CRIANÇAS NARRADORAS DE UMA HISTÓRIA NÃO CONTADA: POBRES E NEGROS NO ENSINO DE HISTÓRIA DON ANOS INICIAIS

KATHLEEN KATE DOMINGUEZ AGUIRRE, CASSIANE DE FREITAS PAIXÃO[1]

"Pobre do povo que, sem estrutura, acaba
crendo na loucura de ter que ser outro para ser
alguém / Não vem que não tem, com a palavra
eu bato, não apanho" EMICIDA

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre as representações e discursos discriminatórios e excludentes reproduzidos nos espaços escolares, a partir das categorias de pobreza e raça. Segundo o historiador Marc Ferro (1990) durante a infância os sujeitos produzem sentidos e constroem narrativas sobre sua identidade e sobre "outros", ou seja, outros grupos *sociais*, outras *sociedades* , outros *lugares* , a partir das histórias que são reproduzidas e legitimadas nas/pelas instituições sociais (família, escola etc.). A partir desta perspectiva nos apropriamos de uma análise teórica sobre exclusão, processos de representação social e educação afro-brasileira, para então estudar a possibilidade de desconstrução de saberes excludentes reproduzidos nas narrativas de crianças pobres e negras.

Enquanto sujeitos desta pesquisa, procuramos pensar as representações históricas dos negros e pobres que permeiam o pensamento social. Ou seja, é necessário compreender estes grupos como frutos de um processo histórico de desigualdade e igualmente da construção de discursos hegemônicos que legitimam a injustiça sobre os mesmos, negando a distribuição desigual de riquezas, assim como perpetuando o racismo institucional no Brasil.

1 PPGH/FURG

2. Representações e discursos de exclusão social e sobre como isso acontece na escola

Analisando os discursos hegemônicos, encontramos o negro e o pobre dentre os *Demônios do Demônio* do ensaio de Eduardo Galeano, que analisa ironicamente as condições históricas destes grupos. Segundo Galeano, aos pobres e negros são dedicados espaços pauperizados e exige-se deles que aceitem o seu lugar. Sua condição é socialmente lavada de culpa e das aproximações do Lúcifer. A eles cabe apenas a caridade dos "homens de bem", que lhes negam História e lhes acusam inconveniência. O Brasil de hoje, em sua maioria, é retrato deste pensamento, afinal, ao pobre acusam de *vagabundo* e ao negro acusam de *vitimismo*. Nas palavras de Eduardo Galeano (2005)

> (…) antes de serem marcados com ferro quente, na cara e no peito, todos os negros recebiam uma boa unção de água benta. (…) Se lambem enquanto você come, espiam enquanto você dorme: os pobres espreitam. Em cada um se esconde um delinquente, talvez um terrorista. Nada de novo. Tem sido assim desde quando os donos de tudo não conseguem dormir e os donos de nada não conseguem comer.

Não há *"nada de novo"* e é esta a realidade que encontramos ainda no que se pensa e no que se sente sobre estes grupos nas ruas, nos lares, nas escolas e nas universidades brasileiras. O medo aos pobres e negros é semeado de duas formas: da sociedade sobre eles e deles perante a sociedade. Nos discursos hegemônicos sobre estes dois grupos pesam histórias de sofrimento e culpabilização, e sua condição nada mais é que fruto de seu comportamento, da negação do esforço neste *mar de oportunidades*[2] para todos. Aos que dominam a História este é o único palco protagonizado por negros e pobres, que ao mundo neoliberal, pouco interessa.

2 "Polo Naval: Um Mar de Oportunidades" foi o slogan utilizado na I e II Feira do setor realizada no município de Rio Grande, sendo a mesma realizada dentro das dependências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mesmo se tratando de um evento privado e de negócios" (MACHADO; SANTOS. 2013)

Para compreender a historicidade desta construção social que exclui e culpabiliza pobres e negros, buscamos na sociologia discussões sobre as representações de pobreza e exclusão social. Segundo Robert Castel (2013), que considera vulgarizado o conceito de *exclusão social*, para os trabalhadores pobres existe uma ambiguidade que é fruto da sociedade salarial: na miséria os recursos do trabalho são insuficientes para a existência, porém, aquele que tem condições de trabalhar e não o faz, é considerado o *vagabundo*, o desfiliado da sociedade, porque não se enquadra nesta organização social e nem passa pelas triagens do assistencialismo. É o outro frente ao homogêneo.

Para Castel existem várias formas de exclusão, que devem levar em conta "as dinâmicas sociais globais responsáveis pelos desequilíbrios atuais" (2011, p.29). Segundo o sociólogo, para denominar a exclusão a um grupo social deve haver como prerrogativa a ausência de algo e a degradação frente a um posicionamento anterior. Para pensarmos estes casos a partir das categorias de pobreza e raça nas escolas brasileiras, podemos nos apoiar na vulgarização da Lei 10.639/003 pelos currículos escolares, assim como na precarização do sistema público de ensino. Sobre a vulnerabilidade frente a uma condição anterior podemos pensar no contraste da população brasileira, ou seja, dos benefícios de ser não-pobre e não-negro numa sociedade que reproduz o discurso de democracia racial frente a desigualdade histórica.

Já para Bourdieu (2012), no qual encontramos maior respaldo teórico para esta pesquisa, o pobre passa por um processo de *exclusão* social a partir da própria triagem de um padrão ideal de cidadania intrínseco às condições históricas dos grupos e à constituição de espaços e disputas por poder.

Podemos relacionar, entretanto, a vulnerabilidade a que se refere Castel à "incerteza profunda a respeito do presente e do futuro" citada por Bourdieu no texto "Ah! Os belos dias" (2012, p. 489). Em *A Miséria do Mundo,* organizado por Pierre Bourdieu, os autores discutem a realidade social excludente a partir dos sistemas escolares franceses. Assim como no Brasil, estão aí envolvidos os interesses e jogo político do Estado em aumentar o número de indivíduos com nível mais alto de escolaridade, independente da qualidade da mesma, baseados em discursos de igualdade numa sociedade onde a seletividade já está dada desde o nascimento do indivíduo, para manter o status quo. As variações por origem são claras, assim como as consequências do jogo ambíguo entre número e exigência é frustrante para os sujeitos.

Como discutem Bourdieu e Champagne (2012) no texto *Os excluídos do interior,* as demandas e necessidades da comunidade escolar diferem segundo seu público. A hierarquia social e do trabalho começa na seletividade da escola que convence o indivíduo a não querer a escola, quando na verdade é ela que não o quer. Assim, os excluídos passam a se dar conta que o acesso à escola não significa aproximação de melhores posições na hierarquia social. A entrevista que constitui o texto de Broccolichi e Oeuvrard (2012) sobre o futuro dos estudantes e as tensões do sistema escolar, apenas corrobora com esta discussão. Para o entrevistado "não há outro lugar para ir" (p.530). A este problema a sociedade tende a culpar a própria vítima, que interioriza os determinismos da História hegemônica, o que é perceptível no seu discurso.

Nestes termos, a Escola tem como função a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção da sociedade de classes. Para Bourdieu (2008, p.234)

> (…) por tanto tempo quanto nada perturbe esta harmonia, o sistema pode de alguma forma escapar à história encerrando-se na produção de seus reprodutores como um ciclo de eterno retorno, já que, paradoxalmente, é ignorando toda outra exigência exceto a de sua própria reprodução que ele contribui mais eficazmente para a reprodução da ordem social.

Ou seja, nega-se qualquer outra versão da História que possa fazer oposição ou resistir à ordem social. Segundo Bourdieu os sistemas de ensino são fundamentados com esta característica, obedecendo "às suas regras próprias para obedecer ao mesmo tempo aos imperativos externos que definem sua função de legitimação da ordem estabelecida" (2012, p.235).

Tendo por objetivo identificar as representações sociais presentes nos discursos institucionais da escola, reproduzidas na fala de professores e nas narrativas das crianças e, ainda, tendo como hipótese que estas representações influenciam o comportamento social dos sujeitos e suas perspectivas de futuro, ou seja, que desde crianças se assimilam concepções e estigmas sobre si e sobre o mundo e passa-se a pensar e agir conforme as mesmas, sentimos necessidade de apreender a função das representações sociais como mediadoras desse processo. Bourdieu (2012), ao analisar a relação entre a psicanálise e a sociologia, fala sobre a coerção social sobre modo de ser do indivíduo, o que contribui para nossa discussão sobre a influência das representações sociais sobre o comportamento individual e de grupos. Para o sociólogo

> (…) uma verdadeira sociogênese das disposições constitutivas do modo de ser deveria procurar compreender como a ordem social capta, canaliza e reforça ou contrapõe processos psíquicos conforme houver morfologia, redundância e reforço entre as duas lógicas, ou, pelo contrário, contradição, tensão. (BOURDIEU, 2012, p.592)

As representações sociais são objeto de estudo de diversas áreas (na psicologia, para compreensão do comportamento social de indivíduos e grupos, na sociologia para o estudo dos fenômenos sociais e questões de identidade de grupos, na antropologia, ao estudar as relações sociais e culturais, e na história, ao compreender a historicidades das mudanças e permanências de determinados contextos), e, para abranger a relação dos signos presentes nas narrativas de crianças e no cotidiano escolar, nos dedicamos a compreender a constituição desta categoria de estudo enquanto construção social produzida em subordinação dos sujeitos e contextos que a significam, ou seja, do lugar em que e ao qual produz, do público que a projeta, e ao que a introjeta, e das intenções e mecanismos intrínsecos aos conflitos de poder e dominação social. Assim, como no ensaio de Galeano, as representações dos *demônios* negros e pobres são baseadas nas perspectivas de um *Demônio* que projeta e se assegura deste discurso para manter-se no poder. A produção deste discurso, depende, portanto, do lugar social. Segundo Eni Orlandi (2012, p.22)

> (…) todo falante e todo ouvinte ocupa um lugar na sociedade, e isto faz parte da significação. Os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso: são as formações imaginárias. O lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Tecnicamente é o que se chama relação de forças no discurso.

Assim sendo, a dominação é também perpetuada pela interiorização e naturalização das representações que constituem o discurso opressor. Essa interiorização é uma resposta à problemática da dominação, ou seja, uma forma de resistir e sobreviver. A ampliação dessas representações acontece quando, em tempo/espaço, elas são reificadas. O que se concebe, portanto, reflete no vivido, reforçando estereótipos. Este processo pode ser percebido no processo de negação identitária, já que os sujeitos constroem sua identidade a partir do modo como são vistos pelos outros. Ou seja, os indivíduos, resistindo à opressão, afastam ou negam suas características como modo de serem aceitos socialmente. O grupo dominante, por sua vez, utiliza deste comportamento como justificativa para aderi-lo ao próprio dominado. A demonização de Galeano, portanto, parece produzida pelo próprio demônio: aquele dominante.

Logo, a partir de sua posição social o indivíduo faz sua leitura de mundo. Este lugar engloba o *ponto de vista* na formação dos indivíduos, que para Bourdieu

> é o princípio de uma visão assumida a partir de um ponto situado no espaço social, de uma *perspectiva* definida em sua forma e em seu conteúdo pela posição objetiva a partir da qual é assumida. O espaço social é a realidade primeira e última já que comanda até as representações que os agentes sociais podem ter dele. (1996, p. 27)

Sobre isso, contribui Marc Ferro (1990) ao defender que as perspectivas individuais e de grupos sobre o mundo e o "outro" estão relacionadas à história que se conta às pessoas quando crianças, ou seja, em processo de formação. Nesta perspectiva esta reflexão também consiste em desconstruir uma das formas de manutenção da história dos vencedores, que é exercida nos ambientes de ensino formal produzindo e reproduzindo discriminação social e racial.

Tendo como concepção que a História ensinada ainda preconiza representações de progresso relacionadas à Europa e de inferioridade à mestiçagem no Brasil aplica-se, portanto, a análise da historicidade das representações sociais enquanto produtora de considerações de mudanças, permanências e perspectivas de ação e futuro.

> A contribuição de uma análise que considere a historicidade das representações sociais oferece, portanto, a possibilidade de, ao sopesar sua dimensão estável e dinâmica, estabelecer um referencial analítico e interpretativo acerca do conteúdo representacional no sentido de investigar os processos que o constitui, contribuindo, com isso, para sua desnaturalização, ou seja, para a compreensão de que ele é parte de uma construção histórica e não uma espécie de "universal abstrato", na medida em que permite tornar visível a "experiência histórica de nossa sociedade", que se expressa na atualização de elementos do passado presentificados nas representações sociais contemporâneas. (BÔAS, 2010, pp.20-21)

Pensando na experiência histórica da sociedade brasileira há demanda de engajamento científico social em analisar e desmistificar as representações de uma História conservadora. No âmbito das representações e do poder, identificar-se enquanto não-pertencente ao grupo dominante é um passo para a resistência à exclusão que o mantém no poder opressor. O que modifica a posição do sujeito e, portanto, seu discurso. Antes que se permita cair na negatividade, portanto, da História e da sociedade, é preciso compreender o espaço social enquanto um campo de produção coletiva que se faz no consenso e no conflito (BOURDIEU, 1996). E então, a partir da consciência de si na diferença do outro, a conscientização dos excluídos abre possibilidades de construir uma outra realidade.
Os grupos excluídos, portanto, constroem também saber histórico. A história é um discurso que está sendo disputado pelos sujeitos envolvidos e as representações dadas a partir dela são negociadas com os critérios dos "outros". Ou seja, as memórias e identidades se constroem em conflito, também conflitos de valores e hierarquização entre os subgrupos.

3. Contribuições para uma educação etnicorracial: uma história não contada

Para fazer esta discussão no campo da educação, também recorremos à Paulo Freire, que aborda a educação popular tendo como perspectiva a sociedade de classes, discriminadora e excludente, retratada nas ruas e corredores de escolas brasileiras. Para Freire,

> (…) não haveria oprimido se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão. Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos pelos que os oprimem como outro. (FREIRE, 2011, p.58)

Acreditando que as condições de opressão têm alicerces históricos de violência e conformação e, ainda, que a História hegemônica, e a forma como se ensina a mesma nas escolas, fomenta a discriminação social e racial, percebemos a necessidade de construir uma nova leitura da História, recusando-a enquanto condição acabada e abordando-a enquanto possibilidade de transformação social.

Nesta perspectiva, e percebendo que as representações atuam sobre as concepções de futuro desde a infância, acreditamos que discursos hegemônicos que negam a história e cultura do negro e do pobre não cabem no horizonte de emancipação destes sujeitos. Educar, portanto, deve levar em conta a bagagem anterior do aluno, que, não apenas carrega suas constituições de mundo formadas no seio da família ou de experiências externas ao ambiente escolar, como o reflexo e os objetivos dos discursos pelos quais fora atingido nos diferentes espaços e instituições sociais. Propomos, então, a reinterpretação do passado a partir do presente e a construção de uma outra história, que não aquela baseada nos discursos dos que oprimem.

Esta proposta surgiu enquanto demanda produzida pelo diálogo social. O contato com os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e a resistência das comunidades escolares a uma história eurocêntrica nos provocaram a pensar as questões de identidade que constituem o ensino de História e a socialização escolar. Com muita dificuldade encontraremos histórias que não aquelas de sofrimento de pobres e negros, mesmo quando estes são os grupos presentes em massa nos bancos escolares. Estas histórias produzem representações de opressão e culpabilização dos seus próprios leitores, e, portanto, não constituem saberes socialmente úteis a este grupo social. Se a história hegemônica nega o protagonismo de negros e pobres na trajetória social, a quem serve esta *única história*?

A escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) fala sobre os perigos de uma única história, que dá limites ao conhecimento do indivíduo e suas perspectivas de mundo, geralmente banhadas de preconceitos históricos veiculados pela mídia (a marginalização das periferias), pela família (o racismo e o machismo), pelos brinquedos (acessórios de medicina, armas, maquiagens), pelos desenhos animados (Barbie), pela indústria cinematográfica (A princesa e o Sapo) e por grande parte dos educadores (livro didático), que, muitas vezes, utilizam destes últimos recursos nos seus planejamentos. Chimamanda explica sua perspectiva através de sua própria experiência:

> após ter passado vários anos nos EUA como uma africana, eu comecei a entender a reação de minha colega para comigo. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. (ADICHIE, 2009: p.2)

A questão problematizada por Adichie contribui para esta pesquisa ao discutir a legitimação de saberes excludentes e discriminatórios que se produzem nos espaços de poder e a desqualificação de grupos e sujeitos a partir de argumentos de cunho racista, questão emergente na produção do espaço escolar. Sobre a desvalorização étnica temos que nossas escolas ainda estão pintadas de branco, sendo o silêncio, a violência e opressão escancarada sobre a identidade negra. À própria prática pedagógica ainda está arraigada a tendência ao embranquecimento da sociedade brasileira, assim como o currículo escolar está impregnado de história branca e elitista.

No livro *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03,* produzido pelo próprio Ministério da Educação, observa-se

> (…) ainda, que quando os textos, livros ou histórias se referem à pobreza, violência e outras mazelas sociais, geralmente, os negros aparecem nos personagens, nas ilustrações e no conteúdo do texto, não raro como protagonistas. Isto vale também para os programas de TV, jornais e revistas. Já nos livros de contos de fada, com príncipes, princesas e heróis, a presença negra é praticamente inexistente, predominando aí os personagens brancos, não raro loiros. E isso não passa despercebido das crianças, sejam elas negras ou brancas. É indispensável, pois, que tais correlações não passem, também, despercebidas dos educadores, para que estes possam retrabalhar tais representações em sala de aula e reapresentá-las dentro de um referencial que contemple a diversidade humana e o respeito à pluralidade étnico-racial brasileira. (BRASIL, 2005: p. 110)

Vemos, portanto, que nos diferentes meios de informação continuam-se "produzindo e re-produzindo" representações baseadas nas versões dos dominadores/exploradores coloniais do passado brasileiro, transpostas ao presente na superioridade de um grupo sobre os excluídos e que, sobre uma das formas como isto acontece no ensino básico, o ensino de História é utilizado como instrumento de manutenção de poderio, perpetuando a desigualdade social e racial e os estereótipos intrínsecos a mesma. A nigeriana Chimamanda ainda contribui dizendo que

> É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder. Há uma palavra, uma palavra da tribo Igbo, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, e a palavra é "nkali". É um substantivo que livremente se traduz: "ser maior do que o outro". Como nossos mundos econômico e político, histórias também são definidas pelo princípio do "nkali". Como é contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. (ADICHIE, 2009: p.3)

Assim, tendo que o ensino de história hegemônico e os discursos escolares negam a história e cultura do negro e pobre, compartilhamos com Chimamanda a ideia de que elementos de identidade e representatividade na educação são necessários para ter a si enquanto sujeito construtor da própria história. São, ainda, elementos constituintes na luta por direitos humanos, como deveriam ser do cotidiano escolar e do ensino de História. Porém, embora perante a Lei 10639/003 o currículo escolar tenha a obrigatoriedade da abordagem do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a realidade preponderante encontrada nas escolas ainda é outra.

Petronilha Silva (2007) soma a esta discussão ao tratar do aprendizado sobre identidade e diversidade, assim como do comportamento e representação de si e do outro, focalizando na realidade brasileira e da população negra.

> Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. (SILVA, 2007, p.491)

Para Denise Ziviani, mulher negra, professora e alfabetizadora, a construção da identidade étnica se dá no conflito de diferenças entre si e o outro, ou seja, no convívio social. A fala, também é construída socialmente e, assim, as contradições e conflitos de raça e classe estão expostos e representados na mesma. Segundo Ziviani "no contexto dessa socialização a criança se percebe e se identifica como sendo parte de um determinado grupo social" (2012, p.54).

Nestes termos, Ziviani (2012) discute a construção histórica da identidade étnica e dos estigmas relacionados a ela, que se expressam na fala; a discriminação sociorracial e, igualmente, sua transformação, na projeção de um presente e futuro positivos às crianças negras, especialmente no cotidiano escolar.

> As manifestações de preconceito e discriminação estão presentes em todo ambiente socializador: na família, na escola, no trabalho etc. Nessa rede de relações, situa-se a importância do "reconhecimento das identidades" que acontece nas interações sociais. Ter sua História reconhecida representa para o indivíduo pertencente ao grupo étnico marginalizado o valor de sua dignidade enquanto humano. (ZIVIANI, 2012, p.59)

Ziviani também toca na influência da mediação do professor sobre a identidade da criança negra, em especial no período em que se constitui a linguagem social do indivíduo, relacionando-a à alta taxa de evasão escolar durante o segundo ciclo do ensino fundamental.

> Esses dados estão associados a fatores intraescolares, como interações intensamente conflitivas e falta de industrialização do(a) professor(a) para lidar com problemas dessa natureza. A prática escolar, o discurso docente e a linguagem utilizada pelo(a) professor(a) alfabetizador(a) são os mediadores da socialização, sendo elementos constitutivos do processo de identificação para a criança que chega aos ciclos iniciais de formação. (ZIVIANI, 2012, p.23)

A criança negra, desvalorizada etnicamente, portanto, tem maiores possibilidades de abandonar a escola, à medida que é excluída e representada de formas negativas também nestes meios. A própria projeção de que ela abandonará a escola influencia o fato, como um discurso excludente, que é introjetado pelos sujeitos previamente excluídos. Segundo Petronilha Silva

> (…) os que se deixam assimilar por essas idéias, costumam expressar o sentimento de que seus méritos e qualidades são proeminentes, se julgam mais persistentes e esforçados do que a maioria dos integrantes do grupo social ou étncio-racial a que pertencem. Assim, não é raro que oriundos de grupos marginalizados pela sociedade, entre eles negros, qualifiquem pessoas de seus grupos de origem como preguiçosos, incompetentes, sem ambição. Revelam, eles, desconhecer, ou conveniência em ignorar, as estruturas e relações que mantêm as desigualdades sociais e étnico-raciais. (SILVA, 2007, p.492)

Sobre a transmissão para o segundo ciclo, Ziviani acredita que a discriminação já está cristalizada pelas pequenas ações cotidianas dos anos anteriores e que começam a se reforçar na fala dos professores. Assim, a partir de uma ideologia da impotência, o segundo ciclo é o período em que os alunos negros mais evadem, à medida que se aproximam do terceiro ciclo, quando

> (…) a discriminação fica caracterizada, diferenciando a trajetória da criança negra da trajetória normal de alunos brancos. A criança negra fica confinada ao espaço segregado que lhe é reservado. Em outro nível diferente, mais elevado, após ter sido discriminada na passagem, ela reexperencia outra série de discriminações sutis, veiculadas pela fala dos(as) professores(as) que lhe atribuem à baixa expectativa em relação à escolarização. (ZIVIANI, 2012, p.29)

O reconhecimento de si na história depende, portanto, das representações e discursos que são produzidos e reproduzidos nos diferentes espaços sociais da infância, historicizando a si e ao outro. Historicizar, em nossa compreensão, é organizar a produção histórica dessas representações, sob a possibilidade de transformá-las para construir o que Ziviani chama de uma *identidade positiva*.

> O ambiente em que a criança negra cresce precisa necessariamente ser fundamentado no acolhimento e na aceitação, na verdade histórica, no prazer de se reconhecer na história, componentes indispensáveis para a construção de uma identidade positiva. (ZIVIANI, 2012, p.121)

Dentre estes componentes podemos elencar alguns, que transpassam a efetividade da lei 10.639/003. Dentre eles está a questão da qualidade das condições em que se encontra a comunidade escolar. Esses fatores são, também, influenciados pela hierarquia, discriminação e segregação sociorracial. Podemos citar aqui as condições físicas da escola, o currículo escolar, a origem social da comunidade, as condições de trabalho e formação dos professores. Todos esses fatores estão também mediados pelas representações e valores sociais. Ou seja, o atendimento à uma comunidade pobre, a projeção de futuro para estas comunidades, o trabalho dos professores e, por fim, o próprio ensino de História que, muitas vezes, obrigado a efetivar a legislação, reproduz saberes excludentes e racistas, são também fruto de representações de valoração social.

A partir disso, podemos discutir o ensino de História, que, pressionado por todos esses fatores de qualidade, tem suas especificidades. Ensinar não tem a ver com despejar conteúdos, mas com o quê e como se ensina. Se o objetivo é a valorização e consciência étnica, ele não pode ocorrer sem planejamento ou como tema de uma data específica, e sim continuamente, todos os dias do ano letivo. Educar para a diversidade exige posicionamento político, que se concebe na fala, no gesto, no olhar, enquanto discurso e produção de representações sociais no contato com o outro e seu lugar pois "é no convívio com o outro que as relações se dão e de acordo com o direcionamento pedagógico que estas questões recebam os resultados serão positivos ou negativos" (CAVALHEIRO, 2014, p.1089).

> Quando uma criança não se vê contemplada positivamente nas falas, nas atitudes ou gestos do professor ela percebe uma intencionalidade nestas ações e desta forma, quando o professor apresenta materiais que não contemplam suas características fenotípicas; quando a princesa das histórias infantis, sinônimo de beleza estética, nunca é parecida com ela; quando os heróis nunca se aproximam das características que lhe são próprias ou de sua família, esta criança formará conceitos negativos sobre sua identidade e pertencimentos; passará a construir uma auto imagem negativa, pois sua identidade não faz parte do mundo escolar e consequentemente terá seu potencial comprometido pelo sentimento de não adequação social e inferiorização diante do que é diferente. (CAVALHEIRO, 2014, p.1087)

Sobre a dificuldade de os professores e professoras implantarem a Cultura Afro-Brasileira nas escolas podemos discutir o reducionismo e a folclorização do negro na História. Quando os alunos, negando as histórias de sofrimento que prevalecem, recebem este tema com represália, significa não quererem identificar-se, por resistência. Assim, sob a deterioração da imagem do negro, apreendida pela vítima, forjam-se maneiras de resistir à discriminação, dentre elas a ideologia reflexa. Sendo o discurso hegemônico de desvalorização etnicorracial e culpabilização das condições de desigualdade, os grupos oprimidos introjetam estas representações, negando sua identidade, por entende-la enquanto desvantagem.

> De fato, não é fácil aos nossos professores abordarem em sala de aula as diferentes práticas, representações, simbologias e expressões culturais negras (principalmente as religiosas), alusivas aos africanismos reinventados no Brasil. As reações dos próprios alunos costumam ser repressivas em formas de piadas, jargões e represálias que são lançadas sobre a cultura afro-brasileira variando apenas em graus de violência, sendo reflexo de uma tradição pautada sobre um discurso depreciativo, repressivo e disciplinador que impôs estigmas de marginalidade, inferioridade e nocividade às práticas alusivas ao ser negro. Na verdade, quando os alunos agem dessa forma, estão se negando a identificar-se com o tipo de negro que costuma ser representado nas aulas: o ser escravo; o ser submisso; o ser inferiorizado etc. (GOMES, 2011, p.4)

Para que haja, de fato, um ensino comprometido com a valorização etnicorracial, é preciso estar atento para a produção histórica de exclusão sociorracial. Produto das representações históricas de submissão e inferiorização do negro, tanto a folclorização quanto a historiografia tradicional (e mesmo aquelas que tentaram não o ser) foram reducionistas. A primeira ao determinar espaços de dança, religião e culinária aos negros, a segunda ao dedicar-se ao estudo da escravidão, como única história deste grupo. Assim,

> Como se deduz, não há a presença do homem negro, mas sim a exaltação do que se entendia então por cultura negra como sinônimo de popular e folclórico, dando consequentemente maior visibilidade ao negro tomado como espécie de autenticidade nacional de brasilidade. (PEREIRA, 2011, p.282)

Quando se pensa estar produzindo discursos anti-racistas, portanto, professores e professoras estão reforçando estereótipos e estigmas racistas no meio escolar. O reducionismo, tanto através da folclorização quanto através da historiografia conservadora negam aos negros na História o meio científico e os movimentos de resistência, que estiveram presentes, mas silenciados. Enquanto educadores, estes discursos necessitam ser desmistificados e reconstruídos.

> Como educadores, como professores de História, devemos criar espaços em sala de aula para que se discuta a situação dos afro-brasileiros na atualidade, mas, acima de tudo, desmistificar os estigmas negativos e mostrar a pluralidade de lugares sociais, de identidades e sensibilidades que a própria população afro-brasileira constrói para si. (GOMES, 2011, p.7)

A função do professor frente à Lei 10.639/003 é desmistificar e produzir, com os educandos, outra História, composta por discursos libertadores e não mais silenciadores. Aqui reforçamos, portanto, a necessidade de historicizar os discursos, conceitos e representações etnicorraciais na formação dos sujeitos em todos os níveis de ensino, assim como nos meios de convivência social em geral, "o que nos possibilita embasamentos favoráveis ao redimensionamento epistemológico dessa área do saber" (GOMES, 2012, p.8).

> Conhecer as representações sociais sobre a cultura afro-brasileira que os docentes fazem emergir no cotidiano escolar a partir de seus discursos e práticas pedagógicas possibilita não só novas problematizações, mas também a busca de fundamentos científicos para a ressignificação desses discursos, dessas representações, da memória e da identidade negra, socializando essas informações. (GOMES, 2012, p.8)

4. Considerações finais

O tema deste trabalho relaciona pobreza e raça contrariando o discurso hegemônico brasileiro de democracia racial e igualdade que mantém o véu sobre o racismo e as condições da população negra e culpando à própria vítima de injustiça e marginalização social. A manutenção do discurso hegemônico é feita também na negação do processo identitário a esses grupos, que se dá na valorização diária de sua cultura, história e patrimônio, que têm sido silenciados, assim como através das políticas públicas afirmativas. Negar estas práticas é, portanto, a própria forma de manter a desigualdade e injustiça sociorracial históricas, com raízes num passado recente de projetos e propostas baseadas no racismo científico.

Ou seja, hegemonicamente a população negra tem sido desprovida de si mesma. A Lei 10639/003, em contrapartida, tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira "no âmbito de todo currículo escolar" (BRASIL, 2003). Nestes termos, são necessários currículos "que não silenciem sobre a diversidade étnico-cultural e que expressem, sem estereótipos e preconceitos, as contribuições e visões de mundo dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a nação brasileira" (SILVA, 2012, p.134).

Propomo-nos então, a refletir a manutenção dos discursos hegemônicos através do ensino primário, no que envolve os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, nos dedicamos a refletir teoricamente sobre a imersão dos conservadorismos da História na formação dos sujeitos através de processos discursivos e da função das representações enquanto produtoras deste discurso.

Projetamos que estas discussões nos auxiliem na produção de uma pesquisa que expanda as fronteiras da academia e dialogue, de fato, com as demandas sociais dos grupos excluídos aqui citados. Demandas estas por justiça social e histórica, que podem ser fomentadas a partir da infância e do empoderamento e protagonismo de crianças pobres e negras através de suas narrativas sobre o cotidiano escolar e o ensino de História.

5. Referências

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo de uma única história*. 2009. Disponível em <http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html>. Acesso em agosto/2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

BÔAS, Lúcia Pintor Santiso Villas. *Uma abordagem da historicidade das representações sociais.* In.: Cadernos de Pesquisa. Vol. 40. N 40. São Paulo. May/Aug 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. *As contradições da herança.* BOURDIEU, P. CHAMPAGNE, P. *Os excluídos do interior.* BOURDIEU, P. *Ah! Os belos dias.* BROCCOLICHI, Sylvain; OEUVRARD, Françoise. *A engrenagem.* In.: BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.* 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CASTEL, Robert. *As armadilhas da exclusão.* In.: CASTEL, Robert. (Org). Desigualdade e a questão social. São Paulo: EDUCA, 2011.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; SILVA, Jefferson Olivatto. *As representações do negro na educação infantil*. Disponível em < http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/402.pdf>. Acessado em agosto de 2015.

FERRO, Marc. *Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. *Os demônios do Demônio*. 2005. Disponível em <http://www.geledes.org.br/os-demonios-do-demonio-por-eduardo-galeano/#gs.6f41b6e1e0ff46e39d6b39f0f49cb72>. Acessado em julho de 2015.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. *Narrativas escolares da história e da cultura afrobrasileira: os professores de história entre discursos e práticas de representação*. Disponível em < http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300734874_ARQUIVO_artigoANPUH_GUSTAVOGOMES.pdf>. Acessado em agosto de 2015.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura.* São Paulo, Cortez, 2012.

PEREIRA, João Baptista Borges. *Diversidade e Pluralidade: o negro na sociedade brasileira*. In.: Revista USP, São Paulo, n.89, p.278-284, mar/maio 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais.* In.: Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n.3 (63), P.489-506, Set./Dez. 2007

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ZUBARAN, Maria Angélica. *Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: Pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural brasileiro*. In.: Currículo sem fronteiras, v.12, n.1, pp.130-140, Jan/Abr 2012.

ZIVIANI, Denise. *A cor das palavras: a alfabetização de crianças negras entre os estigmas e a transformação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 256 p.