua atenção. Nesse caso a questão problematizadora possibilitaria ao professor refletir e questionar-se a respeito da própria prática pedagógica. E mais que isso, compreender a importância de se trabalhar as relações étnico-raciais com seus alunos em sala de aula ancorado no cumprimento da Lei 10.639/2003. Esse professor, além de estimular, nesse primeiro contato, um novo olhar sobre a História, também torna esse momento de aprendizagem mais lúdico e prazeroso.

Verena Alberti destaca o cuidado que o professor deve ter com o uso de fontes, indicando que mesmo com recursos lúdicos há a necessidade do cuidado no trato com a metodologia utilizada, sempre se indagando nas três perguntas principais "[...] quem as produziu? Por que, quando e para quem?" (ALBERTI, 2003, p. 63). Esse cuidado se deve devido ao indivíduo das séries iniciais do ensino fundamental estarem num processo de

construção de ideias e conceitos fundamentais, principalmente identitários. A preocupação deve estar sempre na seleção das fontes mais adequadas ao público que, neste caso, é o infantil.

Um bom exemplo de fonte específica e adequada para se trabalhar com o público infantil são os Contos africanos. Atualmente, há um grupo de autores que tem investido grandemente na publicação desses contos até então desconhecidos. Por meio da estratégia pedagógica desses Contos é possível que o professor trabalhe a questão da resistência e representação negra até mesmo em conteúdos clássicos da História do Brasil, como, por exemplo, em conceitos como o tráfico de escravos e a escravidão no Brasil colonial.

Dessa forma também é possível abordar através dessa estratégia pedagógica a história e cultura dos diferentes povos africanos exaltando sua importância em nossa formação e enfatizando, por exemplo, a exaltação dos guerreiros quilombolas que lutaram contra o sistema escravista, além de ser possível mostrar para esse aluno, especificamente o negro, que muitos dos seus antepassados foram sujeitos históricos importantes como príncipes e princesas, reis e rainhas de reinos africanos, apresentando de forma lúdica e prazerosa o papel do sujeito negro em nossa História.

Exatamente essa talvez seja a questão central; reformular a imagem que a criança faz sobre a África pensando nessa relação de construção da própria identidade étnica, mesmo que saibamos das dificuldades de trabalhar esse tipo de público, pois, na maioria das vezes, a criança brasileira foi acostumada a estudar e valorizar, principalmente a tradição histórica europeia, fazendo interpretações ou representações influenciadas por tal visão. O ensino de História, então, se torna o caminho para que a criança negra supere visões estereotipadas do que entende por negritude, auxiliando, de forma significativa, em seu próprio processo de identificação.

Na verdade, o papel do professor é o de apresentar o negro na História através das conjunturas históricas desconstruídas da imagem desse indivíduo, afirmando ao aluno que a história do sujeito negro e sua coletividade não se resume ao contexto da escravidão; de que há por trás disso um ser social, cultural e agente formador da própria narrativa histórica que precisa ser destacado; abordar uma história de luta, de resistências e valores que, dificilmente, um livro didático e o currículo escolar tradicional darão conta de abordar.

Por isso o professor tem o importante papel de estar auxiliando esse aluno por meio do ensino de História em seu processo de identificação como negro, abordando, nas aulas de História, a representação significativa como sujeito histórico de que essa criança tanto precisa para se auto identificar.

Pensando nisso a proposta do Guia Didático partiu da necessidade da aplicabilidade da lei 10.639/09 nos Anos Iniciais, trazendo um levantamento de diferentes literaturas e contos infantis que partem de tais obras, criando sugestões de atividades possíveis que podem ser desenvolvidas com os alunos dos diferentes Anos de escolaridade que compõem essa etapa escolar. A ideia é o cumprimento dessa lei na sala de aula, estimulando a reflexão do professor e abordando as metodologias que podem ser utilizadas, de forma simples, objetiva e prazerosa que permita ao aluno aprender com satisfação e prazer.

1.3 Autoconstrução identitária da criança negra na escola

O professor dos Anos Iniciais precisa compreender que o contato inicial do aluno com ensino de História não está apenas relacionado a uma questão didática, principalmente quando pensamos no aluno negro que irá participar desta aula. O cuidado deve ir mais além. Temos que considerar o fato de que essa criança, muitas vezes, não está em meio a um processo de autoidentificação de sua origem étnica e, portanto, muitas vezes por desconhecimento, a falta de representação em seu passado histórico que a represente a se reconhecer como negro faz com que acabe surgindo a prática do silenciamento de sua própria origem.

Nesse sentido o ensino de História vai muito além de uma função pedagógica, caminhando em direção ao encontro das respostas que esse aluno busca encontrar para si nesse processo de autorreconhecimento. Esse ensino, trabalhado adequadamente com esse segmento educacional, acaba influenciando o indivíduo negro em seu processo de identificação e afirmação do próprio "eu", mas, afinal, como esse sujeito lida com o processo de formação identitária? Esta é uma indagação que devemos pensar, principalmente por estarmos tratando da criança negra na escola.

E pensando, exatamente, nesta ideia de formação identitária dos alunos dos Anos Iniciais precisamos analisar bem esse processo para compreender o papel do ensino de História. Diante dessa tentativa de análise e compreensão nos remetemos ao pensamento de Stuart Hall em sua obra "Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais" que nos chama atenção, no terceiro capítulo, para a indagação "Quem precisa da identidade?" (HALL, 2014).

Segundo ele, identidade nada mais é do que uma simples construção social: "[...] porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no

interior de formações e práticas discursivas, por iniciativas e estratégias específicas [...]”(HALL, 2014, p. 109). Com essa afirmação percebemos que identidade não é algo já pré-definido ou formado desde o nascimento, mas algo que vai se construindo no decorrer da vida; no convívio familiar e social, sendo essencial o trabalho docente sobre a formação identitária do aluno por meio da valorização individual e coletiva, de forma a contribuir no combate ao racismo implícito e explícito na escola.

Em outra obra intitulada "Que 'negro' é esse na cultura de negra?", Stuart Hall faz uma análise sobre o papel da cultura popular como principal influenciadora para a formação de experiências e para a construção da própria cultura negra; esse olhar e forma de pensar têm origem nos próprios meios sociais que cercam o sujeito. O autor nos mostra o quanto é importante conhecer o contexto cultural e social em que o aluno está inserido para se compreender melhor como se realiza esse processo de formação identitária; demonstrando, ainda, como o meio cultural em que se vive influencia, diretamente, nesse processo.

Nesse sentido nos chama atenção para o fato de como a cultura popular é tida por algo menor provocando um certo menosprezo social, simplesmente por ter suas bases atreladas às experiências vividas, prazeres, as próprias memórias e tradições de um povo; são práticas e experiências cotidianas de pessoas comuns que acabam sendo associadas, diretamente, ao "[...] vulgar_ o popular, o lado inferior, o grotesco _ eis porque sempre foi contraposta à alta cultura ou cultura da elite [...]" (HALL, 2009, p. 322).

Aponta para o fato de que este acaba sendo um lugar de tradições alternativas; principal motivo pelo qual a classe dominante sempre suspeitou, profundamente, a seu respeito. Não se deve menosprezar esse tipo de cultura, mas sim ter atenção com a forma como ela é construída, principalmente no que diz respeito à formação da identidade para não se criar certos conceitos que possam interferir na construção identitária do aluno. Novamente nos remetemos à importância do papel do professor que, muitas vezes, permite que o discente acabe silenciando a própria origem negra simplesmente porque, sendo um reflexo do meio social e cultural em que está inserido, reforça esse tipo de ação. Muitas vezes, na convivência familiar e com outros grupos sociais, a criança aprende que ser negro e se autodeclarar desta forma é algo desconfortável.

Por isso, fazendo um certo paralelo do pensamento de Stuart Hall com a interferência pedagógica do professor como contribuição nesse processo, sua obra chama atenção para uma questão importante já discutida anteriormente, mas que também é fundamental nesse contexto: a importância da representação nas próprias experiências vividas para a construção de si mesmo enquanto negro. Segundo ele "[...] é somente pelo modo no qual representamos

e imaginamos a nós mesmos que chegamos a saber como nos constituímos e quem somos [...]” (HALL, 2009, p.326).

Diante do exposto acima, entende-se que o negro precisa se ver representado como experiência positiva para se reconhecer como tal no meio cultural em que vive. É essencial que o professor, através do ensino de História, desempenhe esse papel com excelência, mostrando, na História, o negro protagonista em que essa criança negra possa se espelhar e se sentir representada.

Outra questão importante que ele aborda é o fato de que “[...] certas formas pelas quais os homens negros continuam a viver suas contra identidades [...]”(HALL, 2009, p. 328). Com isso, percebemos que a questão da cultura popular em que vive, acaba atrelada diretamente à ideia da prática do silenciamento da própria negritude; daí a preocupação do mesmo com a cultura popular.

Retomando, ainda, as ideias de Stuart Hall na qual faz uma análise sobre o contexto social e cultural como fator determinante para a construção das identidades nos chama atenção o fato de que a abordagem da formação identitária deve caminhar na contramão do senso comum pelo chamado "naturalismo" que vê a identificação como um processo em contínua construção; nunca completo e sempre em transformação; de forma que nunca é completamente determinada, no sentido de que “[...] se pode, sempre, "ganhá-la" ou "perdê-la"; no sentido de que ela pode ser, sempre sustentada ou abandonada [...]” (HALL, 2014, p. 106).

Diante disso podemos perceber que se trata de um processo a formação identitária e que, portanto, é algo que precisa ser, constantemente, construída. Não que o ensino de História nos Anos Iniciais vá dar conta de todas as questões envolvendo conflitos identitários, mas sim que essa disciplina possa contribuir para que o aluno siga construindo e desconstruindo seus próprios conceitos sobre questões de identidade ao longo de sua jornada escolar e até mesmo da vida cotidiana.

Nos chama atenção, ainda, o fato apresentado pelo autor de que as identidades são construídas a partir do momento em que se entende a importância do respeito à diferença e não fora dela. É a partir da relação com o "outro" e com essas diferenças que podemos pensar essas identificações individuais e coletivas. Segundo Hall é por meio da relação com o outro, “[...] da relação com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo _ e, assim, sua "identidade [...]” (HALL, 2014, p. 110), se forma.

Nesse sentido a ideia da construção identitária e o combate ao racismo na escola, assim como a valorização do negro na instituição escolar são fatores primordiais que influenciam, diretamente, o processo de formação da criança. Exatamente visando essa ideia de reconhecimento, pertencimento e valorização do aluno negro na escola é que devem estar fundamentados o ensino de História e as relações étnico-raciais ministrados nas salas de aula. Valorizar as diferenças é fator fundamental. Também é importante destacar que é notório o racismo institucional.

Diante disto nos indagamos por que será que essa ainda é uma prática comum. A obra de autoria de Flávia Ribeiro e Cândida da Costa (2017) intitulada: "Racismo institucional e seus contornos na Educação Básica" nos ajuda a compreender melhor esse questionamento, nos levando a uma nova reflexão sobre a questão. Afirma que, infelizmente, a presença forte da eugenia tem sido um grande problema a ser considerado na escola, pois tal prática alicerça o racismo institucional no que se refere à educação formal atual, onde destacam que "[...] os negros são 'mal' vistos dentro do sistema educacional, o imaginário que permeia os saberes e práticas nas escolas não possibilita que o aluno negro seja visto como uma pessoa produtiva, mas como um ser dotado de inferioridade e de pouca inteligência." (RIBEIRO; COSTA, 2017, p. 397).

O racismo institucional ocorre dentro das escolas e dentro das salas de aula, mas não podemos deixá-lo passar despercebido aos nossos olhos. Como mencionei, Ribeiro e Costa nos chamam atenção para o problema que o professor deve levar em consideração em relação ao ensino de História, que é, exatamente, a questão forte da eugenia estrutural.

Essa ideia é uma questão histórica que vem desde o início do período republicano brasileiro em que os nossos primeiros presidentes, visando a ideia de “melhorar a raça brasileira”, apostaram na ideia de miscigenação da população, tentando apagar, a partir dessa mistura, o negro da nação. Com isso percebemos uma tentativa de apaziguamento do negro em nossa história e, atualmente, percebemos o quanto essa ideia de valorização dos conteúdos históricos e da própria construção histórica por meio da eugenia ainda é forte e presente em nossa sociedade, refletindo no espaço escolar.

Na escola percebemos o quanto a própria estrutura de organização acaba refletindo esse tipo de racismo. Observamos, então, o quanto o negro, no próprio currículo escolar, ainda é hostilizado, como se sua história se resumisse apenas à escravidão. Entende-se, também, que há uma certa resistência dos sistemas de ensino em mudar essa visão, apesar da existência de leis que determinam essa mudança, como a 10.639/03.

Pensando nessa estrutura da escola, no que diz respeito aos costumes, é perceptível que a cultura negra, na maioria das vezes, não tenha espaço neste ambiente, pois até mesmo as próprias festas comemorativas que ocorrem no ambiente escolar são, em grande parte, relacionadas a contextos festivos herdados da cultura europeia. Algumas vezes a abordagem da cultura negra acaba se restringindo apenas ao dia 20 de novembro com o conhecido “Dia da Consciência negra”, parecendo que a história negra e sua cultura só são lembrados nesta data específica.

O professor pode utilizar o próprio ensino da disciplina Histórica como forma de combate a uma educação eurocêntrica que apresenta, de forma hegemônica, o "europeu branco" como indivíduo e coletivo superior. Ao dar menos espaço a esse grupo relega aos outros grupos à visibilidade. Portanto, se o mesmo passa a valorizar o negro, os povos indígenas e as culturas desses povos contribui para, nesse contexto de formação identitária do aluno, fortalecer uma educação antirracista.

Há um trabalho muito produzido por Leila Medeiros de Menezes e Maria de Fátima de Souza Silva (2016) intitulado: "Ensinando História nas Séries Iniciais: alfabetizando o olhar" que nos traz importantes contribuições sobre o ensino de História com o público infantil, no qual podemos destacar a importância com que enfatizam a ideia de "(re) alfabetização do olhar" como fator fundamental para ensinar História. A proposta inicia-se tentando responder algumas indagações recorrentes sobre tal ensino "[...] por que ensinar História nas séries iniciais? De que forma? As crianças conseguem operar com os conceitos específicos da disciplina? É possível trabalhar História com alunos de 6 a 10 anos? [...]" (MENEZES; SILVA, 2007, p. 216).

Questões essas são bem presentes entre os professores que lecionam com este público específico, pois ensinar História e relações étnico-raciais para crianças não é uma tarefa fácil, como já vimos na seção anterior. Assim, visando trazer possíveis respostas a essas indagações, as autoras apontam questões fundamentais sobre o ensino de História nos Anos Iniciais. Dentre as quais destacamos para o que chamam de "(re) alfabetização do olhar", onde o docente precisa ter em mente que os alunos devem se apropriar do conhecimento não com objetivo de encontrar novos referenciais, mas para adquirir um novo olhar sobre si mesmo e encontrar sentido no que aprendem.

Como já observamos, a partir do pensamento de Stuart Hall, o aluno é resultado do meio social que o cerca, por isso, muitas vezes, a ideia de silenciamento da própria negritude acaba surgindo naturalmente, já que faz parte do que aprendeu em sua trajetória de vida. Diante disso, quando Menezes e Silva chamam atenção ao mencionarem a "(re) alfabetização

do olhar", na verdade, estão nos mostrando que uma das funções do ensino de História é a transformação de uma visão distorcida e estereotipada que, na maioria das vezes o aluno já possui sobre o mundo e si mesmo.

Dessa forma faz-se um paralelo com a discussão sobre o ensino de História, de modo a percebermos o quanto acaba servindo de principal estratégia para que o aluno "(re) alfabetize seu olhar" ao analisar o negro dentro da História e compreenda seu real papel nela. Por isso, as autoras defendem que "[...] o conteúdo da História não pode se fixar, portanto, nem no passado, nem no presente tão somente. Ele viabiliza-se em processo, ou, como diria Guimarães Rosa 'ao longo da caminhada' [...]" (MENEZES; SILVA, 2007, p. 220). Com isso, estão nos dizendo que o conteúdo trabalhado deve trazer significado para o aluno, pois o mesmo precisa encontrar significância e identificação para si próprio.

Expõem que é possível, sim, trabalhar História com alunos dos Anos Iniciais do ensino fundamental desde que os professores levem em conta a compreensão de que "[...] eles são capazes de questionar, de pesquisar, de relacionar, de temporalizar, de conceituar, respeitadas as experiências e o acervo dos conhecimentos pertinentes a faixa etária a que pertencem." (MENEZES; SILVA, 2007, p. 226).

Com isso expressam que o ensino de História deve ter relação direta com a vida do aluno; que deve estar adequado ao público que deseja atingir; por isso, é fundamental que o docente conheça bem as fontes, os recursos e as metodologias pelas quais se pretende abordar determinados conceitos, principalmente quando seu público é formado, majoritariamente, por alunos negros.

Nesse caso o cuidado deve ser redobrado, pois pode se tornar o responsável, não apenas por introduzir e ensinar História à criança na escola, mas influenciar, diretamente, no processo de identificação dessa criança negra em sua sala de aula. Dessa maneira, o professor seria uma das chaves fundamentais, pois, segundo tais autoras, têm o grande desafio de preparar os alunos para a grande aventura do conhecimento, ou seja, é o mestre que ensina e tem como uma de suas funções a criação de estratégias que tragam o discente para o ensino de História, estimulando a reflexão do mesmo.

A ideia de alfabetizar o olhar consiste na ação de preparar o aluno, não para ser um reproduzidor, mas para torna-se um crítico, aprendendo a criar sua própria experiência de visão de mundo, dando o sentido necessário ao ensino de História.

Diante desta discussão ao longo do primeiro capítulo nos indagamos sobre o currículo e de como também ele influencia nesse processo de identificação, pois por mais que o professor tenha disposição para apresentar um novo olhar ao ensino de História, se o

currículo escolar ainda estiver pautado numa visão eurocêntrica que deixa de fora grupos até hoje invisibilizados, como negros, indígenas e mulheres torna-se muito mais difícil a realização deste trabalho.

A partir disso questionamos até que ponto o currículo de História, proposto pelos sistemas de ensino, contribui para o ensino da História e as relações étnico-raciais nos Anos Iniciais do ensino fundamental. Esse será o objeto de discussão em nosso próximo capítulo que trata, especificamente, da influência do currículo escolar no processo de identificação da criança negra na escola.

CAPITULO 2: O CURRÍCULO DE HISTÓRIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA NA ESCOLA

Após o debate travado no capítulo anterior, sobre os processos de identificação da criança negra na escola e os desafios para os professores e professoras dos Anos Iniciais para a prática do ensino de História passemos, neste capítulo, para o debate sobre o currículo escolar no qual são interpelados professores e estudantes. A sua finalidade é analisar como o currículo escolar, compreendido aqui numa concepção pedagógica pós-crítica, está constituído em meio às relações de poder, sendo tido como fruto de uma relação implícita ao discurso social no qual está inserido.

Podemos compreender currículo como mais do que um simples documento, estando para além de sua subjetividade, articulado no âmbito do social com diferentes espaços e territórios aos quais os indivíduos pertencem. É como um documento de identidade que pode influenciar no processo de autoconstrução identitária da criança negra na escola.

Com isso será apresentada uma análise sobre o currículo com uma abordagem crítica ao modelo de currículo tradicional que vigora nos sistemas educacionais de ensino, analisando, como tal, a proposta de tornar-se um instrumento de poder. Analisaremos o quanto o currículo pode ser visto como uma forma de reprodução das relações sociais de poder responsáveis por reproduzir as desigualdades sociais presentes. Nesse sentido, não podemos compreender o currículo numa concepção ingênua de neutralidade.

Neste capítulo será apresentada, ainda, uma análise crítica comparativa feita entre um importante documento norteador curricular nacional que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira (2004) com o próprio Currículo escolar de História para os Anos Iniciais em vigor na rede municipal de ensino de Japeri, a fim de perceber como esse currículo pode influenciar no processo de identificação da criança negra no espaço escolar.

Tal análise crítica comparativa tem por objetivo principal verificar, além de pontos fundamentais sobre a importância da Lei 10.639/03 - que norteia o currículo escolar -, analisar como a própria proposta curricular da rede municipal de ensino de Japeri incorporou tais diretrizes e normas em seu currículo. Para tanto foi feita uma análise específica da nova proposta Curricular do 1º ao 5º Ano na disciplina de História da escola analisada já com a

incorporação das mudanças³ exigidas pela Base Nacional Comum Curricular em vigor na proposta curricular desde o ano letivo de 2019, verificando se os princípios e as determinações que orientam as DCNs previstas em tal proposta foram, realmente, atendidos.

As DCNs analisadas neste estudo foram elaboradas no ano de 2004 logo após a criação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira nas escolas. O documento tem como uma das premissas principais orientar os diferentes sistemas de ensino a cumprir essa lei.

Portanto, analisar o Currículo de História em vigor no município de Japeri torna-se fundamental nesta pesquisa, haja vista que a escola público alvo deste trabalho está inserida nesta rede de ensino. Tal análise permitirá a compreensão do grau de comprometimento do currículo desta unidade escolar em relação ao cumprimento das normativas previstas nas DCNs, sendo possível identificar e verificar o impacto de tal proposta curricular diretamente na prática diária da sala de aula, assim como sua contribuição para uma educação antirracista.

2.1 Currículo, Identidade e Poder

Quando pensamos em currículo escolar relacionamos, diretamente, a ideia do currículo formal estabelecido pelos sistemas de ensino, pois são os mesmos que orientam, de forma mais ampla, o que deve ser ensinado essencialmente na escola, mas, exatamente, o ato de pensar um saber essencial ensinado por si só, já demonstra que foi realizada uma seleção, visivelmente perceptível - que nesta seleção poderá prevalecer a relação do poder hegemônico em determinado contexto -, permitindo concluir, imediatamente, que currículo é poder.

O currículo, então, acaba sendo fruto de uma relação social do discurso predominante, determinando e selecionando o que considera importante e excluindo, do mesmo modo, o que pensa ser pouco relevante ou mesmo insignificante. Portanto, fazendo um paralelo com o próprio currículo de História podemos nos indagar sobre as seguintes questões: Por que o negro não tem tido o papel de destaque que lhe é devido na maioria das composições curriculares? E esse currículo acaba sendo fruto de qual discurso social de poder?

3. Essas mudanças se referem à reformulação curricular com as alterações exigidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que entraram em vigor no ano de 2019 na rede municipal de ensino de Japeri/RJ.

Buscando encontrar resposta a essas indagações e trazendo, ao mesmo tempo, uma reflexão acerca da relação intrínseca entre currículo e poder do discurso nos remetemos à obra de Tomaz Tadeu da Silva em “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” que auxilia na compreensão dos questionamentos sobre a questão curricular. Baseando-se numa concepção pós-crítica o autor apresenta uma análise aprofundada sobre as concepções não-críticas e críticas de currículo para que, a partir de tal análise, possamos compreendê-lo como um discurso de poder, fruto da construção histórica sobre as estruturas sociais predominantes.

Tomaz Tadeu (2010) mostra que, percorrendo as diferentes e diversas teorias do currículo, todas tentam, cada uma a sua forma, responder uma questão fundamental para se pensar nesse objeto de estudo: “[...] a de saber primeiramente qual conhecimento deve ser ensinado [...]”. Diante disso, percebemos que fica bem claro, como que o currículo por si só é seletivo, pois pensar no conhecimento a ser ensinado, implica, segundo ele, em voltar a questões básicas como: o que elas devem saber? Qual é o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado no currículo? (SILVA, 2010, p. 14).

Observando essas questões nos remetemos a um dos pontos abordados na discussão teórica do capítulo anterior no que diz respeito à força do discurso social, principalmente na discussão que se abre ao pensar em um saber considerado mais importante que o outro. Tal premissa já demonstra que o simples fato de pensar em algo mais relevante num currículo implica em refletir, diretamente, sobre o pensamento hegemônico em meio à sua elaboração, já que nesta seleção irá prevalecer o discurso social resultante do que se considera primordial a ser ensinado.

Fazendo, então, uma alusão a essa discussão construída no capítulo anterior, retomase o debate sobre os motivos que levam à prática do silenciamento da criança negra na escola, do discurso do convívio social e familiar ao qual a criança está inserida, implicando na prática de seu não reconhecimento e sua não identificação como sujeito negra. Podemos fazer um paralelo de que o mesmo ocorre na construção curricular, no qual durante esse processo de construção as estruturas sociais do discurso, infelizmente, prevalecem. Ainda sobre a ideia de currículo como fruto do discurso social o autor traz outra questão fundamental: “[...] a pergunta “o quê?” nunca está separada de outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” [...]” (SILVA, 2010, p. 15).

Na verdade, segundo Silva (2010), o documento curricular visa modificar as pessoas que serão afetados por aquele currículo, já que as teorias acabam deduzindo o tipo de conhecimento considerado importante a partir de idealizações sobre o tipo de indivíduos que consideram aptos e ideais para receberem o conhecimento específico. A pergunta seria “[...] qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade?” (SILVA, 2010, p. 15).

A partir desta análise podemos compreender a intencionalidade do currículo no que diz respeito ao tipo de pessoa e/ou personagem que merece destaque no que será ensinado. Na verdade, quando pensamos num conhecimento considerado importante ele nos instiga a pensar essa situação: “[...] será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias críticas? [...]” (SILVA, 2010, p. 15).

Dessa forma o autor demonstra que, a cada um desses “modelos” de ser humano, corresponde um determinado tipo de conhecimento considerado importante que vai determinar o tipo de abordagem epistêmica que se expressa no espaço escolar. Diante do exposto e fazendo um paralelo com o próprio currículo de História percebemos como ainda a mesma é ensinada nos bancos escolares, possuindo prevalência de uma visão eugênica e embranquecida dos conteúdos considerados legítimos a serem ensinados. Justamente essa seletividade e as escolhas talvez nos ajude a explicar tal abordagem curricular ainda em vigor nas redes municipais de ensino.

Nesta ideia, quais seriam os princípios de um currículo não crítico? Há várias formas de se pensar currículo, mas ao pensar no próprio ensino de História do Brasil observamos o que, apesar dos avanços com a criação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, o negro e o indígena acabam não encontrando espaço de destaque nesta organização curricular, pois na visão eurocêntrica e não-crítica na construção do currículo, tais sujeitos históricos não são considerados importantes, sendo relegados ao papel de inferioridade social e cultural.

Quando falamos em um Currículo de História não crítico podemos traçar um paralelo com a ideia de colonialidade e decolonialidade levantadas por Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Ferrão Candau na obra “Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil” que nos mostra, por meio de uma discussão teórica aprofundada, os pontos fundamentais que ajudam a compreender melhor os conceitos de colonialidade e decolonialidade, assim como diferenciá-los no Currículo escolar.

Nesta obra chamam atenção para o que Quijano (2005) propõe como conceito de colonialidade do poder; sendo algo que nos interessa bastante nesta discussão. Segundo ele

o termo “[...] faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, ocidentalização. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19).

Apontam ainda, diante dessa análise sobre colonialidade que “[...] o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010 p. 19). Em outras palavras estão nos mostrando que tal visão eurocêntrica acaba não se limitando apenas aos países europeus, perpassando as estruturas desses limites e sendo impostas ao outro através do domínio da colonialidade que explica esse domínio social de poder refletido no currículo escolar.

Todavia questionamos por que o papel de destaque do negro e do indígena na construção curricular de História, que é ensinada nas escolas, continua sendo silenciado? A resposta a essa indagação, segundo Tomaz Tadeu, numa análise crítica de currículo, estaria ligada ao discurso social na elaboração desse currículo, haja vista que esse documento reflete as estruturas sociais e histórica do poder.

Oliveira e Candau (2010) também trazem uma crítica que aponta para o pensamento de Quinjano sobre a ideia de colonialidade do saber, entendida como “[...] a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20). Compreendemos diante dessa afirmação o quanto o discurso de colonialidade, quando privilegiado no currículo escolar, deixa de lado outros saberes como o saber (histórico e de valorização) do negro e do indígena, não sendo considerados importantes.

Diante disso, Silva (2010) defende o currículo escolar como uma questão de poder, pois o simples ato de selecionar o que será ensinado ou mesmo o ato de privilegiar um tipo de conhecimento específico também é uma operação de poder, assim como “[...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...]” (SILVA, 2010, p. 16).

Por isso podemos concluir que o currículo não está situado num campo puramente epistemológico, sem neutralidade. Na verdade, vem sendo construído segundo uma visão hegemônica de sociedade, no qual quem determina o que é mais importante a ser inserido é o grupo social que possui o poder. Contudo, essa ideia hegemônica de currículo não

representa a maioria dos grupos sociais e sim uma minoria com poder, o que torna o currículo um campo contestado.

Um bom exemplo desse discurso de poder em nosso currículo é o contexto de elaboração da própria Base Nacional Comum Curricular, na qual antes da criação de sua versão final que resultou na resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 22 de dezembro de 2017, em vigor atualmente, teve duas versões. Assim, pensando na disciplina Histórica, perguntamos: Por que será que tais versões foram alteradas? Qual a relação de poder envolvida na elaboração deste currículo mínimo?

Na tentativa de responder a essas questões apresentarei um breve viés comparativo das três versões do Currículo de História proposto pela BNCC para os Anos Iniciais do ensino fundamental, mais especificamente nos 4º e 5º Anos em que são abordados os conteúdos específicos sobre História do Brasil. Através desta pequena análise pretendemos mostrar o quanto o currículo escolar pode representar um instrumento de poder.

Na primeira versão da elaboração da proposta curricular da BNCC produzida no ano de 2015 tínhamos, por exemplo, uma sugestão voltada para os 4º e 5º anos para o currículo de História, totalmente voltado para questões de nacionalismo e focado na História local e do Brasil. Nessa proposta seria enfatizada a questão da diversidade em nossa formação brasileira em consonância com as determinações DCNs, contemplando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 no que diz respeito a abordagem e valorização do negro e indígena no currículo escolar.

Talvez isso tenha sido um forte motivo para a não aprovação desta versão curricular, pois a ideia de pensar num currículo mínimo que valorizasse a diversidade desses sujeitos na História nacional caminhava em contrário ao discurso eugênico predominante e, com isso, ao reconhecer a legitimidade da inserção desta valorização nesse espaço o domínio de tal discurso estaria sendo colocado em risco.

Flávia Eloisa Caimi (2016) em seu artigo intitulado “A história na Base Nacional Comum Curricular”, apesar de ter sido escrito no ano de 2016, nos ajuda a compreender um pouco acerca das discussões que ocorreram sobre a elaboração da BNCC, assim como nos mostra aspectos importantes acerca das duas primeiras versões do documento.

Caimi (2016) destaca que, na primeira versão, como já apontado na discussão acima, há uma mudança radical em propor a análise histórica a partir de diferentes escalas, superando a periodização quadripartite da história europeia e propondo a História do Brasil como força mobilizadora da análise histórica, dando, ainda, centralidade à noção de sujeito e à formação da consciência histórica; ao mesmo tempo em que estabelecia articulações com

as histórias africanas, americanas, asiáticas e europeias, incorporando as Leis 10.639/03 e 11.645/08 (CAIMI, 2016).

Segundo o mesmo autor, tal versão resultou num amplo debate público que acabou com a decisão de não ser considerado um documento rico – feito através de uma enquete pública levantada na época -, apesar de aprofundado e diversificados em seus fundamentos, como se esperava. Após isso tal comissão, com seus doze membros, foi dissolvida e em seu lugar foi constituída uma nova comissão que destacava um grande problema no qual os profissionais que integravam essa comissão eram, predominantemente, formados por uma única instituição de Ensino Superior e as trajetórias não tinham vinculação alguma com o campo do ensino de História (CAIMI, 2016).

Na segunda versão da proposta de elaboração da proposta curricular da BNCC no ano de 2016 encontramos uma reflexão bastante diferenciada de valorização da diversidade e da identidade, mas diante da complexidade das propostas apresentadas na contramão do discurso dominante é claro que não seria aceita e aprovada, pois não atenderia aos interesses sociais de uma elite presente no poder já que a trazia um currículo mais diversificado, relacionando a História do Brasil com a História indígena, da América e da África.

Caimi (2016) também faz críticas à segunda versão que, segundo ela, “[...] se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico [...]” (CAIMI, 2016, p. 91). Essa versão, então, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso.

Podemos compreender, a partir dessa análise e relacionando com a perspectiva de currículo como uma forma de poder apontada por Tomaz Tadeu que, talvez, tal proposta não tenha sido aceita por revelar diferentes interesses das elites dominantes e por ter divergências entre as comunidades epistêmicas do campo da História – já que não veem com bons olhos o negro e o indígena alcançarem esse destaque como proposto.

Já a terceira e última versão criada em 2017 e em vigor no sistema educacional brasileiro atual, traz a proposta de um currículo em que aluno compreenda o sentido de civilização brasileira estudando os povos antigos e partindo do pressuposto de aprendizado dos primórdios sociais com as civilizações antigas, mas a crítica está, exatamente, nesse sentido que questiona quem são os povos antigos que servem de inspiração para conceituar “civilização” e introduzir os estudos históricos.

Refletindo sobre essa indagação percebemos que ainda há a predominância de uma História com viés eurocêntrico, pois os principais povos antigos estudados em sala de aula

ainda são gregos e romanos, incluindo os povos egípcios raramente. Aqui cabe afirmar e reafirmar que as civilizações africanas antigas ainda são pouco ou quase nada percebidas e transformadas em conteúdos históricos a serem apreendidos em aula; como se a história desses povos não fosse tão importante como a história dos gregos e romanos. É preciso atenção sobre essa querela da BNCC que foca no silenciamento da história da diversidade dos povos antigos não-ocidentais.

Portanto, ao analisar essa comparação crítica entre as três versões propostas para a criação da BNCC, percebemos o quanto o currículo, segundo a análise de Tomaz Tadeu, além de demonstrar uma forma de poder, também pode ser compreendido como uma arena de disputas que reproduz o viés capitalista. Segundo o autor “[...] o currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes capitalistas [...]” (SILVA, 2010, p. 148, 2010).

Diante dessa afirmação percebemos, claramente, o quanto o currículo ainda que concebido numa concepção crítica, acaba mostrando que também há uma politização por detrás de si. Tomaz Tadeu chama atenção nesta concepção de currículo, segundo Althusser, de “Aparelho Ideológico do Estado capitalista”, pois como o currículo supostamente transmite as estruturas sociais que vigoram na sociedade, revela, também, um território político de dominação social.

No entanto, pensar o currículo nesta concepção como forma de ideologia do Estado implica em refletir sobre a construção da teoria na prática: é de forma imposta? Na verdade, Silva esclarece que o currículo é uma construção social inventada como quaisquer outras construções sociais, tais como: religião, futebol e o próprio conceito de nação, entre outros. É resultado de um processo social e histórico.

Quando ele o afirma como histórico faz a alusão à ideia de que, em determinados momentos resultante dos processos de disputa de poder e conflitos sociais, o currículo ganha um tipo, uma forma. Em outras situações e contextos não conseguem, contudo, a consolidação enquanto currículo, daí a ideia de um espaço contestado a todo tempo. Por isso compreendemos esse documento como algo mutável, com mudanças decorrentes das necessidades do sistema de poder dominante; porém, apesar de mutável, acaba sendo fruto do discurso dessas estruturas sociais de domínio público.

Oliveira e Candau (2010) chamam atenção, nesse sentido, para a ideia de colonialidade do poder que criou o conceito de “fetichismo epistêmico” cujo significado implica no fato de que o campo das ideias, da cultura e do próprio conhecimento dos

colonialistas surge de forma sedutora; algo ideal e que, por isso, outros povos procuram imitar.

Para tais isso torna-se um grande problema, pois o saber é imposto sobre os povos não-europeus; assim, toda forma de saber e poder, além de todas as formas de culturas acabam se definindo a partir da lógica do pensamento europeu. Isso nos ajuda entender o domínio ainda de uma visão eugenizada ainda hoje presente em nosso currículo escolar e o porquê do mesmo ser compreendido como um espaço de contestação constante do saber epistêmico.

A partir disso compreendendo a ideia de Silva de que o currículo também é uma construção social. Aprendemos que a pergunta fundamental não é “[...] “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “Quais são considerados válidos?” (SILVA, 2010, p. 148). Diante dessa reflexão nos remetemos, novamente, aos docentes que lecionam nos Anos Iniciais e que já trouxemos à discussão anteriormente. Todavia é necessário retomar porque se trata da inserção da Lei 10.639/03 na sala de aula, não bastando, apenas, possuir os conteúdos inseridos no currículo escolar, mas também estar consciente de que o professor é apto para ensinar e deve estar, também, conscientizado da importância de ensiná-los e considerá-los como conhecimentos válidos.

No entanto quando pensamos na inserção da lei 10639/03 no currículo escolar como um todo, mais especificamente ainda no Currículo de História dos Anos Iniciais do ensino fundamental, outras questões cruciais acerca desse processo histórico de implantação nos respectivos currículos do sistema de ensino brasileiro precisam serem considerados. Para isso, Luiz Fernandes de Oliveira em sua obra “História da África e dos africanos na escola” nos ajuda a compreender melhor as trajetórias e a história da construção da lei 10639/03 com seus respectivos impactos na proposta curricular de ensino no Brasil, auxiliando na desconstrução da visão de colonialidade que vigorou e ainda vigora no currículo escolar.

Primeiramente, nos chama atenção para a própria ideia de relações raciais na construção do pensamento social brasileiro, mostrando que a história da sociedade brasileira foi marcada, desde o início, pela prática do racismo e pelo estudo e análise do processo de forma eurocêntrica que vem desde a chegada dos portugueses a nossa terra. No qual, “[...] primeiro, foram vários povos indígenas exterminados pelo branco europeu, depois o tráfico de africanos escravizados, que representou um dos maiores extermínios humanos da História [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 82).

Isso nos ajuda a compreender como que a desigualdade étnica no Brasil se inicia desde a colonização, no qual o negro e o indígena são excluídos, literalmente, desse conceito

de nação civilizada que se iniciava, prevalecendo, nessa relação de poder a minoria representada pelo branco europeu. A partir daí já percebemos o quanto essa estrutura colonizadora influencia na construção social, principalmente em seu reflexo no Currículo escolar.

Nesse sentido compreendemos a importância da lei 10.639/03 que traz essa obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar, exatamente indo na contramão dessa estrutura que não deixa sobressair o protagonismo histórico do negro em nossa própria construção histórica. Afinal de contas a História não é neutra, logo, a visão sob o novo viés em que essa história será abordada talvez seja a diferença contra esse discurso estrutural.

Contudo, há de se considerar que a lei existe por conta da luta dos movimentos sociais para a sua criação, imbuídos pelo poder e não somente o do Estado; é um movimento de subversão ao poder, mas que possui poder da mesma forma. Oliveira (2012) destaca que o próprio estudo sobre a escravidão tem levado historiadores a terem um novo olhar para a própria África em si. Segundo ele isso se deve, principalmente, porque tem se observado que nas escolas o “[...] pensamento sobre a escravidão no Brasil, até então dominantes, via-se a África fundamentalmente como um viveiro passivo de homens [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 104).

Na verdade, trata-se de uma crítica ao ensino que tem sido dado na maioria das escolas brasileiras, insistindo em abordar o negro de forma inferiorizada no contexto social da escravidão tendo isso como resultado do pensamento dominante, fruto da eugenia presente no Currículo escolar. Acerca da Lei mencionada, o autor traz um apontamento que é fundamental nessa discussão sobre o impacto no Currículo escolar, afirmando que “[...] a lei, de início, trouxe consigo uma intensa polêmica, para alguns significava imposição, para outros concessão [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 122).

Essa afirmação é uma crítica que se refere à ideia de imposição aos sujeitos diretamente envolvidos que rejeitam esse tipo de visão histórica no currículo escolar, mas que passam a lidar com a obrigatoriedade de uma lei que agora não se trata mais, apenas, de uma reivindicação do movimento negro brasileiro, mas sim de um documento normativo e que tem de entrar em vigor. Mais do que uma simples concessão de direitos para os que lutaram por isso representou mudanças significativas nas estruturas de poder até então vigentes.

Oliveira nos mostra ainda, através de uma citação teórica de Gomes (2008), que “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto e negociações e produz algo novo.

Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 131). Em outras palavras fala sobre esta relação direta de conflito, confrontos e negociações, fazendo alusão às mudanças possíveis que permeiam o currículo, pois, para sua implantação são necessários esses embates. Tomaz Tadeu relaciona, ainda, o saber como algo intrínseco às relações de poder.

Quando ele fala sobre essa relação de conflito, o movimento das reformas curriculares, por via de regra, é marcado por esses confrontos. O autor destaca, ainda, que, segundo Candau (1999), tais reformas são marcadas pela separação entre concepção e prática pedagógica. Com isso está nos mostrando o conflito que há de distanciamento entre a Lei 10.639/03 inserida no currículo e a práxis no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2012).

Ao pensar a questão da prática pedagógica pensamos, logo, no trabalho do professor em sala de aula, pois, muitas vezes, o novo causa estranhamento aos docentes e, também, muitos não têm ciência da lei. Há, ainda, há aqueles que não sabem como se faz. Pensar nisso implica, diretamente, em repensar a própria prática em sala de aula; se realmente está em comum acordo com a lei; se tem repensado a forma como o negro e a África estão inseridos.

Na verdade, não seria inserir mais conteúdos no Currículo, como Mônica Lima (2009) nos mostrou na discussão do capítulo anterior, mas “[...] aquele anunciado por Catherine Walsh (2005), quando fala da possibilidade de um processo de construção de “um pensamento outro” ou “de outro modo”, e que tem como propósito, não a simples descolonização, mas também a decolonialidade [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 137).

Para falarmos sobre a ideia de decolonialidade no currículo primeiramente precisamos nos remeter a esse conceito e do conhecimento sobre o saber levantado por Candau e Oliveira (2010), pois a ideia de colonialidade é pensada justamente no oposto de um currículo decolonial que implica em ser pensada como “[...] negação de um estatuto humano para africanos e indígena na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22).

Eles afirmam, ainda, em concordância com Mignolo (2003) que o discurso da história do pensamento europeu envolve, de um lado, a história da modernidade europeia e, de outro, a silenciada pela colonialidade europeia, pois esse contraponto, segundo eles, está no fato de que “[...] enquanto a primeira é uma história de autoafirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, a segunda é uma história de negações e de rejeição de outras formas de racionalidade e história [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 22).

Nesse sentido podemos percebermos o quanto a ideia de colonialidade do saber implica numa desvalorização do “outro”. Esse outro, nessa visão, seria o que não pertence a história e herança da cultura europeia, inferiorizando tudo o que é relativo a esses outros indivíduos e povos. No caso específico da História do Brasil vemos o quanto isso é presente ao construirmos o lugar do negro e do indígena em nossa construção histórica, na maioria das vezes sempre no lugar de inferiorização cultural e histórica.

Oliveira e Candau (2010) afirmam, então, que é, exatamente, contestando as concepções “[...] de que diversos povos não-ocidentais seriam não-modernos, atrasados e não-civilizados, decolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24). Neste caso, os autores destacam o papel importante de descolonizar o currículo, principalmente na forma de ver e abordar esses outros povos.

Para eles, segundo Walsh, a decolonialidade implica exatamente em partir dessa ideia de desumanização do pensamento; ao contrário, podemos considerar as lutas desses sujeitos historicamente subalternizados pela existência para que, a partir daí, seja possível a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. A decolonialidade consiste em viabilizar as lutas contra a colonialidade; em outras palavras seria a de fazer sobressair a história do outro, a luta pela valorização no campo contestado do saber do “outro” não-europeu (OLIVEIRA; CANDAU 2010).

Os autores chamam atenção, ainda nesse sentido, que a decolonialidade “[...] representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Com isso estão nos mostrando que a ideia de decolonizar o currículo implica, também, numa prática de construção, pois não basta apenas ocorrer mudanças radicais na forma de abordagem desses outros grupos presentes no currículo se não houver, primeiro, uma reconstrução do pensamento social que implique, diretamente, em mudanças nas próprias práticas sociais, epistêmicas e políticas. E quando falam da necessidade de reconstrução radical estão mostrando que há uma nova frente epistemológica do saber que tende a valorizar a diversidade desses povos, que durante muito tempo, foram suprimidos sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

Fazendo um paralelo sobre a perspectiva decolonial e o próprio ensino de História da África no currículo escolar, Oliveira e Candau também apontam para algo importante, nesse sentido, no qual afirmam “[...] que segundo Moore (2007), contar a história da África é dar

um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 34). Aqui chamam atenção para a importância do que fora abordado no primeiro capítulo desse trabalho; da necessidade de um novo olhar e uma nova abordagem para o negro e sua história africana no currículo escolar. Esse aspecto torna-se fundamental para a construção de um currículo segundo a perspectiva decolonial que caminha na contramão da decolonialidade.

Portanto, para Oliveira e Candau (2010), a luta decolonial de poder e saber, para os afrodescendentes, a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Quando falam dessas disputas estão se referindo às confusões e reações conservadoras sobre a ideia de reconstrução do saber histórico, pois se trata de um profundo questionamento a respeito da interpretação histórica hegemônica que perdurou por muito tempo, em que rejeitava tudo que fosse referente ao “outro” não-europeu. Por isso, afirmam não ser uma tarefa fácil, mas, ao mesmo tempo, necessária desconstrução (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Quando falamos em decolonialidade no currículo não implicamos apenas em reconhecer os erros do passado e compreender as relações de poder, mas caminhar na contramão dessas estruturas dominantes e lutar pela desconstrução de um modelo curricular homogêneo, dando lugar à construção de um currículo que valorize as diversidades étnicas, dando vez não apenas há um grupo étnico específico, mas há todos que fazem parte da formação cultural brasileira.

Luiz Fernandes de Oliveira traz Moore (2007) que esclarece “[...] ensinar uma desconstrução significa concretamente um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que penetrou uma “rejeição ontológica do outro” [...]” (OLIVEIRA, 2012, p. 138). É preciso analisar, por um novo viés, os sujeitos sociais envolvidos nessa construção social e histórica a partir de um novo olhar e uma nova abordagem para o negro em seu protagonismo histórico que se faz necessário.

Ainda sobre essa ideia de currículo como um instrumento de poder e fruto do resultado do discurso temos a pesquisadora Warley da Costa (2019) em sua obra “‘Negro’ na sala de aula de História: currículo e produção da diferença” que aborda uma discussão teórica acerca da implantação da Lei 10.639 no currículo escolar e sua aplicabilidade na sala de aula, apontando, em seu terceiro capítulo que:

“[...] Em meio às lutas hegemônicas que se avolumaram no currículo escolar, compreendido aqui como espaço discursivo e arena de conflitos, a obrigatoriedade

do ensino de História da África e dos afro-brasileiros emergiu como uma possibilidade de estabilização temporária no tange aos sentidos de “negro” no texto curricular. [...]” (COSTA, 2019, p. 94).

Inicialmente é necessário enfatizar neste trecho a preocupação de Costa em destacar a questão das lutas hegemônicas no currículo escolar, pois, como analisamos no capítulo anterior, a eugenia na escola nos remete, novamente, ao quanto é forte essa questão da organização curricular e como ela se afirmar, tornando-se um espaço de conflitos no que diz respeito ao discurso que irá prevalecer, já que, de um lado temos o grupo que busca pela inserção de novos sujeitos históricos nesse espaço e, do outro, o grupo que deseja a continuidade e prevalência da eugenia na proposta de currículo.

Outra questão importante quando afirma a respeito do negro no currículo escolar a partir da obrigatoriedade da lei 10639/03 como uma forma de possibilidade de estabilização temporária, percebemos uma crítica feita a essa hegemonia predominante, pois no início, segundo esse discurso, talvez a implantação da Lei tenha sido vista como algo passageiro a fim de apaziguar as lutas antirracistas; quando, na verdade, tratou-se de uma reparação dessa distorção de visão sobre a diversidade dos sujeitos históricos em nossa formação identitária, como no caso específico do negro, foco dessa discussão. Por isso é temporária, no sentido de que não estará, definitivamente, superada a luta.

Ainda sobre a discussão curricular do ensino de História, Costa (2019) reitera a questão como disputa por espaço, por sentido, até mesmo implicações no discurso político e social. No caso dos conteúdos históricos em questão, afirma “[...] a disputa pela reafirmação como conteúdos escolares configura-se como manifestações de lutas hegemônicas pelo controle social, recontextualizadas nos currículos escolares [...]” (COSTA, 2019, p. 116).

Com isso, percebemos que, assim como Tomaz Tadeu traz uma concepção de currículo relacionada ao poder do discurso, Warley da Costa também reitera a questão da disputa ideológica por espaço de poder no currículo escolar. Até mesmo a própria inserção da Lei 10.639/03 no currículo escolar é resultado desta luta de insatisfação do discurso eugênico ainda dominante no currículo e, ao mesmo tempo, a permanência desses conflitos tão necessários para fazer valer sua aplicabilidade nas salas de aula das escolas brasileiras.

A autora também nos mostra que “[...] a entrada das narrativas históricas dos grupos “subalternizados” nas narrativas da História do Brasil, exigiu um trabalho mais intensivo na noosfera [...]” (COSTA, 2019, p. 120). Nesse sentido, quando faz essa relação metafórica da

inserção dessas novas narrativas à ideia de “noosfera”⁴ está mostrando que tal tarefa exigiu um trabalho árduo, pois não se trata apenas de determinar o que ensinar, mas também implica em pensar em como aplicar as devidas alterações, pois como Costa (2019) destaca, a inserção da Lei 10639/03 no currículo implica, diretamente, nas discussões acadêmicas e no próprio espaço escolar com os principais sujeitos envolvidos, como professores:

“[...] Como incluir os novos conteúdos? Uma vez incorporados, quais conteúdos que se devem excluir? Que história ensinar? Como ensinar a História da África sem ter recebido a formação necessária? Qual o papel dos profissionais de História (professores/pesquisadores) em meio a tais mudanças? Que fluxos de sentido de tempo perpassam essas histórias à medida que diferentes leituras de passado são mobilizadas? [...] (COSTA, 2019, p. 94).

Para Costa (2019) esses, entre outros questionamentos, são comuns entre os educadores e pesquisadores do ensino, pois a implementação da lei na educação básica surpreendeu os sujeitos envolvidos. Trouxe à tona a discussão iniciada no capítulo anterior acerca da formação dos professores. Percebemos que essas dúvidas são pertinentes, já que os docentes, em sua maioria, não foram preparados, em sua formação inicial, para lidarem com tal mudança, estando, talvez aí, uma das grandes dificuldades para a implementação do currículo no espaço escolar.

Também nos chama atenção o discurso de Costa que narra as construções identitárias como práticas discursivas poderosas, “[...] uma vez que o conhecimento incorporado, pelo e no currículo, acerca das reivindicações desses grupos está associado ao processo de significação e identificação produzido pelos/as estudantes afetados pelo currículo de História [...]” (COSTA, 2019, p. 115). Nesse sentido é visível a preocupação sobre o impacto do currículo escolar de História na vida do aluno em seu processo de construção da identidade.

É muito potente o termo que ela utiliza: “afetados pelo currículo de História” quando pensa no espaço escolar. Pensamos, então, no quanto esse aluno negro é afetado por esse currículo ensinado na escola, no qual, muitas vezes, não vem nenhum tipo de representação positiva para si na história de seu passado, influenciando, diretamente, na prática de seu silenciamento como estudante negro, além de interferir, negativamente, em seu processo de

⁴ “Noosfera” é uma analogia feita pela autora para mostrar como a inserção desses conteúdos no Currículo, implica diretamente em repensar em outros fatores interligados diretamente neste campo epistêmico como: as próprias estruturas modificadas e a aplicabilidade no espaço escolar.

construção identitária. As marcas do currículo na vida desse discente podem ser dolorosas se advindas da perspectiva do discurso das estruturas dominantes.

Como analisamos nesta discussão precisamos compreender que o currículo escolar pode ser o reflexo da representação de poder, na maioria das vezes, resultante de um discurso social apenas, de uma “História única” (ADICHIE, 2013), geralmente numa perspectiva eurocêntrica na perspectiva do ensino de História. E pensando, exatamente nesse sentido, por que não o oposto pautado numa visão decolonial, valorizando, dessa forma, a diversidade étnica em nossa formação brasileira sem considerar apenas um grupo específico no Currículo, mas a ideia de inserção e abordagem de todos, sem essa homogeneização.

Nesse sentido temos as normativas das Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e relações étnico-raciais em vigor, em consonância com a obrigatoriedade da lei 10.639/03 que determinam, em linhas gerais, exatamente acerca da valorização dessa diversidade histórica, social e cultural brasileira em nosso currículo escolar. Mesmo assim, a questão central ainda gira em torno da aplicabilidade no espaço escolar, pois essas determinações legais ainda não são suficientes, visto que ainda há uma distância significativa entre a teoria e a práxis pedagógica.

As DCNs nos trazem diretrizes, determinações e orientações para a inserção da lei 10.639/03 na elaboração curricular das escolas brasileiras. Porém é necessário, mas do que haver a inserção curricular desses conteúdos, tão importantes para os nossos alunos, também analisar essa prática nas propostas curriculares dos sistemas de ensino e na prática da aplicabilidade em sala de aula.

Enfim, pensar no Currículo escolar de História numa perspectiva decolonial e em meio às lutas identitárias implica em analisar a aplicabilidade das DCNs na elaboração das respectivas propostas curriculares dos estados e municípios e o seu respectivo impacto na construção social e histórica do negro na História ensinada nas escolas brasileiras.

2.2 O Currículo de História de Japeri e as DCNs

Nesta segunda parte do capítulo será apresentado uma análise específica das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História da África e cultura afro-brasileira (Brasil, 2004), analisando a aplicabilidade de suas diretrizes e determinações na proposta curricular de História para os Anos Iniciais em vigor na rede municipal de Japeri.

Foi feita essa delimitação específica do Currículo de História haja vista a escola, objeto de estudo nessa pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Japeri. Portanto, compreendemos o currículo como uma estrutura de poder como defende Tomaz Tadeu que se torna fundamental verificar a aplicabilidade desta normativa neste currículo escolar, nos ajudando a entender a influência sobre o processo de identificação da criança negra na escola.

Primeiramente, ao pensar nas DCNs precisamos compreender que se trata de um documento normativo que deve estar em vigor em todos os currículos das escolas brasileiras, sejam elas públicas, privadas, confessionais, filantrópicas e/ou confessionais, como define a LDB; em todos os currículos sem exceção. Melhor dizendo, deveriam estar em vigor, pois em muitas propostas curriculares ainda há uma distância grande entre a lei e suas práxis.

Segundo o próprio texto de apresentação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que traz uma justificativa para criação das DCNs define que o objetivo principal da criação de tais medidas é o de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional.

Diante disso percebemos, primeiramente, que no contexto de sua criação havia uma preocupação do MEC em combater essas desigualdades sociais por meio de políticas públicas de ações afirmativas, assim como também o próprio reconhecimento por parte do órgão de que as injustiças históricas e discriminatórias ainda se fazem presentes no sistema educacional brasileiro e, portanto, precisam ser combatidas e superadas urgentemente.

Na parte introdutória de apresentação do documento podemos destacar, ainda, o ponto chave que se relaciona, diretamente, com o ensino de História no que diz respeito ao papel do ensino de História do Brasil, seja a História do período colonial, imperial ou republicano. Segundo o documento, durante muito tempo, uma postura ativa e permissiva para o fortalecimento das práticas discriminatórias e racistas que atingiam a população afro-brasileira esteve em voga.

Por isso é perceptível que uma das críticas principais apresentadas no documento é que não era mais admissível o uso de um currículo escolar baseado totalmente numa visão eurocêntrica, como se no reconhecimento do negro na construção histórica do nosso país o mesmo não fosse considerado sujeito, como se a representação do negro se desse apenas no contexto histórico cruel da escravidão, visto apenas como um sujeito passivo, reforçando ainda mais o racismo e desvalorizando a sua própria história.

Portanto, o parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, a essa população afro-brasileira por meio das políticas de ações afirmativas que seriam as

políticas públicas como forma de reparação histórica e de reconhecimento e valorização dessa História, cultura e identidade negra. Na verdade, trata-se de política de inserção curricular desses aspectos no currículo escolar como estratégia incessante de combate ao racismo e às diversas discriminações sociais que ocorrem, muitas vezes, no próprio ambiente escolar, atingindo, diretamente, o indivíduo negro.

No que diz respeito à política de reparação o documento se baseia na própria Constituição Federal, no artigo 205, que determina que é o dever do Estado garantir, indistintamente, por meio da educação, a igualdade de direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Diante disso chega-se à conclusão na elaboração das DCNs que a intervenção do Estado seria uma das formas legais para a superação das desigualdades sociais étnicas que encontram dificuldades de serem ultrapassadas, pois os afro-brasileiros continuariam na desvantagem da luta diária de enfrentamento ao sistema meritocrático que agrava as desigualdades sociais e gera injustiças; apesar das lutas e conquistas alcançadas historicamente pelo movimento negro brasileiro tal respaldo legal não resolve todos os problemas, mas contribui para a superação das desigualdades sociais visíveis em nossa sociedade.

Oliveira e Candau (2010) destacam que, nos fundamentos teóricos desta legislação, afirma-se que há um reconhecimento sobre a existência do racismo estrutural no Brasil que se apresenta através de um sistema meritocrático, o qual agrava as desigualdades e gera injustiças. Diante disso, a regulamentação da Lei 10.639/03 em junho de 2004 representou um importante passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação para a educação básica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nesse sentido, as políticas de reparação voltadas para a educação têm o intuito de oferecer a essa população negra subsídios suficientes para o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar; sendo esse o objetivo de reparar as oportunidades históricas roubadas que refletem nas desigualdades sociais e históricas do tempo presente.

Quando o documento trata sobre a questão de reconhecimento está abordando, especificamente, as políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização à diversidade. Podemos compreender, então, que há uma preocupação em valorizar a diversidade social a fim de superar a desigualdade étnico-racial na educação brasileira, combatendo preconceitos que desqualifiquem o negro e estimulando estereótipos depreciativos e atitudes violentas que expressem sentimentos de superioridade em relação aos negros, apregoados por uma sociedade hierárquica e desigual.

Para Oliveira e Candau (2010) o termo reconhecimento implica em “[...] desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Por isso, reconhecer não significa apenas lembrar os erros do passado; na verdade, significa valorização e respeito às pessoas negras, a sua ascendência, sua cultura e história; implica em diversas práticas fundamentais como as descritas no trecho acima. Dessa forma, através desse reconhecimento é possível que as pessoas negras não sofram qualquer tipo de discriminação no ambiente escolar e não sejam desencorajados a prosseguirem seus estudos; pelo contrário haveria a valorização integrante do mesmo ao espaço escolar.

Outro ponto importante de destaque no documento é a atribuição de responsabilidades das escolas em superar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a representação da nação brasileira. Assim, o documento sugere que é dever da escola fiscalizar para que, dentro dela, os alunos negros deixem de sofrer racismo do qual são vítimas.

Isso é um ponto muito importante, pois durante muito tempo as escolas, em sua maioria, ignoravam que a prática do racismo fosse recorrente em seus espaços internos. Muitas vezes, ainda de forma errônea, acabavam atribuindo ao *bullying* a prática racista. A partir de então a escola como responsável por fiscalizar e combater tal prática em suas dependências é convidada a elaborar políticas internas em seu Projeto Político Pedagógico criando estratégias de conscientização de combate ao racismo na escola.

Oliveira e Candau (2010) apontam para o fato de que as diretrizes também determinam algumas questões fundamentais para sua realização, tais como: “[...] condições objetivas de trabalho para os profissionais da educação, reeducação das relações entre brancos e negros; ressignificação dos termos raça e etnia como categorias de análise, a superação do etnocentrismo eurocêntrico, discussão do tema na comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade na educação [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Diante dessa citação percebemos o quanto as Diretrizes estão preocupadas com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 não só inserida no currículo escolar, mas também com a prática no espaço. Reconhecendo que para essa aplicabilidade ocorra de forma concreta é necessário a interlocução de inúmeros fatos como os descritos no trecho acima.

Oliveira e Candau (2010) destacam que é perceptível que o objetivo das diretrizes é bem claro nesse sentido, porém há de se destacar questionamentos importantes oriundos das experiências docentes e da própria discussão acadêmica que gira em torno da seguinte

problemática: “[...] Como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes? [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 33).

Percebemos, nesta fala, uma preocupação sobre a ideia da necessidade de reconstrução dessa visão de colonialidade que insiste em prevalecer nos currículos escolares; ao mesmo tempo, é perceptível a crítica que faz essa abordagem entre os docentes, destacando que há necessidade de desconstrução desse tipo de concepção para com os professores, pois são eles que fazem valer o currículo na prática da sala de aula.

Nesse sentido, visando orientar e conduzir as ações da escola, essas diretrizes criam alguns princípios para a efetivação do trabalho, dentre os quais podemos destacar o de “[...] consciência política e histórica da diversidade [...]” (BRASIL, 2004), o que implica em reconhecer a igualdade básica da pessoa humana como sujeito com direitos; a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas com diferenças étnico-raciais possuidoras de diferentes histórias e culturas próprias, mas que em conjunto constroem a sociedade brasileira.

Além do conhecimento e valorização dos povos africanos na construção histórica e cultural da sociedade brasileiro documento aponta para a superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação dos negros, entre outros princípios fundamentais. Com isso, na escola, um dos princípios que deve fazer parte de uma prática diária constante é o de “consciência política e histórica da diversidade” já que uma das funções sociais e pedagógicas da mesma é o de socialização que prediz a questão da relação com o outro. Cabe a ela mostrar ao aluno a importância das diferenças e do respeito no convívio com o outro.

No que diz respeito à questão étnica o documento aponta para a necessidade de se trabalhar a diversidade histórica para uma melhor compreensão e valorização das diferenças, cumprindo esse princípio. Quanto a esse princípio podemos correlacionar com a prática pedagógica da escola, objeto de pesquisa deste estudo que tem sido comum no cotidiano escolar e, até mesmo, faz parte do documento oficial que caracteriza a identidade pedagógica própria da escola que é o Projeto Político Pedagógico, onde estão previstas as ações por meio da execução de projetos que incorporem a questão de valorização, diversidade étnica e práticas de conscientização trabalhadas pelos professores nas salas de aula em suas diferentes faixas etárias e anos de escolaridade.

Outro princípio no documento é o de fortalecimento de identidades e de direitos que implica em:

"[...] processos de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida; o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação; combate à privação e violação de direitos; acesso à informação sobre a diversidade brasileira e a recriação de identidades; os esclarecimentos a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal." (BRASIL, 2004)

Nessa escola também tal princípio tem sido desenvolvido. Durante o segundo semestre de 2019 foi realizado um projeto que envolveu todas as turmas que compõem a unidade escolar nos dois turnos, denominado "Identidade negra na escola" que abordou em prática esse princípio norteador que iremos explicar mais à frente.

Percebe-se, com esta atitude, que a escola reconhece que possui maioria de um alunado negro e que, portanto, precisava criar estratégias que estimulassem a valorização e autoafirmação dessa identidade étnica, estimulando o fortalecimento e autorreconhecimento identitário do seu alunado.

Também outro destaque nas DCNs que privilegiam a escola é o princípio de "ações educativas de combate ao racismo e discriminações". Tal princípio também faz parte das ações diárias dessa escola analisada, pois um dos principais motivos que levaram a instituição à criação e execução do projeto foi o reconhecimento de que a prática do racismo era recorrente entre o seu alunado, principalmente na sala de aula e nos corredores do acesso às dependências da escola. Assim sendo uma das principais estratégias da mesma foi a criação de uma política de conscientização que envolveu todos os indivíduos formados do espaço escolar; desde alunos, professores e demais funcionários para combater tais práticas discriminatórias e racistas.

Torna-se importante verificar, após a análise desses princípios norteadores, as determinações desse documento e as implicações com o ensino, principalmente no que diz respeito ao ensino de História. Portanto, uma análise aprofundada de cada uma dessas determinações nas DCNs para o ensino de relações étnico-raciais e os possíveis apontamentos de aplicabilidade no espaço escolar, mais especificamente no currículo escolar desta unidade escolar, é objeto de estudo desta pesquisa.

Sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira as DCNs determinam que este ensino deve evitar "[...] distorções, que envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos do povo negro." (BRASIL, 2004). Em outras palavras determina que o ensino de História faça sentido para o aluno e que deve excluir desse processo de aprendizagem qualquer distorção desacerbada que desqualifique a

imagem do negro como sujeito histórico; a preocupação, nesse sentido, é com a valorização das raízes africanas ao se abordar a construção da sociedade brasileira.

Ainda sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira outra determinação importante é a que estabelece que tal ensino poderá ser feito por diferentes meios, seja por atividades curriculares formais ou não-formais; o que importa é que se permita ao aluno diferentes formas de compreender e organizar seu próprio pensamento lógico da cultura africana. Assim fortalece a ideia de valorização do respeito às diferenças mútuas como parte da ação pedagógica escolar.

Outra determinação bem esclarecedora a esse respeito é em relação às indagações de algumas escolas e, até mesmo, dos docentes ao questionarem como deve ocorrer o ensino das relações étnico-raciais nesse espaço em quais etapas e níveis devem ser aplicados, quais as disciplinas escolares serão envolvidas, entre outras questões.

Sobre esse respeito as diretrizes determinam que a educação das relações étnico-raciais "[...] se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino como conteúdo de disciplina, particularmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil." (BRASIL, 2004). Portanto, tal determinação deixa bem claro que este ensino deve abranger toda a escola desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e a EJA, independente das diferentes modalidades de ensino que o compõem.

Desse modo é possível compreender que a escola deve criar meios e estratégias para que as diretrizes aconteçam nos diferentes níveis e etapas da educação básica, inclusive nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco desse objeto de estudo.

Nesse sentido uma grande preocupação da escola tem sido de como cumprir tal determinação das DCNs com a educação infantil e com o primeiro segmento do ensino fundamental, haja vista que o primeiro grupo se encontra em processo de socialização no espaço escolar e em processo de construção da própria identidade individual e coletiva; já o segundo grupo, geralmente, possui um único docente que integra os diversos objetos de estudos e áreas de conhecimento no cotidiano em sala de aula.

Desta forma se faz necessário uma análise sobre esta determinação para verificar o que o documento afirma e orienta a esse respeito. Com isso, podemos perceber que na mesma determinação que estabelece as disciplinas âncoras que serão peças fundamentais para implementação desse ensino também estabelece que a educação das relações étnico-raciais pode ser desenvolvida por meio de atividades curriculares ou não.

Diante disso o documento ressalta a importância dessa temática ser trabalhada em todo o currículo escolar da educação básica e não apenas nessas áreas de conhecimento

específicas, valorizando, também, o trabalho realizado por meio de atividades extraclasses que atendam a proposta do currículo.

Assim sendo o documento nos esclarece sobre a prática na Educação Infantil que tem como um dos principais eixos de aprendizagens “aprender brincando”, no qual o professor (a) pode trabalhar essas diretrizes por meio de jogos, brincadeiras e contação de histórias utilizando, como determinam as próprias diretrizes, os diferentes espaços e recursos da escola para atender tal objetivo.

Observamos na organização curricular dos Anos Iniciais que, diferentemente da Educação Infantil, os objetos de conhecimento são estruturados por disciplinas e não por eixos estruturantes. Nesse sentido vamos analisar o currículo deste nível de escolaridade da rede municipal de Japeri, sistema educacional de ensino em que a escola em tela está inserida com a finalidade de discutir como as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira está sendo implementada no currículo já adaptado com as mudanças normativas da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na disciplina de História.

Após analisar atentamente o currículo de História de cada ano de escolaridade do 1º Segmento do Ensino Fundamental de Japeri, podemos perceber a preocupação do município em organizar um currículo escolar que atenda as diretrizes curriculares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira.

Primeiramente, antes de iniciar a análise propriamente dita, não podemos desconsiderar a marca que há nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de alguns conceitos fundamentais que estão diretamente interligados entre si, que é a ideia do “ler, escrever e contar”. Seja na prática pedagógica de qualquer disciplina que esteja sendo trabalhada em sala de aula, a interdisciplinaridade como tais conceitos ocorre de forma espontânea. E tal prática não é diferente em relação ao Ensino de História; a leitura, a escrita e até mesmo o “contar” estão presentes no processo de aprendizagem a todo tempo, onde podemos perceber a preocupação da proposta curricular de História na interlocução com esses conceitos.

Nos dois últimos bimestres do 1º ano de escolaridade e no primeiro bimestre do 2º ano de escolaridade, o Currículo determina que se aborde a "Diversidade dos grupos sociais presentes na escola (lei nº 11.645/08)", tendo por objetivo trabalhar como habilidade "[...] a ideia de perceber, explorar e valorizar a existência dos diferentes grupos étnicos que compõem a escola, assim como as suas contribuições para a construção de uma sociedade monocultural [...]" (JAPERI, 2020).

No 3º ano de escolaridade, também percebemos a preocupação pelo cumprimento das diretrizes, o qual determina que no 2º bimestre do mesmo se trabalhe "os diferentes

grupos sociais étnicos que compõem a cidade de Japeri (lei nº 11.645/08)" tendo por habilidade "[...] identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes." (JAPERI, 2020).

Já no currículo do 4º ano de escolaridade, as diretrizes aparecem de forma expressa nos conteúdos abordados nos estudos de História do Brasil, apenas nos dois últimos bimestres; sendo um de forma indagadora sobre o que determina as DCN, já que no 3º bimestre a lei 11.645/08 é abordada por meio do seguinte tema "A exploração de escravos africanos" que tem por habilidade "[...] refletir sobre o trabalho escravo no Brasil" (JAPERI, 2020); sendo esta a primeira crítica negativa com relação ao currículo, pois, sem desmerecer a necessidade de estudo da temática, tal abordagem para iniciar a História africana no Brasil pode acabar depreciando a figura histórica do negro ao associá-lo diretamente a escravidão.

No entanto, percebemos a aplicabilidade do princípio de reconhecimento orientado pelas DCNs a partir do 4º bimestre, o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira é implementado de acordo com o princípio de reconhecimento e valorização da cultura negra em nossa formação, por meio da seguinte temática "A formação do povo brasileiro e o legado indígena, africano e europeu" que tem por habilidade exatamente "[...] reconhecer que os escravizados indígenas e africanos contribuíram, além da força de trabalho, com valores, costumes e hábitos incorporados à cultura brasileira." (JAPERI, 2020)

Quanto ao currículo de História do 5º ano de escolaridade, percebemos a preocupação em trabalhar toda a História do Brasil nos diferentes períodos históricos: Colonial, Imperial e Republicano. Porém é claramente visível que se trata de uma organização curricular pautada numa visão eurocêntrica, no qual não percebemos nenhuma forma de valorização, contribuição e reconhecimento dos povos africanos e indígenas na formação brasileira.

Na verdade, o que temos apenas é um tema totalmente isolado no último bimestre de todos os conteúdos abordados durante todo o currículo de História desse ano de escolaridade, que trata sobre "Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas" trabalhando a seguinte habilidade: "[...] associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica" (JAPERI, 2020).

Desta forma, podemos entender que este tema foi implantado ali aleatoriamente para demonstrar que o currículo do município estava em consonância com as DCN, porém pela forma na qual foi posto se torna subjetivo e aberto a inúmeras interpretações sobre o que

realmente se deve trabalhar a respeito, ficando tal escolha a critério do professor sobre a melhor forma e ênfase a se abordar. Sobre as DCNs no que diz ao ensino de História de África e Cultura afro-brasileira, uma das determinações instrui que a escola deve trabalhar datas significativas para cada região e localidade, sugere principalmente o dia 13 de maio (Lei áurea), Dia nacional contra o racismo, o 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra, entre outras datas importantes.

E, comparado com ao Currículo de História do município de Japeri, percebemos a preocupação de se trabalhar nos três primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental, não só essas, mas outras datas comemorativas importantes para fortalecimento do princípio de reconhecimento do negro em nossa História; porém no 4º e 5º anos de escolaridade essa proposta deixa de existir no currículo escolar, sendo que as diretrizes determinam que abranja todo o currículo escolar de História do Brasil.

Portanto, podemos perceber após essa análise comparativa crítica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de Relações Étnico-raciais e sua implementação no Currículo de História dos Anos Iniciais do município de Japeri, que tal proposta curricular apesar dos avanços, está um pouco distante de atingir os princípios norteadores que geram tal documento e o cumprimento das principais determinações no currículo escolar.

Talvez, esse possa ser um dos principais motivos para a continuidade da prática racista no ambiente escolar, dificuldade do aluno em se autorreconhecer como negro, a prática do silenciamento do alunado negro por conta da sua origem e de certa forma contribuindo para uma desvalorização do negro como sujeito histórico. Percebemos, então, por meio desta análise comparativa, que apesar dos avanços na proposta Curricular de História de Japeri dos Anos Iniciais em inserir as diretrizes e determinações normativas previstas nas DCNs, tal proposta curricular ainda precisa de muitos avanços, pois ainda reflete uma estrutura de poder dominante fruto de uma cultura ainda colonial.

É preciso, valorizar ainda mais nossa diversidade enquanto história e cultura não de um povo, mais de vários povos que juntos formam a nação brasileira, o negro e o indígena não podem continuar a margem nesta estrutura de poder. Além disso, é necessário investir mais não só na inserção curricular, mas também na prática docente em sala de aula.

O Currículo, portanto, quando baseado numa visão eugenizada e colonizadora, pode influenciar diretamente no processo de identificação da criança negra na escola, pois o aluno negro acaba não encontrado a representação positiva de que tanto precisa para ajudá-lo em seu processo de identificação, pois as estruturas de poder explícitas no currículo não permite que o negro esteja representado no Currículo escolar.

No próximo capítulo, veremos, a partir da análise da prática pedagógica de uma unidade escolar específica, a importância da abordagem de um novo olhar para o negro no ensino de História nos Anos Iniciais, que permitiu que os próprios professores se conscientizassem e auxiliassem seus alunos (as) negros (as) de forma significativa em seus respectivos processos de identificação.

Através, da prática de um projeto desenvolvido com os alunos dos Anos Iniciais nesta unidade escolar, foi possível analisar por meio dessa experiência positiva, o ensino de História como uma importante ferramenta de auxílio no processo de autoidentificação de um grupo expressivo de alunos negros da escola. Este será o objeto de estudo do próximo capítulo deste trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO 3: A EXPERIÊNCIA DO PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS NEGROS DE UMA ESCOLA RURAL EM JAPERI

Como vimos no capítulo anterior, o currículo é algo fundamental para compreensão do processo de construção identitária do indivíduo na escola. Torna-se um instrumento de poder no espaço escolar e, portanto, compreender a sua organização e aplicabilidade da lei na prática da sala de aula é extremamente necessário para a realização desta análise que se debruça sobre o impacto do ensino de História na vida escolar do educando.

Diante disso este terceiro capítulo tem por finalidade principal analisar, através da prática de um projeto desenvolvido numa escola pertencente à rede municipal de ensino da cidade de Japeri/RJ como o ensino de História contribui como ferramenta significativa de auxílio no processo de identificação dos alunos negros na escola.

Neste capítulo iremos tratar sobre as mudanças significativas comportamentais e dialógicas a partir de uma prática pedagógica desenvolvida com os alunos desta escola pública municipal localizada numa área rural do município de Japeri. Tal prática ocorreu através do desenvolvimento de um Projeto ao longo do 2º Semestre do ano letivo de 2019 intitulado “Identidade Negra na Escola”.

O projeto foi mais que uma simples prática pedagógica, tornou-se algo marcante na vida daqueles alunos, funcionários e toda comunidade escolar do entorno; envolveu transformação de ideias, conceitos e pressupostos que estavam arraigados na estrutura social como um todo naquela comunidade específica. Neste caso, consideramos que o ensino de História foi a ferramenta responsável para uma mudança significativa.

É preciso destacar, que esse projeto desenvolvido foi de minha iniciativa e autoria, como também a sua coordenação e direcionamento na unidade escolar. Ao apresentar a proposta no início do ano letivo, como professor regente das classes do 3º ano e 5º ano de escolaridade naquela escola, tive total apoio da direção e da equipe pedagógica para a sua execução na escola; haja vista que também a escola já havia percebido a necessidade de uma prática intervencionista nesse sentido.

A justificativa para o desenvolvimento desse Projeto, se deve principalmente ao fato de que já havia observado que naquela escola, a qual lecionava desde o ano de 2017, a prática do racismo explícito (através da prática de ofensiva verbal) era visível entre os próprios alunos da escola em diferentes espaços de suas dependências. Ainda que, a escola não fosse negligente ou permissa a esse respeito, os alunos tinham esse tipo de postura até mesmo dentro da sala de aula. No entanto, o que era mais intrigante é o fato de que o corpo discente

da escola era composto em sua maioria por alunos negros (pretos e pardos). Daí surgiu o seguinte questionamento: “Será que esses alunos realmente eram racistas ou simplesmente não tinham conhecimentos básicos sobre a própria negritude e apenas refletiam questões sociais do seu entorno?”.

Nesse sentido, o desenvolvimento de um projeto dessa categoria ajudaria a promover reflexão dos alunos, no qual através do ensino de História trabalhado como estratégia, seria possível a desconstrução de preceitos arraigados ao próprio contexto social, cultural e familiar dos discentes, dando espaço a construção de novos conceitos identitários, ajudando e auxiliando nesse processo de identificação da própria negritude, a partir da experiência positiva do Projeto.

Portanto, pretende-se por meio desta análise, mostrar como a criança nos Anos Iniciais do ensino fundamental lida com a própria autoidentificação étnica e os pressupostos negativos que estimulam a prática do silenciamento e/ou apaziguamento da própria negritude. Dessa forma, reforçamos a importância do ensino de História como ferramenta pedagógica, para desconstrução de conceitos estereotipados trazidos dessa herança cultural e social que os cercam.

A partir dessas experiências positivas, através dos relatos obtidos por meio dos depoimentos e narrativas construídas por esses alunos, foi possível a formulação de premissas que atendem às questões introdutórias nesta pesquisa, a própria questão problematizadora central. Torna-se possível ainda, analisar a influência das ações antirracistas desenvolvidas na escola e o impacto que o ensino de História pode provocar nesse processo de identificação dos alunos negros dessa escola.

3.1. A ação do Projeto na Escola

Primeiramente, antes de abordar a ação do projeto em si na escola e os respectivos resultados significativos na vida dos alunos da escola, é necessário destacar a importância do corpo docente da escola e dos funcionários como um todo, pois sem a sua participação ao abraçarem completamente a proposta, seria inviável alcançarmos os objetivos propostos.

Na rede municipal de ensino de Japeri há mensalmente um dia específico em cada unidade escolar para a formação continuada dos professores, esse dia é denominado “Centro de estudos”; um momento dedicado para os professores estudarem internamente assuntos relacionados a proposta pedagógica. No mês de março daquele ano, fui convidado pela

direção e coordenação da escola para apresentar a proposta do Projeto aos professores da escola.

Nesse sentido, durante o estudo foi visível perceber o quanto os professores se identificaram com a temática e compreenderam a importância da realização do projeto. Porém, para minha surpresa, descobri que os professores da escola não conheciam a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08 que versam acerca da obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

A partir daí nos remetemos novamente à questão inicial discutida no primeiro capítulo acerca do perfil desses profissionais dos anos Iniciais no que diz respeito à sua formação profissional, pois será que o simples fato de ter formação superior ou não é o suficiente para trabalhar História da África e cultura afro-brasileira na sala de aula? Vale destacar que, nesta unidade escolar, havia cinco docentes ao todo em regência de classe, no qual quatro já possuíam nível superior e apenas um com formação em nível médio. Portanto, isso nos mostra que o fato de ter formação superior não é o suficiente para o trabalho de tal temática com os alunos em sala de aula, pois infelizmente a nossa formação na maioria das vezes não contempla este tipo de questão, tão importante de ser abordada na sala de aula.

É preciso lembrar as indagações de Anderson Oliva já destacadas anteriormente "[...] Quantos de nós estudamos a África quando transitávamos pelos bancos das escolas? Quantos tiveram a disciplina História da África nos cursos de Graduação? Quantos livros ou textos, lemos sobre a questão?" (OLIVA, 2003, p. 423). A resposta negativa a essas indagações, nos mostra que o simples fato de ter formação superior não é o suficiente; assim, precisamos considerar que o desconhecimento de tais leis pode vir a ser o reflexo do tipo de formação comprometida que obteve.

A prova maior de que o assunto não era trabalhado na escola por falta de conhecimento do tema, é o interesse e o apoio imediato pela realização do projeto, ao se depararem com o teor da importância da lei na prática da escola.

Diante disso, com apoio da direção, da equipe pedagógica e dos professores, foi a vez de inserir o Projeto no documento oficial que representa a identidade da escola, que é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Vale destacar que esse documento estava em processo de construção coletiva pela comunidade escolar e o Projeto entrou como ação pedagógica prevista para serem realizadas ao longo do 2º semestre de 2019.

Dadas as informações iniciais acerca da proposta de implementação do Projeto e de como foi aceitação pela comunidade escolar, tratarei a seguir da experiência positiva do seu desenvolvimento na escola, assim como as temáticas abordadas relacionadas ao ensino de

História e a sua relação direta com as questões identitárias da criança negra na escola, o aprendizado significativo e as ações de combate ao racismo na escola.

A justificativa para a realização do Projeto como já dito anteriormente, se deve ao fato de que nos últimos anos temos percebido a presença forte do racismo na unidade escolar, implicando na necessidade de uma prática pedagógica nesse sentido. É preciso considerar que na maior parte dos casos, o racismo ocorre pelo não reconhecimento da criança negra acerca de sua própria origem étnica, mas diante a justificativa do próprio projeto, nos remetemos há algumas discussões importantes a respeito do tema e às indagações fundamentais sobre o conceito de racismo e a diferença entre o racismo implícito e explícito, bem como a compreensão e o funcionamento do racismo institucional.

Segundo Laura Cecilia López (2012) em sua obra “O conceito de racismo institucional”, mostrando que o conceito “[...] não se expressa em atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação... Ao contrário, atua de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial[...]” (LÓPEZ, 2012, p. 36). Em outras palavras é o racismo que ocorre de forma disfarçada na sociedade, não abertamente, mas ao mesmo tempo visível a discriminação racial.

Levando tais questões para o campo escolar, podemos observar isso claramente quando um diretor afirma que na sua escola não há racismo ou um professor que afirma que a prática racista não acontece em sua sala de aula; tais afirmações por si só já demonstram esse tipo de racismo disfarçado. Temos que destacar, que não foi o caso dos professores e da direção da escola em questão, mas é um apontamento importante a ser ressaltado.

López vai mais além e mostra que a prática do racismo é mais complexa do que imaginamos, pois segundo ela “[...] o racismo apresenta-se, ao mesmo tempo, aberto e encoberto, em duas formas estreitamente relacionadas entre si [...]” (LOPEZ, 2012, p. 38). Quando se fala abertamente, se pressupõe no sentido explícito, claramente visível em falas, atitudes e comportamentos; por outro lado também, há todo tempo tenta-se socialmente encobrir sua existência, apaziguar. É exatamente esse apaziguamento que não deve ser assumido pela escola.

Há um trabalho muito interessante de autoria de Flavia Gilene Ribeiro e Candida Soares da Costa (2018) intitulado “O racismo institucional e seus entornos na educação básica”, que trata exatamente sobre essa questão do racismo e a implicância dessa prática na escola.

Primeiramente, destacam que o racismo não é uma prática exclusiva da escola, é algo que perpassa os muros da escola, afirmam que “[...] o racismo institucional não está somente na educação, há pesquisas em outras áreas que também apontam o racismo institucional praticado no interior das instituições, em detrimento de que a população negra representa mais de 50% da população brasileira [...]” (RIBEIRO; COSTA, 2018, p. 45).

Elas compreendem o racismo institucional como “[...] mecanismos incorporados nas práticas diárias que alimentam a exclusão, a subordinação, resultando em desigualdade no que diz respeito à distribuição de serviços e benefícios [...]” (RIBEIRO; COSTA, 2018, p. 47). Podemos compreender, que se trata de uma falha coletiva de organização em prover um serviço ou atendimento, levando em consideração às pessoas por sua cor, cultura ou origem étnica; promovendo uma desqualificação social das pessoas, levando apenas em consideração questões étnico-raciais. A discriminação tenta se dar de forma disfarçada, mas torna-se visível ao mesmo tempo por conta do racismo a cor da pele que a revela na sociedade.

Destacam ainda, que na prática na maioria das vezes, o racismo institucional na escola é difícil de ser evidenciado; a não ser quando dado de forma explícita entre os alunos como no caso da escola em questão. Daí a importância da promoção de uma educação antirracista no interior da escola.

Agora que já definimos brevemente o conceito de racismo e seus dilemas na prática escolar, partiremos para análise do desenvolvimento do “Projeto Identidade negra na Escola”. A proposta do projeto abrangeu todas as oito turmas que compõem a unidade escolar, desde a Pré-escola até o 5º ano de escolaridade. No qual foram desenvolvidas mensalmente propostas específicas relacionadas ao tema central do projeto, que foram aplicadas de duas formas específicas: uma no interior da sala de aula e outra nos encontros coletivos entre as turmas.

Na sala de aula, cada professor tinha liberdade para trabalhar com seus respectivos alunos diariamente a temática proposta para cada mês, adequada a faixa etária específica da sua turma. O interessante é que o tema era o mesmo para todas as turmas, mas cada professor tinha liberdade e autonomia para o trabalho das temáticas, apenas era-lhe dado um direcionamento sobre a abordagem dos temas e sugestões de atividades. Ao final de cada mês havia encontros coletivos com todas as turmas no pátio da escola, no qual era realizado um evento em que abordávamos de forma centralizada, como uma forma de fechamento, o aprendizado do mês trabalhado na sala de aula. Foi bastante produtivo, pois cada professor

apresentava com sua respectiva turma o aprendizado sobre o que haviam desenvolvido na sala de aula e apresentando o material produzido pelos alunos.

Ao longo do Projeto foram desenvolvidas quatro temáticas centrais, lembrando que era uma diferente a cada mês, iniciando no mês de agosto do ano de 2019 e encerrando com a Culminância do Projeto no mês de novembro do mesmo ano. No primeiro mês do Projeto, iniciamos com a temática sobre o negro no Brasil, o intuito era trazer a reflexão das crianças sobre o que realmente é ser negro no Brasil, mostrar a importância das nossas raízes. O nosso tema foi: "Identidade Negra: A importância da nossa origem afro-brasileira".

Para tanto foram promovidas discussões em sala de aula sobre a formação da nação brasileira, mostrando para a criança que somos frutos de uma miscigenação entre três povos: branco (europeu), negro (diferentes povos africanos) e indígenas (povos nativos); porém ressaltando o papel importante do negro em nossa formação cultural e social como um todo.

O objetivo foi mostrar para o aluno que o conceito de negro vai além da cor da pele, é algo mais interligado a questão da origem. Portanto, foi proposto para que cada aluno montasse a sua própria árvore genealógica até a terceira geração, para que os próprios observassem se em sua genealogia familiar havia afro-brasileiros, portanto, em caso positivo viessem a refletir sobre a sua construção identitária negra. No entanto, precisamos destacar que não foi uma tarefa fácil, tanto com os alunos de faixa etária menor quanto os de faixa etária maior. Pois os alunos da Pré-escola, 1º e 2º anos de escolaridade a dificuldade estava no fato de conseguir ensiná-los a desassociação direta que faziam do negro ligado exclusivamente a cor da pele; já para com as turmas maiores do 3º ao 5º ano de escolaridade, a questão era mais complexa, pois traziam conceitos e pressupostos arraigados em si de suas estruturas sociais e familiares.

Neste segundo caso específico de alunos, foi necessário o aprofundamento de conceitos mais importantes além da atividade da árvore genealógica, foi necessário trabalhar nas aulas de História na sala de aula, para que pudessem compreender que nossa formação é fruto da mestiçagem, aprofundando até mesmo nesse sentido o conceito de pardo no que diz respeito a negritude. Neste sentido, nos remetemos aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no qual descreve que o conceito de pardo integra para configurar um dos cinco grupos de "cor ou raça" que compõem a população brasileira, junto com brancos, pretos, amarelos e indígenas. Lembrando que o IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração.

De um modo geral, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela, no qual as mesmas acabam se

declarando pertencentes ao grupo que melhor se identificam. É exatamente aí que está a questão central, o pardo na verdade é negro?

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Isso é uma grande problemática, pois os resultados obtidos são baseados na autodeclaração identitária das pessoas por cor e raça. E nos indagamos nesse sentido sobre questões importantes: Será mesmo que menos de 10% da população brasileira são pretos? Há esse percentual de brancos mesmo? E quem são na verdade esses pardos?

Na verdade, no Brasil infelizmente a classificação por cor e raça é fruto de uma construção social, reflete, assim como o racismo estrutural faz com que haja uma tendência ao apaziguamento da origem negra, no qual o termo preto perde espaço e o pardo assume esse lugar, pois na compreensão de muitos o pardo não é negro.

Sobre essa ideia de apaziguamento do negro no Brasil possui explicação histórica, a partir da análise crítica da política de branqueamento da população brasileira, predominando na primeira metade do século XX, na ideia de construção de um modelo de nação desejável. Nesse sentido, a obra de Jerry Dávila “Diplomas de brancura”, nos ajuda a compreender melhor esse tipo de pensamento ideológico que predominava na época e que ainda observamos vestígios presente na sociedade brasileira fruto dessa política de branqueamento.

Sobre a questão da negritude, Dávila (2006) mostra que a negritude era tratada ao extremo com algo do passado, e, portanto, “[...] a mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizando como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro [...]” (DÁVILLA, p. 25, 2006). Com isso percebemos o quanto o negro era deixado de lado nesse novo projeto de nação, já que nesse contexto histórico a negritude representava o retrocesso, algo atrelado a um passado que deveria ser esquecido, enquanto o branqueamento representava o progresso. Dávila (2006), destaca que na década de 30, os brasileiros brancos poderiam celebrar a mistura racial, pois compreendiam tal ação como algo inevitável para evolução da nação. Nessa concepção, o futuro do Brasil seria branco.

Sobre isso, Dávila (2006) destaca que tal projeto de branqueamento da população brasileira era fruto da moda determinista racial da Europa, que adotaram a crença científica de que “[...] os brancos eram superiores e as pessoas de ascendência negra ou mista eram degeneradas [...]” (DÁVILA, 2006, p. 26). Nesse sentido, percebemos como eugenia foi um dos principais influenciadores que determinaram a construção dessa política de branqueamento da população brasileira.

Ele também chama atenção, a partir dessa ideia de política de branqueamento para a questão de regeneração da raça, no qual predominava o conceito de que “[...] alguns brasileiros de cor poderiam escapar à degeneração embranquecendo por meio da ascensão social [...]” (DÁVILA, 2006, p. 28). Diante dessa afirmação, podemos concluir o quanto a ideia de ascensão social do negro estava interligada a questão de sua ascensão social, o clareamento do negro seria o fator necessário para isso.

A partir dessa análise de Dávila (2006), podemos concluir o quanto tal política de branqueamento, mesmo não estando em vigor nos dias atuais, ainda influencia diretamente o pensamento ideológico da população brasileira; a questão do próprio silenciamento da população negra quanto ao auto reconhecimento se deve a essa questão histórica. Percebemos ainda, uma tendência das famílias negras em se relacionarem com pessoas de pele mais clara, talvez visando exatamente essa questão aqui exposta do clareamento da cor.

Isso torna-se ainda mais evidente com a criança parda na escola, tais dúvidas relativas a respeito de sua própria identidade étnica são comuns nesse momento, o aluno pardo não se reconhece como negro, afinal de contas ele aprendeu na construção social no seu entorno desta forma. Por isso, a importância de já no início do seu desenvolvimento, trabalhar a questão da genealogia familiar de forma individualizada, permitindo que cada um descubra sua própria negritude de forma independente.

A partir daí, foi extremamente necessário abordar nas aulas de História o conceito de pardo, mostrando que está diretamente ligado à miscigenação de diferentes etnias, principalmente dos povos negros que vieram para o Brasil. E que, portanto, se o aluno analisasse em sua árvore genealógica a presença de negros em sua geração familiar, automaticamente poderia se identificar como tal, haja vista a descoberta de sua origem, seria um fato primordial que poderia o proporcionar tal êxodo.

A questão central era mostrar, que ainda que o aluno fosse pardo da pele clara, se em sua genealogia houvesse negro, ele seria considerado negro da mesma forma do que aquele que tenha a pele mais escura. A ideia era compreender que a cor da pele, não deveria ser o fato mais importante no processo de autoidentificação.

Ao final do mês, no primeiro encontro coletivo entre os alunos, o resultado já foi surpreendente, pois cada professor apresentou com sua respectiva turma árvore genealógica construída pelos alunos, em que cada fruta que estava na imagem da árvore representava cada aluno da turma e sua respectiva identificação étnica. E para nossa surpresa, já no primeiro mês chegamos à conclusão que grande parte dos alunos das turmas se autodeclararam negro e/ou pardos. Outra questão importante, é que a prática daquele tipo de

racismo explícito nas dependências da escola e/ou na sala de aula havia diminuído consideravelmente; os próprios alunos estavam mais conscientes sobre a sua identidade étnica e conscientes da quanto tal prática era negativa.

No 2º mês de realização do Projeto, foi trabalhado com os alunos a importância do protagonismo negro por meio da literatura infantil, como estratégia de combate a ausência na mídia literária e secular da presença negra. O tema proposto foi “História de Príncipes e Princesas negras africanos: Combate do racismo na mídia literária”.

Cada professor trabalhou ao longo do mês três literaturas africanas que abordavam história da realeza de alguns povos africanos, como de príncipes e princesas da África, mostrando para os alunos que na África ao contrário do que pensam, há o protagonismo do negro africano que as literaturas infantis podem revelar, mas o mais interessante ao apresentar essas histórias aos alunos, é poder mostrá-los em um passado diferente para o negro daquele que estavam acostumados a estudarem; agora, não mais como um ser inferiorizado e escravizado apenas, mas como protagonista dessa realeza africana.

Além disso, o contato do aluno negro com essas histórias literárias, contribui para que tenha uma visão positiva relativa à história do negro; para que possa se identificar tomando essa representação positiva para si e ainda até mesmo se reconhecendo na descendência genealógica de um desses nobres africanos que vieram para o Brasil.

Ao todo, como já dito anteriormente, foram trabalhados com os alunos três obras literárias infantis que tratam sobre a temática em questão, uma a cada semana do mês. A estratégia central não era só contar as histórias, mas, ao término de cada uma delas, propor atividades lúdicas e diferenciadas para se trabalhar diferentes aspectos apontados nas histórias.

A primeira obra literária trabalhada com os alunos foi de autoria de Sinara Rúbia “Alafíá, a princesa guerreira”, que é um grande exemplo de literatura infantil africana, uma excelente produção, na qual podemos abordar diferentes temáticas fundamentais com o público infantil. Trata-se de um conto africano lançado recentemente, que relata uma linda história de resistência de uma princesa guerreira que veio para o Brasil capturada em seu reino de Daomé e foi escravizada, separada cruelmente de seus pais; mas que cresceu sem nunca abrir mão de suas raízes, permanecendo viva em sua memória sua cultura, seu povo; nunca deixou que o sistema escravocrata escravizasse sua mente; sempre firme e resistente; até que conseguiu sair daquela condição de escravizada e tornou-se a princesa guerreira do Quilombo (RUBIA, 2019).

A partir da narrativa dessa história foi possível, trabalhar sobre a formação dos reinos africanos que existiam no continente africano, a questão da realeza africana através da existência de príncipes negros e princesas negras de diferentes reinos, a resistência da própria identidade, mesmo em um lugar tão distante como o Brasil. Enfim, esse tipo de história foi extremamente fundamental para se abordar com a criança a representação positiva na história narrada, principalmente para a criança negra na escola.

Desta forma foi possível, que essa criança reconhecesse a existência de uma genealogia diferente do seu passado histórico, que não remetesse diretamente a escravidão (em si); que favorecesse a abordagem de um novo olhar para o negro enquanto ser histórico.

Na segunda semana do mês, a obra literária escolhida foi "A menina Akili e o seu Tambor falante" de autoria de Verônica Bonfim, que por sinal foi muito interessante para o trabalho com o público infantil. A narrativa nos traz a história de uma menina que cresceu num povoado africano ouvindo as diversas histórias contadas pelos mais velhos do seu povo, ela e as outras crianças ficavam encantadas ao ouvirem as histórias de seus ancestrais; lá o conhecimento era perpassado através da memória coletiva, no qual um transmitia ao outro de geração em geração, a história e o costume rotineiro das crianças o respeito aos mais velhos, aos idosos, bastante admirados pela sua vasta experiência de vida (BONFIM, 2016).

A história nos conta ainda, que certo dia Akili ganha do seu irmão um tambor falante, e ela decide sair pelos diferentes lugares do mundo com ajuda do seu tambor que falava, contando as histórias que aprendera quando crescia em seu povoado. Desta forma, ela contribuía para que aquelas histórias também chegassem ao conhecimento das outras pessoas, fazendo com que tais histórias permanecessem vivas na memória (BONFIM, 2016).

A partir da literatura infantil de Verônica Bonfim, foi possível trabalhar com os alunos da escola a questão relativa à importância da preservação da memória como forma de resistência e combate ao racismo na história do negro que lhes é contada. Também foi possível refletir sobre a importância do aluno (a) negro (a) conhecer as histórias africanas, do seu povo no passado, para que possam preservá-las na memória das pessoas ao contá-las para os que ainda não as conhecem, como forma de resistência do seu próprio legado enquanto afro-brasileiro, ajudando a manter vivo esse passado de lutas e esplendor na memória coletiva de todos.

A partir do trabalho com os alunos utilizando essas literaturas infantis, foi possível trabalhar na prática aquela ideia, discutida no capítulo anterior, de decolonizar o currículo, pois ao trazer o protagonismo nas histórias desses príncipes e princesas africanos, os alunos passaram a entender o negro como sujeito de sua própria história.

Para Oliveira e Candau (2010), a ideia de decolonizar é fundamental para uma nova abordagem histórica sobre os sujeitos historicamente marginalizados, como o próprio negro, haja vista que “[...] contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira [...]” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 34). Nesse sentido, percebemos que através dessa forma de aprendizagem, a criança negra se identifica na história ensinada, pois encontra representação para si nos sujeitos históricos.

Na terceira semana do mês, trabalhamos com a obra literária de Bell Hooks “Meu cabelo é de rainha”. A história do livro trata de uma homenagem ao cabelo afro, e ensina as crianças a se orgulharem de sua cabeleira do jeito que é, mostra ainda como que a menina tendo seu cabelo afro (crespo) pode fazer inúmeros penteados maravilhosos, que a deixaram linda naturalmente do jeitinho que é. O livro brinca, e ao mesmo tempo exalta através das imagens, como o cabelo crespo é bonito também e, portanto, deve ser valorizado e motivo de orgulho para aqueles que o têm (HOOKS, 2018). Esta obra foi uma excelente estratégia literária infantil para se trabalhar com as crianças na sala de aula as questões relativas a padrões de beleza impostos na sociedade como um todo e a valorização da beleza negra.

A partir desta obra, podemos dizer que foi possível trabalhar em sala de aula a desconstrução de padrões de belezas impostos; com as crianças desde a Pré-escola até ao 5º ano de escolaridade, conseguimos trabalhar a valorização dos inúmeros penteados que podem ser feitos nas meninas que possuem cabelos crespos, podemos mostrar para essas crianças o quanto seus cabelos encaracolados têm o seu valor tanto e /ou como o liso.

Na 4ª semana do mês de setembro tivemos um encontro coletivo no pátio da escola com todas as turmas, no qual cada turma escolheu dois alunos para representá-los, onde os mesmos contaram para os demais colegas a história literária que mais se identificaram e o que aprenderam com as histórias narradas ao longo do mês. Todas as turmas, relataram que gostaram bastante de todas as histórias trabalhadas em sala de aula e os respectivos aprendizados, principalmente destacando que se identificaram bastante ao conhecer histórias de príncipes e princesas negros que nunca tinham ouvido antes.

O mais interessante foi a fala de dois alunos da Pré-escola, que fizeram questão de falarem no encontro o que aprenderam. Um deles disse a seguinte frase: “Eu aprendi que sou pretinho” e a outra aluna afirmou assim “Eu sou bonita como a princesa Alafiá”. Tais relatos foram surpreendentes, pois percebemos que até na Educação Infantil, onde as crianças geralmente possuem um pouco mais de dificuldade de compreensão de assuntos tão complexos como esses, os objetivos também estavam sendo alcançados aos poucos.

Retomando a descrição das etapas do Projeto, no terceiro mês de realização na escola, trabalhamos nas turmas a "Valorização da Cultura Negra no Brasil: Beleza Negra"; no qual conseguimos abordar questões referentes ao racismo no padrão de beleza imposto pela sociedade, valorizando a beleza natural do negro (a) como um todo, além de ressaltar contribuições do negro importantes em nossa cultura.

Nesta etapa, foi trabalhado com os alunos questões relacionadas a valorização da estética negra, ressaltando a importância dos cabelos afros na moda atualmente, pegando referências negras no mundo da moda, esporte e mídia como um todo, trazendo o protagonismo negro atual para que essa criança negra tivesse representações as quais ela pudesse se identificar. Tais questões foram fundamentais de serem abordadas com os alunos, principalmente com os alunos de faixa etária maiores do 4º e 5º anos de escolaridade, já na fase da pré-adolescência quando a vaidade com o corpo começa a aflorar.

Percebemos que a mudança foi visível de dentro para fora nos alunos, refletida tanto em mudanças comportamentais como também por meio da estética corporal. Essa mudança foi ainda mais visível com as meninas, pois percebemos que as meninas negras da escola, que antes mantinham seus cabelos afros presos, faziam questão de ir para a escola com seus cabelos soltos, e mais interessante ainda era que algumas se apropriaram de acessórios estéticos de vestimenta da cultura africana, como o uso de turbantes coloridos na cabeça e colares.

No final do mês de outubro, nosso encontro coletivo entre os alunos da escola, se deu de forma diferenciada dos outros meses. Promovemos na escola, o desfile da beleza negra com os próprios alunos, no qual todos os alunos que se auto identificassem como negros e que sentissem vontade de participarem do desfile para mostrarem a sua beleza negra, participassem do desfile.

Nesse desfile, ao todo, 52 alunos participaram, sendo 27 do turno da manhã e 25 do turno da tarde, destacando que a escola possuía ao todo apenas 146 alunos; ou seja, conseguimos que mais de um terço dos alunos participassem do desfile. Montamos o cenário no pátio da escola, como de uma passarela da moda com direito a tapete vermelho para desfilarem; a plateia eram os alunos que não quiseram desfilar, mas aplaudiam com muito entusiasmo os demais colegas.

Nesse evento, o mais interessante foi que os alunos que participaram, demonstravam uma autoestima admirável quanto a valorização da própria beleza negra, desfilando com suas melhores roupas e acessórios, alguns com uma desenvoltura incrível, uma descoberta de talentos naturais, talvez até futuros modelos. Foi uma experiência muito positiva para os alunos, no que diz respeito à autovalorização de si mesmo.

Tal mudança significativa, talvez esteja no fato, do que Anderson Oliva nos chama atenção no capítulo primeiro, para a mudança na forma de representações não mais negativas

impregnadas em nosso imaginário, pois tal visão fazia com que a criança não conseguisse imaginar a sua história atrelada a África de uma forma positiva "[...] com ruas limpas, um povo extraordinário e bela arquitetura." (OLIVA, 2003, p. 423).

Nesse sentido, através dos contos abordados e todo trabalho desenvolvido no Projeto, foi possível a desconstrução de visões negativas e estereotipadas sobre a História da África e do negro, trazendo a representação positiva para essas crianças, influenciando diretamente nesse autorreconhecimento da própria identidade étnica.

O mês de novembro, último mês do desenvolvimento do Projeto na escola, ocorreu a culminância em data próxima ao dia 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência negra). Neste último mês, abordamos com as crianças as diferentes formas de contribuição da cultura africana dentro da nossa própria cultura brasileira, logicamente adaptado aos respectivos anos de escolaridade e faixa etária de idade de cada turma. Os alunos aprenderam de forma lúdica através de atividades diversificadas, sobre a influência dos povos africanos em nosso idioma, nas vestimentas, costumes, comidas, danças, brincadeiras, esportes, músicas, entre outros.

Neste 4º encontro coletivo foi a Culminância do Projeto, quando cada turma apresentou para os demais alunos da escola as respectivas influências da cultura africana em nossa sociedade brasileira. Algumas turmas apresentaram ritmos de danças típicos da cultura africana; outras apresentaram brincadeiras oriundas da cultura africana; outras, apresentações de capoeira; outras, danças de uma etnia africana demonstrando boas-vindas; outras turmas apresentaram a encenação de um conto africano; enfim, todas as turmas deram a sua contribuição.

Neste encontro de culminância do Projeto, tivemos a presença da contadora de histórias Professora Marinalva da Secretaria Municipal de Educação de Japeri, o qual trouxe para os alunos três narrativas lindas de contos africanos, organizando um lindo cenário para a contação dessas histórias. Foi um momento ímpar, pois era visível o interesse dos alunos em ouvi-la. Contando e ouvindo essas histórias, a imaginação fluía.

Nesse momento, ocorreu na prática da escola o princípio das DCNs que diz respeito ao “Conhecimento e valorização dos povos africanos na construção histórica e cultural da sociedade brasileira; superação da indiferença, injustiça e desqualificação para com os negros, entre outros princípios fundamentais” (BRASIL, 2004). Tal princípio determina exatamente o que ocorreu ao longo da aplicabilidade do projeto na escola, no qual os próprios alunos demonstraram através de seus respectivos aprendizados, sobre a valorização da história e da cultura negra em nossa formação brasileira, ressaltando a importância e principais contribuições dos povos africanos.

O mais interessante nesse dia foram os depoimentos que os alunos deram ao final do projeto, principalmente de faixa etária maior do 4º e 5º anos de escolaridade, no qual fizeram

questão de contarem como o Projeto desenvolvido na escola foi muito importante para a sua autoidentificação e autoafirmação como negros e negras. Foi uma experiência impactante.

A partir desses relatos de experiência dos alunos que será a base da 2ª parte de discussão desse capítulo, no qual será apresentado alguns resultados específicos obtidos com o desenvolvimento do projeto na escola, mostrando como ele influenciou no processo de construção identitária dos alunos negros desta escola.

3.2. Histórias marcantes de autoconstrução identitária

Após análise geral do impacto do Projeto “Identidade Negra na Escola” e sua relevância significativa para o processo de identificação dos alunos negros desta unidade escolar da Rede Municipal de Japeri, no qual foi possível mostrar como o ensino de História foi uma ferramenta fundamental que auxiliou esses discentes nesse importante processo. Iremos tratar a partir deste momento, do grupo de alunos pertencentes a uma das turmas na qual lecionava nesta escola.

Neste momento, será delimitado um pouco mais o objeto de pesquisa, no qual será demonstrado uma análise mais específica, sobre os respectivos impactos direto desta ação pedagógica do Projeto realizado na escola, no processo de construção identitária dos alunos do 5º ano de escolaridade unidade escolar, os discentes da turma 501.

A escolha desse grupo específico de alunos, deve-se principalmente ao fato de quem vos fala nesta narrativa era o professor regente desta turma do 5º ano de escolaridade no período em questão, e, portanto, pude além de acompanhar, desenvolver mais especificamente as temáticas de perto, no qual tornou-se visivelmente perceptível a mudança significativa na forma de pensar e agir dos alunos desta turma, principalmente no que diz respeito a construção identitária de cada um individualmente. Nesse sentido, me coloquei como sujeito histórico em minha própria pesquisa de campo.

Como ressaltai na parte introdutória do presente trabalho, nesta pesquisa também me tornei sujeito da mesma, pois necessitava encontrar respostas as minhas indagações que vinham desde a infância e que a floraram ainda mais com minhas observações diante da minha prática docente. Portanto, mesmo tentando ser o mais objetivo possível, é praticamente impossível a objetividade e a imparcialidade neste trabalho, haja vista a busca por encontrar respostas a esses questionamentos também são pessoais.

Retomando a análise, é exatamente sobre a experiência positiva desse projeto, que pretendo abordar sobre como foi fundamental o ensino de História para o processo de autoconstrução identitária desses alunos na sala de aula. A partir desse acompanhamento diário,

relatos e histórias marcantes desses alunos, é que pretendo guiar a discussão desenvolvida neste trabalho daqui em diante.

A metodologia utilizada para fazer esta análise dos alunos do 5º ano de escolaridade, ocorreu por meio do trabalho de observação comportamental sobre as mudanças significativas ocorridas com os alunos da turma ao longo do desenvolvimento do projeto na escola e através da análise dos relatos escritos produzidos pelos alunos, frutos de uma atividade avaliativa de produção escrita realizada no final do ano letivo. Tais recursos me permitiram essa análise empírica sobre os impactos da ação do projeto sobre os alunos da turma, quanto ao processo de identificação identitária dos mesmos.

Primeiramente, é preciso começar falando sobre os impactos gerais na vida dos alunos desta turma, no qual irei ressaltar as mudanças mais significativas e mais visíveis, tanto comportamentais como visuais, que foram significativas sobre esses discentes; aquelas mudanças mais centrais que abrangem a sua totalidade. Quanto às mudanças visuais podemos destacar o quanto foi visível o resultado do projeto no que diz respeito ao uso de vestimentas, indumentárias e no próprio cabelo feminino. As alunas da turma, por exemplo, foram as que tiveram as mudanças mais radicais nesse sentido, tanto que se tornou visivelmente perceptível.

No início do ano letivo, por exemplo, as alunas desta turma em sua maioria sempre iam com seus cabelos cacheados e crespos presos, as únicas que costumavam ir com seus cabelos soltos eram bem poucas. Comecei a perceber que aquilo representava uma prática de silenciamento, pois o ato de ir com o cabelo preso não era uma questão de preferência e/ou estética, mas pareciam demonstrar um certo grau de vergonha do próprio cabelo.

Tal informação, foi possível verificar de que se tratava de um silenciamento, pois as próprias alunas contaram em depoimentos, num debate promovido na sala de aula sobre a temática padrões de beleza imposto pela sociedade, onde revelaram que não gostavam de ir antes com os cabelos soltos, pois se envergonhavam dos seus respectivos cabelos.

Também através da própria fala das alunas no decorrer dos debates de discussão que eram promovidos na turma sobre diferentes temáticas como: padrões de beleza, o racismo cotidiano disfarçado, racismo religioso, entre outros temas importantes dessa relevância, mas também ressaltaram numa dessas discussões, que aprenderam a se valorizarem do jeito que eram; segundo elas isso foi possível com as histórias dos contos que aprenderam ao longo do projeto e através desses debates de conscientização; ou seja, essas meninas negras, tomaram consciência da sua própria identidade negra e passaram a se orgulharem das suas próprias características físicas que as identificavam negras, como a aceitação do próprio cabelo.

Essa prática provocou nessas alunas uma mudança significativa, a questão da autoestima da própria negritude. E a partir dali em diante, essas meninas passaram a frequentar as aulas com seus cabelos soltos, também começaram a utilizarem indumentárias de culturas africanas como turbantes e colares; enfim, a mudança partiu de dentro, mas acabou externando o que estavam sentido e representavam para fora.

A ideia desse empoderamento feminino negro por parte das meninas da turma, não foi uma prática que surgiu do nada, foi na verdade um dos frutos marcantes da prática do projeto na escola, no qual ajudou positivamente essas meninas além de se conscientizarem da sua condição de opressão pelo racismo nos padrões de beleza, também ajudou a compreendê-las a si próprias e na autoaceitação da própria beleza estética.

Outra mudança significativa na turma, foi que a prática do racismo explícito que era bem recorrente na turma no início do ano letivo, praticamente desapareceu. Esse foi outro resultado positivo da ação do Projeto, pois isso só foi possível, porque os próprios alunos primeiramente aprenderam a ideia básica de empatia de se colarem no lugar do outro e se conscientizarem de que os próprios que cometiam o racismo também eram negros como os que sofriam, perceberam que aquela prática não tinha sentido. Ou seja, o processo de identificação dos alunos como negros (as), foi fundamental para o fim da prática racista na turma.

Quando falamos que essa prática se tornou quase inexistente, é porque os próprios alunos ao tomarem conhecimento sobre o assunto, por meio das diversas discussões e debates que ocorriam na sala, além dos próprios desabafos e depoimentos dos próprios colegas que expressavam que já haviam sofrido tal prática. Os alunos da turma tomaram uma conscientização tão expressiva sobre respeito ao racismo, que além de praticamente abolir essa prática na sala, ainda ajudavam a fiscalizar no pátio e outras dependências da escola se tal prática ainda era recorrente.

Na verdade, eles se tornaram verdadeiros conscientizadores contra o racismo na escola. Compreendemos nesse sentido, o quanto o ensino de história foi ferramenta potencial para o estímulo a uma educação antirracista nesta turma, a compreensão da própria identidade negra foi fundamental para este fim.

Vamos agora, para a análise crítica dos relatos marcantes de alguns alunos desta turma, que nos ajudaram a compreensão na busca de respostas a nossa questão de partida da pesquisa. Porém, é necessário destacar, que visando a preservação da identificação dos alunos, pois são crianças menores de idade, será utilizado nomes fictícios de origem africana nas descrições e referências nesses depoimentos; a escolha pela utilização desses nomes será para fazer um paralelo com a temática central da pesquisa.

Dentre tantas atividades desenvolvidas com os alunos sobre as diferentes temáticas abordadas no Projeto, trarei como destaque uma atividade avaliativa, que consiste numa produção escrita realizada pelos alunos, na qual essas produções na verdade são depoimentos dos próprios alunos que demonstram os resultados positivos do Projeto em suas vidas.

Porém, é importante definir que o objetivo desta avaliação, mesmo sendo de cunho avaliativo, não tinha por objetivo atribuir notas e conceitos aos alunos; mas sim de caráter formativo. Teve por finalidade, através desses relatos e depoimentos escritos, verificar o aprendizado formativo do aprendizado das temáticas desenvolvidas com o Projeto e os seus respectivos resultados na vida dos alunos. Neste sentido, tinha a pretensão de analisar se realmente esta ação, auxiliou essa criança no seu processo de identificação como negra, se assim fosse.

Essa atividade de produção escrita foi realizada no final do ano letivo, tendo a seguinte proposta no enunciado: “Ao longo desse semestre na escola, tivemos o desenvolvimento de um projeto intitulado: “Identidade negra na escola” que contou com a participação de todos os alunos, professores e funcionários de nossa escola. Pensando em tudo que aprendemos, faça um pequeno texto dissertativo sobre o nosso tema, respondendo às perguntas: Você é negro? Como o Projeto Identidade Negra na escola te ajudou?”.

Vamos começar analisando o depoimento da aluna Hadyla⁵ a seguir:

[...] “Sou negra sim e daí!” ... Não preciso de ninguém para me falar quem eu sou, para falar a minha identidade. O projeto “Identidade negra na escola” me ajudou a saber quem eu sou, a minha identidade [...] (Hadyla, aluna do 5º ano de escolaridade)

Nesta pequena declaração extraída do depoimento escrito desta aluna, percebemos alguns pontos principais a serem ressaltados: primeiramente o fato de que ela se identifica como negra e atribui isso a experiência que obteve através da ação do projeto, e segundo, também a ajudou a descobrir-se a si mesma. Outra questão fundamental é que ela deixa claro que não precisa que ninguém fale por ela sobre a sua verdadeira identidade, pois ela por si só já a reconhece.

Antes de aprofundar uma análise acerca da fala da Hadyla, é preciso destacar um pouco sobre o histórico comportamental desta aluna desde o início do ano letivo, para compreender melhor o porquê desta sua fala, que inicialmente parece tão agressiva para a escrita de uma criança, mas que, nas entrelinhas está coberta de significados e aprendizagens.

Primeiramente, é preciso destacar que Hadyla é uma aluna com a pele mais clara, porém todas as características físicas como: os seus cabelos, traços da boca e dos olhos, a própria cor

⁵ Hadyla é um nome de origem africana que significa “Dádiva (Suáli, Quênia).

parda e sua própria origem familiar negra, a identificavam visualmente como negra. No entanto, ela não se identificava desta forma, simplesmente pelo fato da cor de sua pele ser mais clara. Logo, no início do projeto, ao fazer essa mesma pergunta, ela havia se auto identificado como branca.

Nesse sentido, sobre a mudança de perspectiva de Hadyla acerca de sua identificação étnica, precisamos esclarecer que ela antes se identificava de uma outra forma, como possivelmente havia aprendido, seja por um discurso social, seja por um discurso familiar. Ela havia inculcado em sua forma de pensar, que o fato de ser negro ou não, estava diretamente relacionado a cor da pele. Mas neste caso específico, a ação do Projeto foi fundamental tanto para essa desconstrução sobre esse conceito, como em seu processo de identificação como negra.

E a outra questão que ela enfatiza em sua fala, sobre não precisar que ninguém determine o que ela é de verdade, ela deixa claro que agora tem plena consciência de sua identidade e que, por isso, não vai deixar que nenhum discurso social tente roubar novamente a sua concepção sobre a sua verdadeira identidade.

Diante do depoimento de Hadyla, nos remetemos a discussão levantada no primeiro capítulo na qual Mônica Lima (2009) destaca a importância de tratar os estudos sobre África nas salas de aula das escolas brasileiras, nos mostrando o quanto é de fundamental para o reconhecimento identitário por parte do aluno (a) negro (a). Segundo ela, tratar de estudos sobre África, sobre os africanos e seus descendentes no Brasil cria uma sensação de proximidade, de identificação, de reconhecimento dos alunos em relação ao tema. Daí compreendemos o quanto o ensino de História através da ação do projeto desenvolvido na escola, foi um fator importante no processo de construção identitária de Hadyla, pois trouxe essa aproximação e identificação que Lima menciona (LIMA, 2009).

Além disso, Lima (2009) defende que a inclusão do conhecimento de História da África no currículo escolar no Brasil, acaba sendo uma ferramenta importante na aprendizagem para ultrapassar as barreiras impostas do preconceito e negação; ou seja, muitas vezes o alunado negro sofre com o silenciamento diante do racismo visível e existente no espaço escolar pela política de conformismo e negação. Nesse sentido, percebemos o quanto esse conhecimento histórico, além de ajudar Hadyla em seu processo de identificação, a ajudou a enfrentar a barreira do silenciamento de sua identidade étnica.

Um segundo relato muito interessante, é o da aluna Malaika⁶, como veremos no trecho a seguir:

⁶ Malaika é um nome de origem africana que significa “anjo (Suaíli, Quênia)”.

[...] Ser negra é muito legal, claro que tem uns problemas para enfrentar, por exemplo, o racismo. Mas eu não ligo para o que as pessoas acham, eu sou negra com muito orgulho e as pessoas que fazem racismo não sabem como nos magoam ouvir xingamentos. Mas eu não entendo elas, não sabem como eu sou feliz sendo negra [...]
(MALAYCA, aluna do 5º ano de escolaridade)

A partir deste relato de Malaika, percebemos algumas questões centrais que merecem destaque em sua fala: primeiramente o fato de se reconhecer e se orgulhar de ser negra; a outra questão, o racismo presente na escola, no qual ela considera como uma das grandes dificuldades de ser negra; e por último, mas não menos importante, é a forma como ela lida com a prática racista.

Podemos destacar no depoimento de Malaika que o seu orgulho em ser negra é algo muito interessante, sendo para ela essa declaração foi muito significativa. Malaika, era uma menina que não escondia o fato de ser negra, porém era muito retraída, de poucas palavras, quase não interagia com os outros colegas de classe, parecia sempre assustada e com medo.

Ao investigar mais a fundo o comportamento de Malaika, antes mesmo do início ação do Projeto na escola, descobri que aquele seu comportamento se devia a traumas que havia sofrido em outra escola com práticas racistas segundo seu relato. Ela contou certa vez, num dos grupos debate em aula, que não gostava de ter a cor negra que tinha e que ainda hoje chorava pelo o que havia acontecido em seu passado.

Contudo, o desenvolvimento da prática pedagógica do Projeto na escola ajudou muito Malaika nesse sentido, no qual aprendeu a valorizar-se do jeito que era. Sua participação no desfile promovido na escola “Beleza negra” foi um exemplo da sua apropriação, com seus cabelos soltos, mostrando que não se envergonhava mais da sua cor e o seu jeito de ser, retrata essa mudança. Também, foi uma das primeiras alunas a fazer questão de dar o seu depoimento nos encontros coletivos entre os alunos na escola; interagia agora com os demais colegas, entre outros aspectos significativos de mudança.

Malaika passou, a partir desta experiência, a possuir uma autoestima e uma autovalorização tão grande sobre si mesma e sobre quem era, que como vimos em seu próprio relato, passou a lidar com o racismo mostrando para as pessoas o quanto estava bem consigo mesma e o quanto era feliz por ser negra.

Porém, destacamos em seu depoimento sobre a questão do racismo na escola, o quanto é necessário combater essa prática ainda recorrente tão explicitamente nas salas de aula das escolas brasileiras. O interessante é percebermos o racismo analisado não apenas de fora, observando, mas compreendê-lo a partir da visão do oprimido por essa prática cruel, nos mostra um novo olhar mais reflexivo sobre a prática. Pois, como ela mesmo ressalta, tal prática machuca as pessoas, tanto por dentro com o trauma, quanto por fora com a prática discriminatória diante dos outros. Sua fala foi fundamental para essa compreensão.

Na fala de Malayca percebemos o quanto o racismo deixa marcas profundas na vida da vítima, que no caso dessa aluna, mesmo ela já se reconhecendo e identificando sua negritude, na sua fala aparece claramente esse trauma. Nos direcionamos nesse sentido, novamente a ideia de Ribeiro e Costa (2017) quando mostram que apenas quem sofre o racismo na escola é que sabe o quanto ele ainda é recorrente no espaço escolar (RIBEIRO; COSTA, 2017).

Nesse sentido ainda, podemos retomar a ideia de Anderson Oliva (2003) já discutido anteriormente, que argumenta que a forma como o africano e a África são apresentados, sempre em condição negativa, tende a criar na criança branca um sentimento de desvalorização dos africanos e suas culturas, fazendo com que as crianças negras se sintam humilhadas ou rejeitem suas identidades (OLIVA, 2003). Em outras palavras, está nos mostrando que a forma como o negro é abordado no ensino de História, pode ser um dos fatores que incitem a prática racista da criança branca para com a criança negra; portanto, é necessário ter cuidado no trabalho com o público infantil.

Segundo Oliva (2003), por outro lado, a forma positiva como a África pode ser apresentada a essa criança contribui muito para a desconstrução desse imaginário estereotipado sobre a África e ao mesmo tempo auxilia para a construção e aceitação da própria identidade étnica da criança, pois assim, sente-se orgulhosa da História de sua origem e se reconhece como afro-brasileira. Como percebemos com Malayca, podemos atribuir parte dessa mudança a um novo olhar que lhe foi apresentado sobre a história do negro no ensino de História, que contribuiu em sua autoidentificação.

Outro relato interessante que merece destaque é o da aluna Niara⁷, como veremos a seguir:

[...] Eu sou negra sim. O Projeto Identidade Negra na escola me ajudou na escola, na rua, em casa e em todos os lugares. Agora eu posso andar nas ruas com a cabeça erguida, sem medo das pessoas implicarem comigo. Esse projeto, não só me ajudou, como

⁷ Niara é um nome que significa “Aquele que tem grandes propósitos (Suaíli, Quênia)”.

também ajudou muitas pessoas, se todas as pessoas olhassem para as pessoas que sofrem racismo, não estariam fazendo isso [...] (NIARA, aluna do 5º ano de escolaridade).

No relato acima desta aluna, podemos analisar também alguns aspectos principais descritos em sua fala: primeiramente o fato de se identificar como negra e o quanto o projeto foi fundamental nesse sentido. Seu relato revela também a influência do aprendizado na escola e para além dos muros da escola e, no caso específico dela, o enfrentamento com a realidade externa a escola.

Niara assim como Malaika possuía a cor negra, mas a prática do silenciamento acerca de sua identidade era visível. Através de suas falas iniciais na sala de aula, era perceptível que ela não se aceitava e não se reconhecia como uma aluna negra, e também vivenciou o medo traumático da prática racista. No caso dela específico, era um caso mais complexo, pois mesmo possuindo a pele escura, ela havia consigo um conceito de que não era negra, pois seu pai possuía a pele clara e, portanto, se identificava com ele.

Esse discurso de Niara nos reporta a Stuart Hall (2000), mencionado no primeiro capítulo, nos mostrando que as identidades são construídas dentro e não fora do discurso. Por isso, o fato de que ela, ao final do ano neste depoimento ter se identificado como negra, demonstra o quanto o ensino de História e o projeto foi fundamental para desconstrução desse discurso social vigente. Nesse caso, podemos atribuir sua forma de pensar e agir anteriormente ao discurso social e familiar em que estava inserido, era a forma que havia aprendido; o ensino de História, portanto, vem na contramão desse discurso, trazendo esse esclarecimento para ela.

Além disso, como ela mesmo aponta, a partir do aprendizado que obteve com a prática do Projeto na escola, que pôde encontrar subsídios para o enfrentamento da prática do racismo no convívio social fora da escola. Isso nos mostra que, ainda como criança, já enfrenta essa dura realidade também fora da escola.

Certamente, a ação do Projeto a auxiliou positivamente em seu processo de identificação como negra, assim como, possivelmente lhe deu o suporte necessário para o combate ao racismo no seu convívio social para além dos muros da escola.

Trazemos como destaque também, o relato da aluna Mandisa⁸ do 5º ano de escolaridade:

⁸ Mandisa é um nome de origem africana que significa “Doce, meiga (Xhosa, África do Sul)”.

[...] Sou negra sim e daí!? O racismo se manifesta das mais diversas formas no Brasil, as ficam nos chamando de cabelo duro, de preto (a), mas no fundo eles não sabem que isso machuca as pessoas. Às vezes eu fico pensando na minha cabeça, para que as pessoas fazem isso? E o que elas ganham com isso? Por isso eu falo para as pessoas: se valorizem do jeito que você é! Sou negra com muito orgulho!!! E daí? [...] (MANDISA, aluna do 5º ano de escolaridade).

Analisando o relato de Mandisa acima, também percebemos novamente a questão do racismo como destaque e novamente a relação direta com o sentimento do oprimido, o quanto é importante essa empatia de se colocar no lugar do outro. E novamente, nos deparamos com a prática do racismo como um dos principais motivos que leva ao silenciamento dessa criança negra de sua própria origem étnica.

Mandisa era uma aluna muito estudiosa, muito meiga e doce, que se destacava entre os seus colegas. Mas o que não sabia no início do ano, era que Mandisa assim como Malaika tinha marcas do racismo dentro de si, que a faziam sofrer.

Diante da fala de Mandisa acerca do racismo sofrido na escola, nos remetemos a uma discussão abordada no primeiro capítulo trazida por Ribeiro e Costa (2017) sobre o racismo institucional, na qual nos mostram que a naturalização do racismo é a principal evidencia da atuação do racismo institucional, dos resquícios do mito da democracia racial, que acabam alimentando esse racismo institucionalizado maquiando ações de preconceito e racismo dentro de ambientes, como a escola, que deveriam atender indistintamente a população. No caso de Malayca, essa prática ocorria durante todo o seu percurso escolar durante muito tempo e deixou marcas profundas em sua vida; o que não deveria ocorrer, mas ainda é visível. (RIBEIRO; COSTA, 2017).

A ação do projeto nesse sentido, a ajudou em seu processo de reconhecimento e aceitação de si própria como negra; sim reconhecimento pois no caso dela já tinha consciência de que era negra, porém possuía grande dificuldade em se reconhecer e se aceitar como tal; sua atitude de silenciamento era devido ao medo do racismo que já havia sofrido. Neste caso específico, trata-se de aceitação da sua própria identidade étnica, no qual passa a se reconhecer e se aceitar com orgulho a sua negritude.

O relato da aluna nos mostra, que o fato de ser negro não a cor da pele, mas sim a ideia de pertencimento. A pessoa pode ter a pele clara e se reconhecer como negra, assim como a pessoa pode ter a cor da pele negra e não se identificar como negra (o).

Dessa forma, o olhar que se apresenta sobre o negro no ensino de História para essa criança, pode ser o diferencial para essa criança negra em seu processo de identificação. No caso

de Mandisa, não só lhe ajuda neste processo, quanto lhe dá forças para combater o racismo que sofrera e/ou venha sofrer em suas experiências de vida. O diferencial agora é que ela se reconheça como uma aluna negra.

Veremos neste momento, o depoimento da aluna Aziza⁹:

[...] Sim, eu sou negra com muito orgulho. Achei muito interessante o Projeto Identidade negra na escola, porém nunca sofri nenhum tipo de racismo. Mas é muito importante que todos nós tenhamos consciência que existe o preconceito racial, por isso devemos sempre apoiar essas iniciativas, principalmente nas redes sociais [...] (AZIZA, aluna do 5º ano de escolaridade).

A partir do relato de Aziza, nos deparamos com algumas questões fundamentais, além da ação do Projeto no processo de identificação desta aluna, tais como o fato de ser negra é diferente das outras colegas, pois nunca sofrera racismo. Diante disto, nos indagamos por que nunca sofreu racismo?

Primeiramente, destaco a ação do Projeto no caso de Azira em ajudá-la a se descobrir e se identificar como negra, pois pelo simples fato de ter a cor da pele um pouco mais clara que as outras colegas citadas anteriormente, se identificava inicialmente como branca, mas na verdade percebemos que ela apenas representava um discurso familiar que aprendera.

Se aprofundando um pouco sobre o contexto familiar de Aziza, sondando com ela sobre a sua família, descobri que ela era criada pela avó materna, juntamente com seus dois irmãos, pois os seus pais faleceram quando ainda era bebê. Ao longo do desenvolvimento do Projeto, para minha surpresa, essa aluna mesmo sendo de cor visivelmente parda, além de não se reconhecer como negra, também nutria um certo “ódio” sem fundamento por pessoas negras, no qual dizia: “Não gosto de negros!”.

Quando questionada por que gostava de negros, simplesmente me respondia que não gostava, e que nem ela mesmo sabia me explicar o porquê daquele sentimento. Diante desta situação, também me questionava da seguinte forma: “Criança nasce racista ou torna-se racista?”.

Podemos concluir de que criança não nasce racista, e pesquisando ao longo do decorrer do Projeto, acabei descobrindo que aquela menina estava tendo a prática do silenciamento e do

⁹ Aziza é um nome de origem africana que significa “Preciosa (Suarili, Tanzânia)”.

racismo por influência de sua avó que a ensinava daquela forma. Novamente, nos deparamos com outro discurso contrário, desta vez o discurso familiar.

Numa das discussões levantadas no primeiro capítulo acerca dos principais motivos que levariam a prática do silenciamento da criança negra na escola, nos remetemos a ideia de Stuart Hall (2014) que nos mostra como a identidade pode ser construída dentro do contexto. Segundo ele no discurso do senso comum, a identificação do indivíduo é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um ideal.

Esse processo possui influência direta com o grupo social em que está envolvido, a forma de pensar e de agir influencia essas construções identitárias, ainda que de forma deturpadas algumas vezes como no caso de Aziza, mas não pode se negar que é um fator determinante (HALL, 2014).

Nesse sentido, Hall (2014) chama atenção sobre a ideia de construção identitária que vá na contramão do senso comum, que é o chamado "naturalismo", no qual vê a identificação como um processo em contínua construção, nunca completado, sempre em transformação; de forma que nunca é completamente determinada (HALL, 2014). No caso de Aziza, tal processo de construção identitária vem ocorrendo de forma contínua, o conhecimento histórico nesse contexto específico, age na desconstrução de conceitos acerca de si própria, frutos do discurso social e familiar em que está inserida.

O ensino de História através da prática desse projeto, ajudou muito essa menina em seus conflitos internos identitários e na reflexão acerca de suas atitudes racistas. O seu relato representa um grande ganho para o ensino de História, pois mostra a mudança radical nesta menina, que além de passar a se identificar como negra, também agora defende que se promova mais iniciativas nesse sentido e que sejam divulgadas nas redes sociais.

E respondendo a indagação inicial sobre essa análise, Aziza não sofria racismo, pois apesar de não explicitar em seu comentário, ela praticava o racismo com os outros. Mas o que importa é que ela se conscientizou disto e mudou suas atitudes, principalmente a mudança na forma de pensar sobre o negro e sobre si mesma.

Vamos analisar agora, o relato do aluno Guinda Guidé¹⁰:

[...] Sou negro e tenho orgulho, não é porque uma pessoa é da pele branca que tem que ser racista, também tenho que ser amigo dele e de todos. Também não devo julgar as

¹⁰ Guinda Guidé é um nome de origem africana que significa "Guerreiro, lutador (África do Sul)".

peças pela cor da pele e acho que as pessoas negras devem lutar e eu vou lutar por isso, para mostrar que ser negro não é crime. Tenho orgulho [...] (GUINDA GUIDÉ, aluno do 5º ano de escolaridade).

Com base neste relato, percebemos que Guinda Guidé não menciona a ação do Projeto, porém é preciso destacar que as próprias ideias já representam o quanto o projeto o influenciou positivamente, não só em seu processo de identificação, quanto na empatia de se colocar no lugar do outro, compreendendo o sentido de ser negro.

Conforme, ele mesmo expressa no seu depoimento, aprendeu algo muito importante, de que não basta apenas se identificar como negro, é preciso se apropriar disto, defender a igualdade de tratamento entre as pessoas independente da origem étnica, e ainda lutar contra o racismo em qualquer lugar que seja. Ele mesmo enfatiza a seu modo, de que é preciso denunciar que racismo é crime.

O interessante sobre a história do seu processo de identificação, é que antes Guinda Guidé se auto intitulava como “moreno”, e partir da ação do projeto, temos como resultado em que ele se autodeclara neste relato como negro com muito orgulho, como ele mesmo enfatiza. Isso é um ganho muito importante no que diz respeito ao ensino de História como estímulo a uma educação antirracista.

A partir do relato de Guinda Guidé, nos remetemos a uma discussão na primeira parte do capítulo a respeito da análise crítica feita aos dados obtidos no último Censo do IBGE (2010) no que diz respeito à autodeclaração da população brasileira no quesito de cor e raça. No resultado, percebemos que a maioria dos brasileiros se autodeclararam brancos e pardos, fazendo um paralelo com a fala desse aluno que se identificava inicialmente como “moreno” e partir da ação desenvolvida no projeto passa a se identificar como negro, talvez possamos atribuir esse resultado do IBGE e a própria fala desse aluno, a prática do silenciamento acerca da própria identidade negra, o “moreno” que é o “pardo” toma o lugar na autodeclaração do “negro”, como uma forma de suavizar ou até mesmo esconder o fato de ser negro. Como no caso desse aluno que inicialmente se identificava como moreno e agora já se reconhece como negro.

Por último, mas não menos importante, iremos analisar o relato do aluno Akin¹¹, que por sinal muito interessante:

¹¹ Akin é um nome de origem africana que significa “Homem valente, guerreiro, herói (Iorubá, Nigéria)”.

[...] Não. Eu não sou negro, minha mãe é negra, minha avó é negra, meu avô é negro, minhas irmãs são negras, meus tios são negros... isso me ajuda a saber que independente da nossa cor, nós temos que ter orgulho de quem somos, da nossa origem negra, brancos ou pardos; isso não pode mudar nosso caráter, porque não é a cor que nos define. E sim tenho orgulho de quem eu sou! [...] (AKIN, aluno do 5º ano de escolaridade).

O relato de Akin é um caso típico da prática do silenciamento quanto a origem étnica representada nesta criança, no qual apesar de reconhecer que toda sua família é negra, inclusive os próprios irmãos, como ele mesmo afirma, mesmo não se reconhece como um aluno negro. Iniciou no desenvolvimento do Projeto dizendo que era “branco” e encerrou com o mesmo pensamento, como podemos analisar no seu depoimento acima.

No caso dele, o silenciamento, não é fruto de um discurso social ou familiar, pois como ele mesmo afirma, sua família é toda negra; também neste caso não tem a ver com trauma de prática racista que tenha sofrido; nem tão pouco a falta de conhecimento sobre sua origem étnica; muito menos falta de representação positiva do negro para si, pois no caso específico do Projeto, a representação negra foi privilegiada em diferentes dimensões. Diante disso, o que teria provocado esse silenciamento?

Enfim, no caso de Akin estaria ligado mais a concepção que ele criou do negro atrelado a cor da pele, no qual por apresentar sua pele parda e mais clara um pouco, e, apesar de ter total consciência de sua origem étnica, prefere continuar se afirmando como branco. Não é que seja uma forma de negacionismo, mas uma questão de identificação, e como o quesito de cor e/ou raça no Brasil vem da autodeclaração, devemos respeitar a sua autoidentificação.

Nesse sentido, ao analisar a autodeclaração desse aluno, voltamos novamente ao último resultado do Censo do IBGE realizado em 2010, que identificou a maioria da população brasileira autodeclarada como branca e parda. Esta criança talvez represente o reflexo social de boa parte da sociedade brasileira na forma de pensar, no qual ainda se atrela a autoidentificação a cor da pele apenas.

Daí compreendemos o porquê desse aluno, mesmo reconhecendo que boa parte de sua origem familiar é negra, não consegue se reconhecer e se identificar como tal. Nesse caso, o reconhecimento talvez se der de forma tardia na fase adulta, como foi o meu caso, assim como também possa nunca ocorrer e continue se identificando como branco por toda vida.

É preciso considerar que a prática da autoidentificação é algo pessoal, não há como apontar para alguém a sua identidade étnica, varia bastante de uma pessoa para a outra, é uma questão de autorreconhecimento e os fatores que determinam essa identificação só a própria pessoa pode determinar.

Diante disto, a partir da análise desses relatos dos alunos do 5º ano, podemos compreender o quanto a ação pedagógica desse projeto na escola auxiliou significativamente a maioria desses alunos em seu processo de construção identitária, implicando no reconhecimento da própria origem étnica e no próprio conceito de negritude. Ficaram evidentes também as ações de autovalorização da história e cultura negra, além de contribuir de forma considerável para uma educação antirracista para com esses alunos, não apenas dentro da escola como para além dos muros que a cercam.

São práticas como essa, realizada neste projeto, que precisam chegar a outras escolas, outras salas de aulas, outros professores, peças tão importantes para a construção de uma educação antirracista.

Pensando nisso, será apresentado ao final deste trabalho, um Guia Didático com sugestões de atividades diferenciadas a serem trabalhadas com crianças nos Anos Iniciais, como suporte ao docente para abordagem didática da Lei 10.639/03 por meio da utilização dos Contos africanos: “Guia Didático: Ensino de História da África por meios Contos Africanos”. Trazendo a literatura infantil como ferramenta pedagógica para uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de pensar o ensino de História e relações étnico-raciais nos Anos Iniciais, implica em repensar a própria prática do ensino de História nesta etapa escolar. Trata-se de um momento na vida da criança de formação e construção pessoal, e, portanto, há uma necessidade de rever como vem ocorrendo tal prática pedagógica na sala de aula e ao mesmo refletir sobre sua respectiva influência na formação identitária da criança.

Pensando exatamente no fato de que a criança nos Anos Iniciais está em processo de formação em diversos aspectos, seja no âmbito: cognitivo, afetivo, psicomotor e social, é preciso compreender como a educação escolar influencia a criança nesta importante etapa de sua vida. No que diz respeito a formação identitária, engloba outros fatores importantes nesse processo, como o próprio ensino de História que pode vir a ser um fator determinante nesse sentido.

Essa pesquisa surgiu na tentativa de encontrar respostas e explicações para indagações oriundas da minha própria prática como docente, na qual vivenciava que a maior parte dos meus alunos não se identificavam e nem se reconheciam como negros, ainda que a maioria fosse de origem negra. A partir daí, instigava saber os motivos que levavam aquela prática de silenciamento dessa identificação.

Nesse sentido, iniciei com a reflexão sobre como o ensino de História nos Anos Iniciais poderia ser um importante fator de influência no processo de identificação dessa criança negra na escola. Segundo essa hipótese inicial da pesquisa, a forma desqualificada e inferiorizada na forma como o negro vinha sendo abordado na introdução aos estudos históricos, implicaria numa representação negativa para a criança sobre o negro como sujeito histórico, e, portanto, influenciaria erroneamente o seu processo de construção identitária.

O próximo passo na busca por respostas, foi uma busca realizada no portal da Capes de Teses e Dissertações que abordassem algo sobre o tema, e, para minha surpresa encontrei muito poucos trabalhos que abordassem esse tema, mas nenhum especificamente que abordasse sobre questões identitárias nos Anos Iniciais ou ainda sobre o ensino de História e relações étnico-raciais nos Anos Iniciais. A partir daí, compreendi ainda mais a importância dessa pesquisa, pois seria algo inédito, que além de me ajudar a encontrar as respostas que procurava em minha prática, também poderia contribuir com os outros docentes que atuam neste segmento escolar, que também poderiam vir a apresentar os mesmos questionamentos.

Portanto, o objetivo central dessa pesquisa passou a ser o de promover uma prática reflexiva do docente, no que diz respeito ao ensino de História nos Anos Iniciais, na qual

possam repensar a forma como o negro vem sendo abordado nas aulas de História, partindo do pressuposto da hipótese inicial de que o ensino de História é um importante instrumento de conhecimento que auxilia o aluno negro em seu processo de identificação. Daí a necessidade de o docente repensar essa prática.

Diante dessa discussão inicial, foi possível compreender que o trabalho pedagógico do docente deve estar envolto da seguinte reflexão: "Como o ensino de História pode influenciar no processo de construção identitária da criança negra na escola?". Tal questão, tornou-se a questão problematizadora desta pesquisa.

Essa passou a ser a questão de partida investigativa, teve origem diante da prática de um Projeto que foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2019, na escola a qual lecionava na rede municipal de Japeri. Experiências advindas da prática desse projeto com os alunos da escola, foram fundamentais na busca de respostas e resultados a essa questão central de partida da pesquisa.

A experiência significativa desenvolvida com os alunos, foi o que me permitiu compreender como o ensino de História pode ser uma importante ferramenta pedagógica que influencia diretamente o aluno negro na escola em seu processo de identificação, quando trabalhado para esse fim. Sim, quando afirmo "esse fim", me refiro a ênfase que damos ao negro nas aulas de História, a qual torna-se um fator determinante nesse momento.

O próximo passo, foi a busca por referências teóricas que abordassem especificamente o ensino de História e as relações étnico-raciais para esta etapa escolar, para aprofundar uma discussão teórica sobre o tema. Porém, como já dito anteriormente não encontrei algo específico nesse sentido. Mas encontrei alguns textos teóricos e artigos interessantes, que abordavam questões fundamentais que impulsionaram ainda mais o meu interesse pela pesquisa. Nessa discussão, surge o primeiro resultado da pesquisa que deu origem ao primeiro capítulo, a ideia de repensar o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quando falamos em repensar a prática do ensino de História nos Anos Iniciais, na verdade nos referimos a ação de refletir acerca das principais dificuldades que são apresentadas ao discutimos o ensino nesta etapa escolar e ao mesmo tempo analisarmos possíveis soluções para essas questões, tendo por objetivo principal a melhoria da prática pedagógica da disciplina História neste segmento específico.

Portanto, o ensino de História nos Anos Iniciais implica em pensar algumas questões centrais aqui levantadas ao longo desta pesquisa, dentre as quais podemos repensar primeiramente a predominância de um ensino marcado por enfoques em datas

comemorativas e heróis nacionais. Tal metodologia de ensino, além de estar na contramão dos objetivos centrais da disciplina História, que tem por finalidade trazer a reflexão do indivíduo sobre a relação entre o homem e o tempo, ainda acaba deixando de lado alguns sujeitos históricos importantes, que não possuem espaço na chamada “história dos grandes heróis”, na qual acaba resultando em nenhum tipo de representação positiva para essa criança negra na História ensinada.

Temos que considerar ainda, outra questão fundamental que trago como destaque, que diz respeito ao pouco tempo que é destinado ao ensino da disciplina História na grade semanal nos Anos Iniciais, haja vista a pouca importância que é dada a mesma nesta etapa escolar, sendo consideradas disciplinas como Português e Matemática de maior relevância. Observamos que no Ciclo de alfabetização a questão é mais complexa, pois a ênfase dada a alfabetização, deixa a disciplina História deixada de lado. Isso é uma grande preocupação, pois a disciplina História é tão importante como qualquer outra, não deveria ser pensada dessa forma.

Diante do exposto acima, percebemos novamente a importância da reflexão do docente a respeito do trabalho que tem sido feito nos Anos Iniciais. Ressalto ainda, o papel fundamental de trazer a compreensão do professor sobre a importância do ensino de História nesta etapa escolar, no qual o mesmo precisa entender a necessidade de destinar o tempo adequado em sua grade semanal de aulas, a disciplina História. No Ciclo, mesmo que a ênfase esteja no processo de alfabetização do aluno, o professor pode fazer uso da interdisciplinaridade para que a disciplina história não deixe de ser trabalhada.

Além disso, ainda sobre essa ideia de repensar o ensino de História, é preciso rever a forma desqualificada e inferiorizada como o negro é abordado na História. Monica Lima (2009) deixa claro, que a história do negro não se resume a escravidão. Não podemos permitir que a criança negra, tenha em seu imaginário que a sua história no passado se resume apenas ao passado cruel da escravidão. É preciso mostrar também o protagonismo negro nesse contexto histórico, ressaltar as lutas de resistência, trazer a representação que essa criança tanto precisa para se reconhecer como negra.

Repensar o ensino de História, também implica em repensar a ideia de construção da África como um lugar de fome, miséria, agonia e doenças. Como bem aponta Anderson Oliva (2003), é necessário que o ensino de História vá na contrapartida dessas visões deturpadas que se produzem sobre a África. É necessário, um novo olhar sobre a História do negro e sua origem africana, pois isso também é um fator determinante de representação para a criança negra na escola.

Por esses motivos explicitados acima, é que vemos a necessidade de uma revisão no ensino de História propriamente dito. Pois, a partir desta premissa foi possível compreender, através da construção dessa análise investigativa, como o ensino de História é um dos principais fatores que influencia a criança negra na escola em seu processo autoconstrução identitária, ou em alguns casos o inverso, na prática do silenciamento identitário.

Mas quando nos referimos a rever a prática do ensino de História nos Anos Iniciais, estamos falando de quem especificamente? Diante dos resultados obtidos, apesar da pesquisa está centrada no aluno, compreendemos que é o professor a peça fundamental nessa importante etapa inicial de contato do aluno com os estudos históricos, portanto, da necessidade de trazer a reflexão do docente sobre o seu importante papel de rever a sua própria prática nesse sentido.

Diante disso, ao longo da pesquisa de investigação com os alunos dessa escola, comecei a perceber que muitos alunos negros não se identificavam como tal. No começo da pesquisa partia da hipótese central, de que o fato de não se identificarem como negros representava uma forma de negacionismo acerca da própria identidade. Porém, ao longo da pesquisa compreendi que não se tratava de uma forma de negação, mas sim de silenciamento sobre autoidentificação. Foi necessário compreender os fatores determinantes que influenciavam essa prática de silenciamento da criança negra na escola e a relação do ensino de História e sua respectiva influencia nesse sentido.

E para compreender essa relação intrínseca, de como o ensino de História pode influenciar o aluno em seu processo de identificação, foi necessário buscar informações acerca dos principais fatores que influenciam diretamente a prática do silenciamento e não reconhecimento da criança negra como tal. Após esse estudo investigativo, compreendi que existem desde questões internas no âmbito pessoal, familiar e/ou social, assim como aquelas propiciadas por questões externas, como a metodologia do ensino de História de forma não representativa e o próprio currículo escolar, são fatores primordiais que induzem diretamente esse tipo de ação.

Quando falamos sobre questões internas de âmbito pessoal, concluímos que muitas vezes a ação do silenciamento está diretamente ligada as marcas do racismo que há no interior da criança, pois em muitos casos a criança que sofre racismo, a negligência da escola a esse respeito acaba fazendo com que a mesma, como forma de escape a essa situação, não se reconheça e se identifique como negra.

Além disso, também podemos destacar ainda sobre essa questão pessoal, a influência da família e/ou da comunidade local nesta prática do silenciamento, pois o aluno acaba

demonstrando no espaço escolar a sua vivência além dos muros da escola, influenciada diversas vezes por um discurso que prega o não reconhecimento e/ou não pertencimento de si como negro, e esse reflexo do contexto social e familiar da criança se torna uma grande barreira nesse processo.

Ainda sobre análise desses fatores internos, temos que reconhecer que em muitos casos essa escolha pessoal da criança pelo não reconhecimento de si como negra, acaba apenas sendo um reflexo da sociedade brasileira como um todo, como demonstra os últimos dados da pesquisa do IBGE (2010), mostrando que menos de dez por cento da população brasileira se identificava como negra, a maioria como brancos e pardos. Isso de certa forma, influencia diretamente no pensamento identitário dessa criança.

Esse tipo de influência externa, foi possível observar no momento inicial do desenvolvimento do Projeto desenvolvido com os alunos da escola, na qual a maioria se declarava inicialmente como brancos. Diante disso, percebemos o reflexo social sobre a escola e como o ensino de História foi fundamental na contrapartida dessa forma de pensar sobre si.

Quando falamos em questões externas relativas à prática de silenciamento e/ou não reconhecimento dessa criança na escola como negra, pensamos logo na metodologia do ensino de História, pois a forma que muitos docentes insistem em abordar o negro na História apenas atrelado ao contexto da escravidão como um ser inferior e sofredor é um dos principais fatores influenciadores. Isso traz uma representação negativa para essa criança, que faz com que não se sinta representada positivamente na história que é apresentada dos seus antepassados, no qual percebi que a prática do silenciamento é uma solução encontrada pela mesma, como forma de enfrentamento a não representação positiva do negro na história que lhe é ensinada.

Outra questão fundamental que me auxiliou na busca por respostas a questão de partida, foi uma análise crítica de como o currículo escolar de História, no qual concluímos que o mesmo é um fator determinante que também influencia, tanto a abordagem do negro no ensino de História nesta etapa escolar, como também influencia diretamente o processo de identificação da criança negra na escola.

Nesse sentido, tivemos como o resultado principal após essa análise crítica do Currículo, a necessidade de levar em consideração a influência que o próprio currículo escolar exerce sobre os estudantes, pois o currículo representa um norte, desde a seleção de saberes essenciais a serem ensinados na escola até a sua implementação. Observamos com a pesquisa que essa seleção por si só já demonstra uma estrutura de poder, como defende

Tomaz Tadeu (2010), que nesta seleção prévia acaba prevalecendo as estruturas de poder predominantes em nossa sociedade e nesse sentido, na maior parte das vezes a história do negro não tem espaço ou acaba ganhando um espaço mínimo na proposta curricular. Nesse caso, concluímos que o aluno negro, ao não encontrar essa representação no que é lhe ensinado, acaba também aderindo à prática do silenciamento da própria negritude.

Vimos também que implementação das Diretrizes Curriculares para o ensino de História e relações étnico-raciais, implica diretamente numa nova abordagem para a História do negro e da África, e reforça a necessidade da representação que essa criança tanto precisa para se autorreconhecer e se identificar como negra. Dessa forma, a pesquisa também se debruçou sobre esse importante documento da legislação escolar.

No Currículo escolar de História para os Anos Iniciais em vigor na rede municipal de ensino de Japeri, apesar dos avanços ao incluir as novas demandas propostas pela BNCC, no que diz respeito a ideia do respeito a pluralidade e a diversidade. Percebi a necessidade de uma maior representação do negro nesse currículo, trazendo uma nova abordagem de valorização do protagonismo negro na história ensinada. Entendo como necessário, a representação positiva do negro nesse currículo escolar para os alunos dos Anos Iniciais, pois ao longo da pesquisa, compreendi que esse é um dos fatores que influencia diretamente o aluno negro no seu processo de construção identitária.

Concluo ainda, o quanto práticas significativas e ao mesmo tempo reflexivas, como a desenvolvida com esses alunos dessa escola através do Projeto, o negro e sua história apresentado por um novo viés no ensino de História, foi um fator determinante que auxiliou os alunos em seu processo de identificação, no qual a maioria que inicialmente a prática do projeto se autodeclaravam brancos, ao final proposta desenvolvida, passam a se autodeclararem em sua maioria como negros e pardos.

Pensando nessas indagações, é muito importante que o professor passe a refletir sobre a sua própria prática e de como tem contribuído, se positivamente ou negativamente por meio do ensino de História, para o desenvolvimento da valorização étnica do negro com este segmento escolar. É necessário, que o mesmo compreenda a importância do seu papel na introdução dos estudos históricos nesta etapa escolar tão importante na formação do aluno, sendo consciente de como esse momento irá impactá-lo em toda sua trajetória escolar.

Acredito que todo docente, em qualquer segmento educacional que seja, mas principalmente nos Anos Iniciais que é o foco de nossa discussão, deveria refletir e repensar a sua prática a esse respeito. Pois do contrário, o professor continua permissivo ao ignorar o fato de o aluno negro fique na sala de aula constrangido diante de aulas de História que

mostram o negro de forma desqualificada; assim como presenciar práticas racistas na sala de aula e/ou no espaço escolar e continuar ignorando o ocorrido; muito menos apoiar iniciativas pedagógicas na escola que não valorizem a diversidade no ambiente escolar. O professor precisa conscientizar-se do seu importante papel na sala de aula revendo sua própria prática em relação ao ensino de História, contribuindo para uma educação antirracista no espaço escolar

Práticas significativas venha ser o diferencial, como vimos através da ação pedagógica do Projeto “Identidade Negra na escola” desenvolvida com os alunos de uma escola rural em Japeri, por meio da abordagem de um “novo olhar” para o negro no ensino de História, em que ficou demonstrado o quanto essa prática foi importante para a construção do processo de identificação dos alunos negros dessa escola. Ficou claramente visível, o quanto essa ação impactou diretamente esses alunos na desconstrução dos fatores que não permitiam esse reconhecimento, auxiliando no processo de construção identitária de cada um internamente.

Outro resultado que merece destaque, a importância de se analisar a forma como a criança negra na escola lida com as questões identitárias. A partir da experiência desenvolvida com os alunos dessa escola, ficou claro que inicialmente a maior parte desses discentes não se reconheciam negros, simplesmente porque atribuíam a questão de identificação étnica a cor da pele. Isso fazia com que o aluno de cor parda, apresentasse um grau maior de dificuldade para esse reconhecimento.

Diante do resultado positivo obtido com a prática do Projeto na escola, concluímos que na maior parte dos casos analisados, a prática do silenciamento dos alunos, inicialmente entendida erroneamente como negacionismo, estava atribuído a falta de conhecimento a respeito do próprio conceito de negritude no Brasil. O ensino de História, foi a ferramenta fundamental que auxiliou esses alunos, através da ação do Projeto, a se reconhecerem e se identificarem como negros.

Concluo a partir dessa experiência, que precisamos refletir sobre a inserção em nossa prática diária na sala de aula, a ideia de valorização de todos, da diversidade, trazer uma nova abordagem metodológica didática que inclua não só o branco (europeu), mas também outros sujeitos históricos também de grande importância como o negro e o indígena; enfim, uma aula que inclua a representação de todos indistintamente. Talvez esse o diferencial que contribua para uma educação antirracista na sala de aula, não só nos Anos Iniciais, mas em toda a educação escolar.

A criança não nasce racista ou silenciando a própria identidade, isso é fruto de vários fatores determinantes que se dá ao longo de sua formação como indivíduo. Por isso quanto mais cedo o trabalho sobre questões sobre o ensino de temáticas étnico-raciais, mais cedo tende a ser o seu processo de autorreconhecimento identitário. Diante disso, entendo que o ensino de História aborde mais a história negra, precisa ocupar o seu espaço na sala de aula, contribuindo desta forma, para uma educação antirracista no espaço escolar.

Esse trabalho de dissertação de Mestrado, foi pensado exatamente com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática pedagógica na sala de aula no que diz respeito ao ensino de História nos Anos Iniciais. E diante disso, pensei carinhosamente em cada docente, que assim como eu, também leciona nesta etapa escolar, muitas vezes em mais de uma escola e nas inúmeras dificuldades que são enfrentadas na prática; elaborei a produção desse Guia Didático, pensado de forma prática e objetiva, para que possa auxiliá-los positivamente nas aulas de História com este segmento educacional específico.

Foram selecionados ao todo quinze obras literárias com diferentes contos africanos, por sinal muito interessantes, acompanhado de propostas sugestivas de atividades e possíveis temáticas a serem abordadas na sala de aula a partir das histórias dos contos, a fim de contribuir para o ensino de História e relações étnico-raciais de forma prática e prazerosa para com os alunos dos Anos Iniciais. Esse material aqui descrito, que é o Produto final da Dissertação, estará disponível no Banco de Dissertações e seus Produtos do ProfHistória da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Toda pesquisa aqui desenvolvida é fruto de um trabalho penoso que utilizou todo o rigor científico e epistemológico necessário para sua validação. E a partir da mesma, foi possível encontrar respostas a questão de partida que dê conta da Práxis pedagógica em que está inserida. Espero que seja bem proveitosa ao leitor, especialmente aos docentes dos Anos Iniciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT, Verena. **Proposta de material didático para a história das Relações étnico-raciais**. Revista História Hoje, v. 1, 2012.

ALBERT, Verena. **Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2013.

ALBURQUERQUE, Wlamkra. **O que há de África em nós?** São Paulo, Editora Moderna, 2013.

BELÉM, Valéria. **O cabelo de Lelê**. Brasil, Companhia Editora Nacional, 2007.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo, Editora Cortez, 2004.

BONFIM, Verônica. **A menina Akili e o seu Tambor falante**. Belo Horizonte: Nandyala, 2016.

BRAGA, Jezulino; BORGES, Maria Aparecida. Artigo: **O ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Minas Gerais, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e relações étnico-raciais. Brasília, MEC/SEF, 2004.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: Acesso em junho de 2020.

CALMI, Flávia Eloísa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** Porto Alegre, Revista do Uhiste, Volume 3, 2016.

COSTA, Madu. **Meninas Negras**. Maza Edições, 2010.

COSTA, Warley. **“Negro” na sala de aula de história: currículo e produção da diferença**. 1. Ed., Rio de Janeiro, Mauad, 2019.

COSTA, Warley. **Pesquisa em Ensino de História e questões étnico-raciais: articulações em contextos de referência para a Produção do conhecimento Histórico Escolar**. In: GABRIEL, C.T.; MORAES, M. S. (Org). Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. 1 Ed. Petrópolis/ RJ: De Petrus/FAPERJ, 2014.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um**. Editora Alvorada, 2012.

DONIZETE, Chris. **A menina que não sabia que era preta**. São Paulo, Soul Editora, 2019.

DOROTÉIO, Patrícia Karla. In Artigo: **Ensinar História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios conceituais e metodológicos**. Londrina, 2016.

FILHO, Rubem. **Pretinha de neve e os sete gigantes**. Editora Paulinas: 4ª Edição, 2010.

HALL, Stuart. **Que negro é esse?** In: *Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HOLANDA, Arlene. **Todas as cores do negro**. Brasília, Editora Conhecimento, 2008.

HOOKS, BELL. **Meu crespo é de rainha**. São Paulo, tradução: Nina Rizzi, 1ª Edição, Editora Boitatá, 2018.

Kayodê. **Zumbi: O pequeno guerreiro**. São Paulo, Quilombhoje, 2009.

LIMA, Mônica. *Aprendendo e ensinando História da África no Brasil: Desafios e possibilidades*. In: *A escrita da História das Escolas: Memória e Historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

LOPES, Laura Cecília. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. Rio Grande do Sul, Interface Comunicação, 2012.

MARQUES, Livia da Silva. **Dandara e Vovó Cenira - A descoberta de si e de sua ancestralidade**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2019.

MENEZES, Leila e SILVA, Maria. **Ensinando História nas Séries Iniciais: alfabetizando o olhar**. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo. **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2007.

MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. In: *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. In Artigo: **A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática**. *Estudos Afro-Asiáticos*, 2003.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **História da África e dos africanos na escola: Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial educação antirracista e intercultural no Brasil**. Belo Horizonte, Educação em Revista, Volume 26, 2010.

RIBEIRO, Flavia Cilene e COSTA, Candida Soares. **O racismo institucional e seus contornos na Educação Básica**. *Revista da ABPN* v. 10, n. 24, 2017.

RÚBIA, Sinara. **Alafiá, a princesa guerreira**. Rio de Janeiro, Nia Produções, 2019.

SANTANA, Patrícia. **Minha mãe é negra sim!** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

SERRES, Alain. **Mandela - o africano de todas as cores.** Brasil, Editora Pequena Zahar, 2010.

SORIA, Mariza López. **As cores de Mateus.** Everest Editora, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias de currículo.** 3ª Edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANEXO I

Prefeitura Municipal de Japeri
Secretaria Municipal de Educação de Japeri
Escola Municipal Vereador Paulo Félix Saudade

Projeto: "Identidade negra na escola"

Autoria: Prof^o Wallace Souza (5^o ano)

Tema Central: Identidade Negra nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Justificativa: Nos últimos anos temos percebido a presença do racismo presente entre nossas crianças de nossa unidade escolar; no qual percebemos que na maior parte das vezes por falta de conhecimento ou até mesmo o não reconhecimento quanto a própria origem negra, as crianças acabam menosprezando e ridicularizando o aluno negro ou em muitos casos até mesmo não se reconhecendo como negro, conforme cada caso. Nesse sentido, foi pensado na necessidade da elaboração de um projeto visando um trabalho coletivo em todas as turmas de nossa escola, sobre respeito a valorização e importância da história e cultura negra e suas contribuições na formação do povo brasileiro, por meio do desenvolvimento de atividades reflexivas que influencie positivamente o aluno negro em seu processo de identificação e contribua para uma educação antirracista nesse ambiente escolar.

Objetivo Geral:

_Influenciar positivamente no processo de identificação do aluno negro através das atividades que serão desenvolvidas, de forma que o mesmo reconheça sua origem étnica e contribuir para uma educação antirracista no espaço escolar.

Objetivos Específicos:

_Conscientizar os alunos a respeito da valorização da cultura e contribuições do negro no Brasil como formas de combate ao racismo através do ensino de História.

_Tornar conhecido dos alunos o ensino de História do Brasil enfatizando o protagonismo negro e suas grandes contribuições para a nossa cultura brasileira.

_Desmistificar a “demonização” e/ou a desqualificação de assuntos relacionados a História do negro e a África

_Analisar a própria genealogia familiar para que através desse recurso o aluno (a) negra (a) possa se auto identificar etnicamente segundo a sua origem familiar.

_Participar ativamente das oficinas e rodas de conversa em sala de aula, assim como os encontros mensais coletivos na escola sobre a temática central do Projeto.

Desenvolvimento do Projeto:

O projeto ocorrerá em todas as turmas da unidade escola, desde o Pré-escola até o 5º ano de escolaridade, onde será proposto mensalmente propostas específicas relacionadas ao tema central do projeto, que serão desenvolvidas de duas formas específicas: uma no interior da sala de aula, onde cada professor com seus respectivos alunos abordarão a temática de forma adequada aquela faixa etária específica; e ao final de cada mês haverá um encontro coletivo com todas as turmas no pátio da escola, coordenado pelo professor Wallace (5º ano), em que abordaremos de forma central o aprendizado do mês. Ocorrerá da seguinte forma:

1º Mês (agosto): "Identidade Negra: A importância da nossa origem Afro-brasileira".

1º Momento: Discussão em sala de aula sobre a Formação da nação brasileira, fruto de uma miscigenação entre três povos: branco (europeu), negro (africano) e indígena (nativo), exaltando o papel importante do negro em nossa formação; mostrando para o aluno que raça negra vai além da cor da pele, tem relação com a nossa origem familiar e que devemos nos orgulharmos de nossa origem afro-brasileira e se envergonhar a respeito. Seria interessante, cada aluno montar a sua própria árvore genealógica até a terceira geração, para observarem se em suas respectivas famílias há afro-brasileiros, portanto, descobrindo assim a própria origem negra se for o caso, contribuindo positivamente para o seu processo de identificação dos mesmos.

2º Momento: Encontro Coletivo no Pátio da Escola, organizado pelo professor Wallace, onde será exposto um Conto infantil que trata sobre a descoberta de uma criança de ser negra, mas que descobriu a importância de origem étnica, e passou a sentir orgulho de sua origem. Cada turma, apresentará a construção da árvore genealógica construída coletivamente pelos alunos que demonstrem as descobertas e identificação dos alunos sobre suas respectivas origens étnicas. Também haverá espaço para os alunos que quiserem dar seus depoimentos

sobre a descoberta de sua identidade negra ou outras questões importantes relacionadas ao tema. No final, será proposto uma aula no pátio mesmo, encerrando com apresentação de uma música que fala sobre valorização da pele negra: "Pérola Negra" (Daniela Mercuri).

2º Mês (setembro): "História de Príncipes e Princesas negras africanos: O Racismo na mídia".

1º Momento: Cada professor trabalhará ao longo do mês dois Contos Africanos, sobre histórias de príncipes e princesas africanos, ressaltando o protagonismo negro das diferentes realezas africanas que tiveram no passado muitos nobres, trazendo representação para os alunos negros nos Contos infantis. Também será proposto debates para com os alunos sobre práticas racistas na escola, visando a desconstrução de tal prática no espaço escolar. Ao final do mês, cada turma apresentará um produto demonstrando a aprendizagem do Conto que mais se identificaram.

2º Momento: Encontro Coletivo no Pátio da Escola, onde cada professor com sua turma, irá apresentar um resumo da história trabalhada ao longo do mês em sala de aula, assim como o Cartaz confeccionado pelos mesmos. Logo após, o professor Wallace, contará uma história de um conto africano "Alafiá: A história de uma princesa negra no Brasil"; abrindo uma roda de conversa sobre práticas racistas dentro da mídia, refletindo na escola; cada professor escolherá dois alunos para falarem na roda de conversa, exemplificando histórias de alunos que já sofreram algum tipo de racismo e/ou que já praticou racismo com outro colega, mas se arrependeu. Encerrando com a música: "Você é especial" (Aline Barros Kids)

3º Mês (outubro): "Valorização da Beleza negra: Padrões de Beleza"

1º Momento: O professor abordará em sala de aula, de acordo com o público e faixa etária dos seus alunos, uma questão fundamental para se trabalhar com as crianças e adolescentes que são os "Padrões de beleza impostos pela sociedade". A finalidade é fazer com que o aluno compreenda que o negro possui características físicas específicas, mas que nem por isso deixa ter o seu valor e beleza, é preciso valorizar os atributos que possuem naturalmente, sem que para isso seja necessária mudar o cabelo ou outras partes do corpo para isso. Para isso, serão propostas pequenas dinâmicas na sala de aula que ajudem os alunos a compreenderem isso.

2º Momento: Encontro Coletivo: “Desfile da Beleza Negra”

Neste dia será promovido no pátio da escola, o “desfile da beleza negra”, no qual os alunos e alunas que sentissem vontade de participar do desfile, terão a oportunidade de apresentar para os outros a sua beleza natural. Será permitido o uso de indumentárias e acessórios que os alunos acharem necessário. O objetivo do evento é a valorização da beleza negra e a reflexão como forma de resistência aos padrões de beleza impostos pela sociedade, que muitas vezes inferioriza o negro.

4º Mês (novembro): "Valorização da Cultura Negra no Brasil: Contribuições do negro na Culinária, música, danças, costumes, esportes, vestimentas...".

1º Momento: Cada professor abordará em sala de aula, contribuições importantes na Culinária, músicas, danças, brincadeiras, vestimentas, costumes, entre outros; seria interessante citar negros que se sobressaíram na história do Brasil, como Machado de Assis.

2º Momento: Encontro Coletivo, onde cada turma apresentará uma música ou brincadeira de roda, mostrando a importância de sua origem para a valorização da Cultura negra. Também teremos a presença de um especialista em Cultura negra, para realizar uma roda de conversa com as crianças, encerrando com chave de ouro o projeto.

Culminância do Projeto:

A culminância se fará no último encontro coletivo, com a presença de um convidado (a) especialista nessa temática, que já vem desenvolvendo há muitos anos nas escolas públicas, oficinas e palestras para os alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental visando uma política de valorização da identidade negra no Brasil; encaixando-se perfeitamente a temática trabalhada no projeto da escola. O mesmo fará uma oficina no pátio com alunos, por meio do uso de vários recursos visuais como roupas, instrumentos, músicas, histórias de contos africanos, entre outros; fechando com chave de ouro a questão central do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBERT, Verena. **Ouvir e contar textos em História Oral**. Rio de Janeiro; Editora FGV, 2004.

COSTA, Warley. Pesquisa em Ensino de História e Questões Étnico-raciais: articulações em contextos de referência para a Produção do conhecimento Histórico Escolar. 1 Ed. Petrópolis/ RJ: De Petrus/FAPERJ, 2014.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

PEREIRA, Amílcar Araujo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro/FAPERJ. 2013.

RIBEIRO, Flavia Cilene e COSTA, Candida Soares. **O racismo institucional e seus contornos na Educação Básica**. Revista da ABPN v. 10, n. 24, 2017.

ANEXO II

Escola Municipal Paulo Félix Saudade

Profº: Wallace Turma: _____

Ano de Escolaridade: _____

Aluno (a): _____

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS - PRODUÇÃO ESCRITA

*Ao longo desse semestre na escola, tivemos o desenvolvimento de um projeto na escola intitulado: "Identidade negra na escola" que contou com a participação de todos os alunos, professores e funcionários de nossa escola. Pensando em tudo que aprendemos, faça um texto dissertativo sobre o nosso tema: (Mínimo 5 linhas)

_Você é negro? Como o Projeto Identidade Negra na escola te ajudou?

PRODUTO FINAL DA PESQUISA: SÍNTESE DO MATERIAL DIDÁTICO



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

WALLACE SOUZA DA SILVA

**GUIA DIDÁTICO: ENSINO DE
HISTÓRIA DA ÁFRICA POR MEIO
DOS CONTOS AFRICANOS**



Apresentação

Caro amigo (a) Professor (a), aqui quem vos fala é o Professor Wallace Souza, que assim como vocês trabalha diariamente na sala de aula dos Anos Iniciais, por isso compreendo bem as lutas e dificuldades encontradas para lecionar a disciplina História nesta importante etapa escolar.

Meu trabalho de dissertação de Mestrado foi pensado exatamente com a finalidade de contribuir para a melhoria da prática pedagógica na sala de aula no que diz respeito ao ensino de História nos Anos Iniciais. E diante disso, pensei carinhosamente em cada um de vocês na produção desse material didático, ele foi pensado de forma prática e objetiva, para que possa auxiliá-los positivamente nas aulas de História com este segmento educacional específico.

Caro (a) colega, sei o quanto é difícil na rotina do dia a dia trabalhando em mais de uma escola, sem tempo na carga horária para o planejamento e a existência de inúmeras tarefas do trabalho pedagógico a realizar; conseguir planejar atividades que atendam ao seu público de alunos sobre a temática ensino de História e relações étnico-raciais, torna-se quase inviável neste cenário.

Pensando exatamente nesta dificuldade, procurei selecionar ao todo quinze obras de diferentes contos infantis africanos, por sinal muito interessantes, para trazer como sugestão para que possam trabalhar com os seus alunos em suas respectivas salas de aula as diferentes temáticas sobre o ensino de História e relações étnico-raciais de forma prática e prazerosa para os mesmos.

Portanto, irei de forma detalhada trazer além das sugestões das obras, também uma análise das possíveis temáticas a serem trabalhadas em cada conto especificamente; e num segundo momento, também exemplificarei algumas sugestões de atividades lúdicas que podem ser trabalhadas em cima de cada Conto infantil específico. Espero que este material seja bastante proveitoso para cada um (a) de vocês.

Esse material didático foi construído especificamente para que vocês, professores, que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possam ter auxílio prático para desenvolverem em suas respectivas salas de aula, diferentes temáticas relacionadas ao ensino de História da África e cultura afro-brasileira como determina a lei 10.639/03, por meio do uso didático pedagógico de diferentes Contos africanos.

O produto final aqui descrito, está disponível no Banco de Dissertações e Produtos do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRJ.

Por isso, espero que seja muito proveitoso para vocês esse material, assim como tem sido para mim! Um grande abraço, caros (as) colegas Professores (as)! Vamos lá!