

Delton Aparecido Felipe¹

Teresa Teruya²

RESUMO

Este texto tem como objetivo problematizar seguinte questão: O que é identidade e quais as contribuições que as discussões sobre o processo identitário no espaço escolar podem oferecer para problematizar as narrativas sobre o negro brasileiro? Para isso utilizam-se as contribuições teóricas dos Estudos Culturais e dos estudos sobre o negro no Brasil. Discute-se a desconstrução das narrativas únicas sobre a negritude é uma ação importante no processo de visibilidade dessa identidade permeada por estereótipos e preconceitos e conclui-se que problematizar identidade e narrativas sobre a população negra no espaço escolar permite construir caminhos para valorizar os sujeitos socialmente e que mais que perceber as diferentes, é preciso explicar como essa diferença foi produzida historicamente e quais são jogos de poder estabelecido por ela.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço escolar; Identidade; população negra

ABSTRACT

This paper aims to discuss the question: What is identity and what contributions that discussions about the identity process at school can offer to problematize the narratives about the Brazilian black? That are used for the theoretical contributions of cultural studies and studies about blacks in Brazil. Discusses the deconstruction of the only narratives about blackness is an important action in the visibility of this identity pervaded by stereotypes and prejudices process and concludes that problematize identity and narratives about the black population within the school allows you to build paths to value the subject socially and more to realize the different, explain how this difference was produced historically and power games which are established by it.

KEYWORDS: School; identity; black population

¹ Professor da Universidade do Estado do Paraná (UNESPAR/Campus de Campo Mourão); Doutor em Educação e Pós-doutorado em Fronteiras e Populações.

² Professora da Universidade Estadual de Maringá-Pr (UEM); Pós-doutora em Educação e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Maringá.

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é permeado por diversas narrativas sociais, que podem ou não construir processos de visibilidades das identidades dos sujeitos sociais, por essa perspectiva o sentido de quem somos é construído por meio de narrativas. Ou seja, as histórias de vida são tomadas como produtoras de identidades, havendo uma relação estreita entre aquilo que somos e as narrativas que ouvimos, que lemos e que contamos. Narrar é um processo de construção que confere sentido aos saberes sociais, pois é forma que sujeito imprime uma ordem lógica e temporal às suas sensações, percepções, vivências e recordações, constituindo assim suas representações, sendo a própria cultura uma representação social, ou seja, aquilo que dá significado às nossas práticas cotidianas.

Dessa maneira no espaço escolar é possível compreender que as identidades são permeadas por representações. E é por meio dessas representações que socialmente são arquitetadas que se constroem o processo de visibilidade ou invisibilidade das características identitárias de um grupo social que influenciam o processo de aceitação ou não de determinados modos de ser, de ver e de estar no mundo. Nesta direção, aprender a lidar com a diferença é uma das funções da escola. O convívio com as múltiplas identidades precisa ser trabalhado na sala de aula, para tornar-se assim um espaço para construção de visibilidades e formulação de múltiplas narrativas sobre o “eu” e “outro”.

Pensar como as narrativas sociais ajudam a constituir as identidades dos sujeitos implica em se perguntar: O que é identidade e quais as contribuições que as discussões do processo identitário no espaço escolar podem oferecer para problematizar as narrativas sobre o negro brasileiro?

1. Identidade em processo: entre aquilo que é e aquilo que não é

A identidade é construída por elementos individuais e sociais, mas é na relação indivíduo-sociedade que ela se modula. Nesse sentido, o homem e a mulher são seres sociais e políticos afetados por fatores externos como a cultura, a moral e a religião. A identidade, portanto, não é um produto acabado. Ao contrário, é resultante da tensão estabelecida entre as percepções internas e as externas. Ela oferece possibilidades de ser, agir e pensar que auxiliam na formulação de características individuais.

Tomaz Tadeu da Silva (2007, p.74) diz que a “identidade é simplesmente aquilo que se é”, inicialmente parece que esse é um conceito, no entanto, essa constatação não é tão simplificada assim quando se analisa o discurso de pertencimento. O entendimento de uma identidade pressupõe saber aquilo que é e da diferença aquilo que não é, ou seja, demanda conhecimento do que são e como são formuladas. Silva (2007) argumenta que para entendermos as identidades sociais é necessário perceber a relação estabelecida entre aquilo que é e aquilo que não é. Dessa forma, disserta o autor:

Em geral consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo mesmo pelo qual *tanto* a identidade *quanto* a diferença é compreendida. (SILVA, 2007, p.75).

A produção da identidade e da diferença é influenciada por fatores culturais que expressam na linguagem e nas relações de poder instauradas. É a linguagem que possibilita o trânsito de símbolos e dos sistemas discursivos, envolvendo toda a produção e reprodução cultural. Mas, se engana quem conceitua a linguagem como um terreno estável, uma vez que,

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. Dizer isso não significa, entretanto, dizer que lhes dão definição. Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. (SILVA, 2007, p. 78).

Segundo Silva (2007), a identidade e a diferença disputadas por padrões hegemônicos que, ao mesmo tempo não se configuram como homogêneos, a presença do poder é marcada pela possibilidade de aceitação/negação de características que permeiam fronteiras culturais, sociais, de gênero, de raça ou qualquer outra origem, essas fronteiras, são socialmente construídas.

A cristalização de conceitos identitários manifesta essa relação de poder que se estabelece por meio de interpretações, quase sempre, carregadas de simbolismos edificados ao longo da trajetória social e cultural do indivíduo. Dessa vivência ocorrem processos de negociações que relacionam traços das identidades locais e globais. Nesse movimento acontece o processo de inclusão ou exclusão das características culturais de uma determinada sociais.

[...] é no movimento literal, concreto, de grupos em movimento, por obrigações ou por opção, ocasionalmente ou

constantemente, que a teoria cultural contemporânea vai buscar inspiração para teorizar sobre os processos que tendem a desestabilizar e a subverter a tendência da identidade à fixação. Diásporas, como a dos negros africanos escravizados, por exemplo, ao colocar em contato diferentes culturas ao favorecer processos de miscigenação, colocam em movimento processos de hibridização, sincretismo e crioulização cultural que forçosamente, transformam, desestabilizam e deslocam as identidades originais. (WOODWARD, 2007. P.18).

Dessa forma podemos afirmar que as identidades sociais e individuais não são estáveis, não são permanentes e não são fixas. Essa discussão sobre a formação de identidades interessa a comunidade escolar, pois, a sociedade na qual a escola está inserida é composta por diferentes grupos que buscam a valorização das características de suas identidades.

Assim no espaço escolar é possível compreender que as identidades são permeadas por representações, mesmo que sejam provisórias, limitadas e parciais, do que ela é e do que não é. É por meio dessas representações socialmente arquitetadas que se constrói o processo de visibilidade ou invisibilidade das características identitárias de um grupo social. As representações de um grupo, portanto, influenciam o processo de aceitação ou não de determinados modos de ser, de ver e de estar no mundo.

Kathryn Woodward (2007) destaca que o processo cultural em que os indivíduos sociais estão imersos, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Dessa forma pode se afirmar que as narrativas por meio de sua linguagem fornecem representações que constroem os lugares a partir dos quais se pode falar.

A construção desses espaços de visibilidade está sujeita à compreensão que as narrativas sociais e as representações veiculadas por essas sobre os sujeitos que são sempre circunstanciais. Em suas conceitualizações perpassam tensões que não são definições fixas, nem são determinados por categorias hegemônicas. Dessa forma ao revisitar a história do Brasil com o intuito de agregar narrativas que permitam uma construção valorativa da identidade do negro brasileiro é necessário lembrar que as narrativas nos ensinam as histórias, os saberes pelas quais vivemos e ao mesmo tempo meios para refletir, questionar, problematizar e criticar nossa herança histórica

2. Negro no Brasil: narrativas possíveis

As narrativas sobre o negro africano no território brasileiro têm início por volta do século XVI, com a sua chegada enquanto sujeitos escravizados entram para a história brasileira na narrativa oficial como mercadoria. As narrativas construídas para a educação escolar abordam o negro vivendo em situações degradantes provenientes do trabalho escravo que faz parte da história do Brasil. A escravidão do negro africano no território brasileiro ocorreu no período mercantil, marcado pelo início da expansão marítima quando os europeus se aventuraram em busca de riqueza em novas terras. As conquistas européias afetaram história de muitos povos, em especial, a história dos povos do continente africano.

A captura de homens e mulheres para o trabalho nas colônias recém descobertas aconteceu nas comunidades africanas invadidas e dominadas pelos colonizadores europeus que subjugavam a essas pessoas para serem vendidos como escravos. O argumento para justificar o trabalho compulsório dessas comunidades era de que se tratava de povos atrasados economicamente e precisava doutrinar para

a fé judaico-cristã. Esse argumento se consolidou com a construção da narrativa sobre a história brasileira no espaço escolar tendo um único ponto vista: o europeu.

A formação de narrativas escritas e propagadas tendo como único ponto de vista, no caso o dos colonizadores expressa um perigoso jogo de poder que esconde múltiplas possibilidades de entender a história de um povo. Chimamanda Adichie (2009), , literata nigeriana, alerta para o cuidado na interpretação e na reprodução de histórias formuladas pela repetição incansável de um único ponto de vista sobre fatos que representam uma nação.

Adichie (2009) afirma que uma única história cria estereótipos, e que eles são incompletos, pois, a configuram também como possibilidade única. Dessa forma a história do negro brasileiro teria somente a narrativa do colonizador, enquanto sujeito escravizado que contribuiu com seu trabalho braçal para a formação da sociedade. Essa narrativa marginaliza a importância da população negra para formação da identidade brasileira.

A desconstrução das narrativas únicas sobre a negritude é uma ação importante no processo de visibilidade dessa identidade permeada por estereótipos e preconceitos. O problema do uso de estereótipos não é que eles não sejam verdadeiros é que eles oferecem apenas um viés da verdade, minando todas as outras possibilidades de ser e de estar no mundo.

No Brasil, o período da escravidão, vivenciado do século XVI ao século XIX, é permeada por uma política de invisibilidade da identidade negra, que continuou sendo veiculada mesmo depois da abolição, fornecendo elementos para formar a mentalidade do que é ser negro no Brasil. A narrativa veiculada pelo colonizador negou ao descendente de africano no Brasil o reconhecimento de sua atuação social, uma vez que seu valor passou a ser medido ao longo da história pela

capacidade do seu corpo e do seu trabalho físico e não pela inteligência e capacidade intelectual.

Essa mentalidade não se desfaz com a Lei da Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888, pois, mesmo livre o negro continua marginalizado socialmente, porque a grande maioria não tem acesso aos bens materiais e simbólicos produzido no Brasil. As oportunidades de trabalho e cidadania continuam raras, uma vez que o contingente de negros e negras não consegue ser reincorporadas no mundo trabalho agrícola tampouco conseguiu empregos nos espaços urbanos.

Para pensar narrativas múltiplas é necessário incluir as manifestações culturais da população negra que lutam pela visibilidade de seus direitos, erradicar o preconceito racial e o reconhecer o conhecimento dos povos africanos como aspectos significativos da nação brasileira. As manifestações políticas e reivindicatórias, em especial as do Movimento Negro, pressionaram as políticas sociais e educacionais para repensar a situação do negro ao longo da história. As propostas de reformulação do pensamento educacional brasileiro, segundo Gomes (1997), tiveram como base as denúncias feitas por esse Movimento, sobre a existência de preconceitos presentes nos livros didáticos e nos discursos dos docentes.

Felipe (2009) afirma que durante um século da implementação da escola pública no Brasil, o negro e sua cultura, poucas vezes, foram contemplados nos conteúdos programáticos e quando o foram, eram abordados de forma distorcida e estereotipada. Somente depois de 1980, com as constantes reivindicações do Movimento Negro Unificado, houve tentativas de inserir conceito de pluralidade na educação brasileira.

O Movimento Negro reintegra a discussão de que a formulação humana que está incorporada nas práticas pedagógicas demanda valorização de todos os

sujeitos sociais. A formação do/a aluno/a como ser social implica entender que “além de sermos seres cognitivos, também somos seres culturais” (GOMES, 1997). A consciência de que a cultura engloba valores por meio de práticas sociais abre espaço para a discussão desses valores e dessas práticas que são construções arquitetadas por ideologias que não são neutras.

A afirmação de que a sociedade e a escola são formadas por “diferentes identidades” possibilita articular estratégias para inserir essas identidades no contexto educacional dos alunos e das alunas. A problematização das identidades sociais oferece subsídios à prática pedagógica do/a professor/a para questionar os estranhamentos das identidades diferentes que adentram o espaço escolar.

A luta do Movimento Negro Unificado e os grupos defensores da constituição de uma sociedade multicultural pela conscientização de todos os setores sociais demonstram que o racismo não atinge só os/as negros/as. Nos processos estruturantes e constituintes da formação histórica social brasileira, o racismo está arraigado no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As proposições resultaram em maneiras de “repensar (...) a estrutura excludente da escola, que contribuiu com a aprovação em janeiro de 2003 da Lei 10.639”. (GOMES, 1997 p.21)

Lei essa que altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e estabelece “as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências”. Ela estabelece, ainda, o estudo da história da África e dos/as africanos/as, a sua luta no Brasil, a sua cultura negra brasileira e a sua contribuição na formação da sociedade nacional, nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes à História do Brasil.

3. Negritude uma identidade em construção

Aprender a lidar com a diferença é uma função muito importante da escola. O convívio com as múltiplas identidades precisa ser trabalhado na sala de aula, para tornar-se assim um espaço para construção de visibilidades e formulação de múltiplas narrativas sobre o “eu” e “outro”.

A educação precisa se organizar como um espaço em que os “outros” tenham vozes e que essas sejam ouvidas. Nessa perspectiva, Silva (2007, p. 100) afirma que “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida”. Esse conhecimento do “outro” embora seja, inicialmente estranho, necessita de discussão com a finalidade de apresentar o diferente, formulado por: pontos de vista, raças, fatores biológicos, sociais e culturais.

Se a escola é um espaço de cruzamento de culturas, há possibilidades reais de convivência entre os múltiplos sujeitos sociais que se conhece e se reconhece como sujeitos iguais no processo de construção social. Não se trata aqui de substituir um saber por outros nas salas de aula, mas propiciar aos estudantes a compreensão das conexões entre culturas e relações de poder envolvidas nas hierarquizações das diferentes manifestações culturais. Por outro lado, se a escola se configura como um espaço de silenciamento e não reconhecimento do outro, a presença negada, o preconceito, o estereótipo e outras maneiras de ofensas continuarão presentes no cotidiano escolar dos /as alunos/as negros/as.

Os estudos de Consuelo Dores Silva (1995) indicam a dificuldade que a escola ainda tem ao lidar com o preconceito racial. A pesquisadora entrevistou vinte sujeitos com idade entre 8 e 16 anos, no ano de 1989, para investigar o processo de organização da identidade de alunos/as negros/as que cursavam a 3ª ou 4ª séries do

Ensino Fundamental de uma escola pública de Minas Gerais. Dos relatos dessa pesquisa os alunos/as, selecionamos uma narrativa que aparece a situação de preconceito, estereótipos e apelidos racistas vivenciados no espaço escolar, veja a seguir

Gostaria de mudar a cor da pele. E também a cor dos olhos. Gostaria também de mudar tudo que há no meu corpo. Eu queria mudar de tudo. Eu queria ser auta morena e muito bonita. Eu queria que essa mancha negra que tenho no meu corpo saice (sic). (SILVA, 1995, p.95)

Os relatos descritos por Silva (1995) nos permitem inferir que ainda na atualidade no processo de formação da identidade dos alunos negros é prejudicado por um passado excludente e um presente incerto pelas negações que ele ainda está exposto, uma vez que, na convivência com a família, um dos primeiros elementos de sua identidade como negro se perde. Sentimentos de inferioridade, de baixa auto-estima e a falta de informação sobre sua ancestralidade, como por exemplo: a resistência e as conquistas do povo africano contribuem para a construção de uma identidade negativa e uma mentalidade que não a permite se ver como um sujeito de valor no processo social.

No espaço escolar a criança negra enfrenta diversos processos de negações, entre eles a ocultação do nome que, rapidamente é substituído por apelidos pejorativos como: “macaco”, “urubu”, “banana podre”, “carvão” entre outros, encontrados entre os relatos dos entrevistados por Silva (1995) ao longo de seu trabalho. Uma segunda negação é a socialização conflitiva com os/as alunos/as brancos/as, por serem objeto de discriminação, os/as alunos/as negros/as tendem a se isolar. Esse fato predis põe o surgimento de idéias negativas sobre a sua própria identidade.

Silva (1995, p. 83), constata que outros fatores auxiliam no processo de estigmatização, “a cor da pele é um dos atributos, que categorizam os indivíduos, determinando a sua localização social”. Os atributos físicos são apontados pelos sujeitos da pesquisa como as características mais hostilizadas: a cor e a textura da pele, os cabelos enrolados ou crespos e o nariz grande são citados como representações de feiúra e sujeira que gostariam de ser modificados. Esses aspectos negativos da imagem corporal são decorrentes da padronização de modelos estéticos predeterminados pela cultura hegemônica.

A aparência física, as condições psicológicas e a auto-representação constituem as narrativas sobre identidade e negritude que são referenciadas pela negação. A não-vivência da identidade negra dentro de um esquema valorativo auxilia o processo de segregação social, cultural e histórico ao longo da vida desse sujeito, visto que as experiências vivenciadas por meio das representações sociais se dão ao longo da vida desde o nascimento, a infância, a juventude, a maturidade e a velhice.

A identidade é um processo em construção, que ela se modula ao longo da vida, começando na infância. A vivência e a aceitação de suas características identitárias permitem ao indivíduo um diálogo com os elementos culturais e sociais que formularam sua maneira de interagir com o “outro” e com a sociedade na qual está inserido. Em contrapartida, a não-vivência ou mesmo a não aceitação das características da negritude na infância, adolescência, vida adulta e na maturidade ressalta problemas psicológicos oriundos da não-aceitação como negro resultado da falta de auto-conhecimento.

A não-vivência da negritude ao longo da vida afeta a estrutura cognitiva e cultural do indivíduo. Por exemplo, em uma pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo (FPA) em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC Nacional e

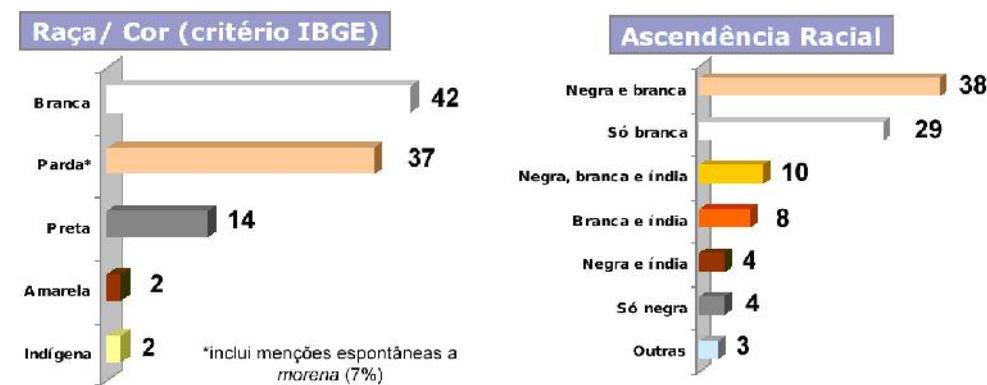
SESC São Paulo) intitulada *Idosos no Brasil – vivências, desafios e expectativa na terceira idade*, realizada no ano de 2006 mostram que os idosos negros, acima de 60 anos, sofrem dupla discriminação, a primeira é a hostilidade racial e a segunda, é a idade.

Nessa pesquisa perguntou-se: qual cor o representa? 51% dos 2.136 idosos responderam a pergunta. As respostas foram: 51% cor branca, 31% pardo, 12% preto, 2% indígena e 1% amarela. Na pesquisa realizada com a mesma pergunta o público não-idoso de 1.608 pessoas com idade entre 16 e 59 anos obtiveram-se resultados diferentes, 41% responderam serem brancos, havia maior numero de entrevistados que se identificavam com outras etnias, 37% pardos, 14% pretos, 2% indígena e 2% amarelos.

Comparando as respostas obtidas pela população idosa e a não-idosa em relação a esse questionamento, notamos um número maior de pessoas não-idosas que se declaram negras, indígenas e outras. Esse aumento pode estar associado às lutas políticas como as do Movimento Negro que vem desde final da década de 1970 defendendo a valorização das características identitárias dos sujeitos sociais não brancos. Dessa forma, o movimento oferece subsídios identitários antes não existente na população negra. A luta pela igualdade dos direitos sociais e da auto-afirmação somados às ações afirmativas que promovem a aceitação da negritude para além da resistência, permite um reposicionamento das representações sociais sobre o negro brasileiro.

A pergunta qual sua ascendência racial? Recebem respostas que contrapõem a pergunta sobre a raça que representava o idoso. Os dados obtidos sobre ascendência racial indicam que 42% dos idosos declaram sua ascendência somente branca, 30% afirmaram origem negra e branca, 7% negra, branca e índia, 6% branca e índia, 3% negra e índia, 6% somente negra, 2% morena e branca e 1%

como outras raças. Esses dados instigam questionamentos sobre a origem racial dos 51% que se definiram como brancos. Veja os gráficos abaixo.



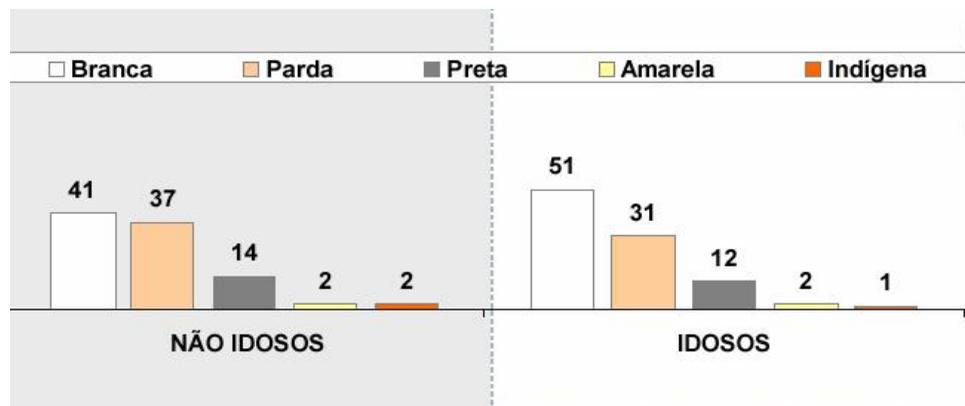
Fonte: Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007.

Se o número obtido na resposta sobre ascendência racial é 9% menor que a pergunta sobre raça pertencente, esse fato instiga saber: por que esse percentual não se considera negro, indígena ou miscigenado? E por que ele contrasta com a mesma pergunta realizada com a população jovem e adulta que responderam que apenas 27% declararam ascendência somente branca, 40% de origem negra e branca, 11% negra, branca e índia, 8% branca e índia, 5% negra e índia, 4% somente negra, 0% morena e branca e 4% como outras raças.

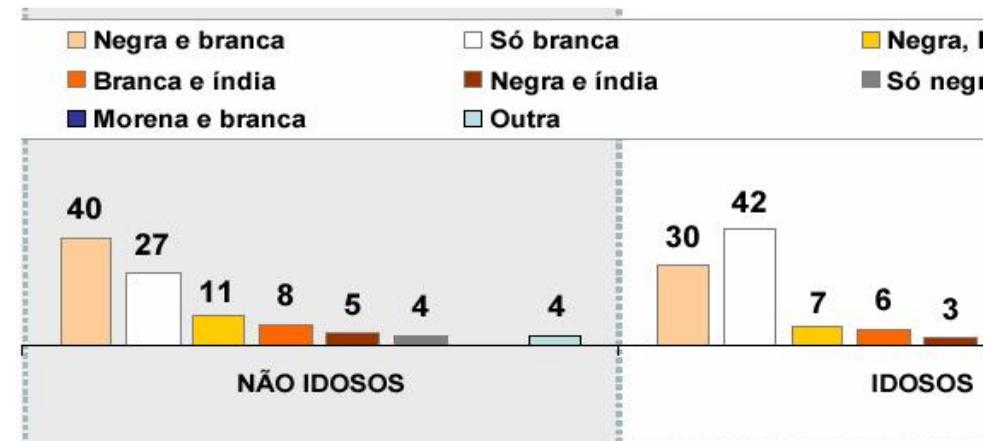
As respostas sugerem que a população idosa incutiu a representatividade instaurada pelo colonizador branco. Segundo Doralice Lopes e Suelma Inês Alves de

Deus (2007), a negação da representatividade interétnica possibilita entender o contexto que esses idosos construíram suas identidades. A população idosa que tem idade igual ou superior a 60 anos, passou sua infância e juventude entre as décadas de 1950 e 1960, quando imperava a ideologia da política do branqueamento, que teve início nos anos de 1930. Essa política pregava a ideia de que a raça negra deveria desaparecer, caso contrário haveria um processo de deterioração da espécie humana.

A política do branqueamento com o propósito de aniquilar a população negra inculca uma subjetividade que nega a própria identidade. A intolerância com o diferente se instala como uma teia que se alastra em nome do aprimoramento da raça e do progresso social. Essas ideias são facilmente assimiladas e incorporadas pelas pessoas de pele clara e de origem europeia que se fixou no pedestal da superioridade.



Fonte: Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007



Fonte: Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007

Os dados indicam que há dificuldade dos idosos no Brasil em se reconhecerem como negros. Esta constatação nos remete aos danos causados pela política de branqueamento instituída no território brasileiro, no início do século XX, com a nítida intenção diminuir a população negra. Esse pensamento é ilustrado por Lopes e Deus (2007, p. 85) na seguinte passagem:

A ideologia do branqueamento, como foi denominada, resultou assim em uma ação incentivada pela elite dominante branca e representava a passagem do racismo de dominação, entendido como escravidão negra, para o racismo de exclusão, entendido como o momento pós-abolição com a substituição da mão-de-obra escrava pela mão-de-obra do imigrante europeu. Essa ideologia não se refere apenas à esfera biológica que é assimilada pela mestiçagem, e está relacionada à esfera cultural que é a assimilação da cultura europeia e a visão de mundo a partir dos europeus, e à esfera político-ideológica marcada pela estrutura das relações de produção (LOPES e DEUS, 2007, p. 85).

A idéia da intervenção do branqueamento pode ser reforçada com os dados da dissertação de Rosana Gonçalves (2006) que constata a diminuição da população de negros decaiu em 20% (1880), 14% (1890), 14,7% (1940), 11% (1950), 8,7% (1960), 5,89% (1980), 5,1% (1991) e 6% (1996), segundo os censos do IBGE das respectivas épocas. Em 60 anos, de 1880 a 1940, a população brasileira quase triplicou. Após 1880 a população branca cresceu 13,76 vezes até 1996, e a negra, 4,5 vezes. Em 1890, os brancos eram 44% e os negros, 14,7%. Em 1996, os brancos eram 55,2% e os negros, 6%. Portanto houve uma redução da população parda em 20% no período entre 1890 e 1940, quando os pardos se identificavam como brancos. Os pardos, em sua grande maioria, buscaram se unir conjugalmente aos brancos e as crianças nascidas dessa união, apesar de possuírem ascendência negra, se declaravam brancas renegando aspectos de sua identidade que fazia referência a sua descendência negra.

A pesquisa sobre *Idosos no Brasil* traz indícios de que essa ideologia continua presente nas representações sociais sobre a imagem do negro. Os dados visualizam a não aceitação da cor da pele e a dificuldade que os idosos tem em se reconhecer como negros e negras, apesar de admitirem sua ancestralidade negra. Além disso, esse idoso tem uma dificuldade maior de se reconhecerem como negro ao ser comparado com os dados apresentados pela população não idosa. O percentual de pessoas que percebe enquanto pretas e pardas e reconhecem uma ancestralidade negra é maior na população abaixo do sessenta anos.

Conclusão

A construção do processo identitário da população negra no espaço escolar demanda o constante questionamento das narrativas únicas, das normas e das condutas sociais, duvidar do que foi e é afirmado como natural, questionar as narrativas pré-estabelecidas como verdades.

Embora com limitações, a pluralização das narrativas sociais, assim como o intercâmbios de saberes em que se leve em consideração o “eu e “outro” como sujeitos em relação com lógicas distintas pode levar ao reconhecimento das diversas identidades culturais existente e construção de processos de reconhecimento das experiências vivenciadas pela população negra no decorrer da história brasileira, possibilitando que os diferentes sujeitos sejam valorizados e respeitado ao longo de toda a sua vida .

Em suma a problematização entre espaço escolar, identidade e narrativas sobre a negritude brasileira permite construir os caminhos para valorizar os sujeitos socialmente não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar de que essa diferença foi produzida historicamente e quais são jogos de poder estabelecido por ela.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. *O perigo da história única*. 2009, disponível In: http://www.ted.com/talks/lang/por_pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html. Acesso em 22 fev 2011.

BRASIL. Lei 10.639. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo Oficial da Rede de Ensino. *Diário Oficial da União*, 2003.

FELIPE, Delton Aparecido. *Narrativas de Alteridade: o cinema na formação de professores e professoras para o ensino de história e cultura afro-brasileira na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2009.

GOMES, Nilda Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

GONÇALVES, Rosana. *Política de ação afirmativa para afrobrasileiros e o debate das cotas nas universidades*. Dissertação (Mestrado em educação e Comunicação) Universidade São Marcos, São Paulo; 2006.

LOPES, Doraci; DEUS, Suelma Inês Alves de. Negritude e Envelhecimento. In: NERI, Anita Liberalesso. *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC SP, 2007.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o seu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

Recebido: 19.10.2015 – **Aprovado:** 02.12.2015