

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TESSITURAS DA COR DA CULTURA: EM CENA, OS EPISÓDIOS
TELEVISIVOS DA SÉRIE "NOTA 10"**

FRANCY RODRIGUES DA GUIA NYAMIEN

**MARINGÁ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**TESSITURAS DA COR DA CULTURA: EM CENA, OS EPISÓDIOS
TELEVISIVOS DA SÉRIE "NOTA 10"**

Tese apresentada por FRANCY RODRIGUES
DA GUIA NYAMIEN ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos requisitos
para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

Nyamien, Francy Rodrigues da Guia
N993t Tessituras da cor da cultura: em cena, os
episódios televisivos da Série "Nota 10" / Francy
Rodrigues da Guia Nyamien. -- Maringá, 2016.
198 f. : il., tabs., figs., color.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Kazuko Teruya
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação - Estudos culturais. 2. Narrativas
televisivas - Cultura afro-brasileira - Ensino e
aprendizagem. 3. Brasil - Civilização - Influências
africanas. 4. Educação - Relações étnico-raciais.
5. Educação - Estudos culturais. I. Teruya, Teresa
Kazuko, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDD 21. ed. 370.71

MGC 001430

FRANCY RODRIGUES DA GUIA NYAMIEN

**TESSITURAS DA COR DA CULTURA: EM CENA, OS EPISÓDIOS
TELEVISIVOS DA SÉRIE "NOTA 10"**

BANCA EXAMINADORA

Profa; Dra. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Profa. Dra. Sônia Maria dos Santos Marques – UNIOESTE

Profa. Dra. Fabiane Freire França – Unespar – Campo Mourão

Profa. Dra. Marivânia Conceição de Araújo – PGC/UEM

Prof. Dr. Delton Aparecido Felipe – UEM

SUPLENTE:

Profa. Dra. Yolanda Zancanella – UNIOESTE

Profa. Dra. Maria Aparecida Leopoldino – UEM.

Maringá, 2016.

Dedico este trabalho à Letícia Jacqueline e ao Emmanuel Stessy, presentes preciosos de minha vida; ao Sebastien, por estar sempre presente, mesmo do outro lado do Atlântico, pelo companheirismo e encorajamento a não desistir de meus sonhos; à Ermita, minha mãe guerreira, pelo aprendizado de vida e resistência; à Teresa, por abrir espaços potencializados a vários estudos inspirados na articulação entre educação, estudos culturais, mídias, formação de professores/as e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Teresa Kazuko Teruya, minha orientadora – uma referência intelectual –, pelo incentivo e com quem o convívio tem sido um privilégio. A sua leitura dos meus textos e as questões desestabilizadoras foram fundamentais para o encaminhamento do presente estudo/pesquisa.

À professora Dra. Sônia Maria dos Santos Marques, ao professor Dr. Paulo Vinicius Baptista, à professora Dra. Marivânia Conceição de Araújo e à professora Dra. Maria Aparecida Leopoldino, pela leitura minuciosa, pelas sugestões e orientações na banca de qualificação para andamento da pesquisa.

À professora Dra. Sônia Maria dos Santos Marques, à professora Dra. Fabiane Freire França, à professora Dra. Marivânia Conceição de Araújo e ao professor Dr. Délton Aparecido Felipe, que aceitaram participar da banca de defesa e pelas prévias significativas contribuições e reflexões para feitura desta tese.

Sou grata à disponibilidade das professoras doutoras suplentes: Yolanda Zancanella e Maria Aparecida Leopoldino.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, seus docentes e a coordenação, em especial ao Hugo e à Márcia, pela atenção e disponibilidade em ajudar sempre.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (GEPAC), pelas leituras, estudos e discussões instigantes sobre a pesquisa em educação. À professora Dra. Geiva Carolina Calsa, e aos colegas das diversas configurações do grupo de pesquisa que me acompanharam durante o percurso, pelo convívio, e pelas trocas valiosas de informações e ideias. Ao Samilo Takara, por suas pertinentes contribuições ao projeto de tese. À Pâmela e ao Samilo, pelas conversas inspiradoras e pelos momentos no café literário.

Ao Délton, com quem tenho aprendido por meio de suas produções acadêmicas, pela acolhida e apoio desde o início de meu ingresso no curso, oferecendo-me seu apartamento durante o período do seu afastamento para o doutoramento sanduíche em Portugal. Agradeço imensamente pela acolhida, pelas conversas e doações de textos.

Às amigas, mestras, Edy Braun e Veralice Moreira, sempre solidárias e parceiras.

À minha família, pelo apoio e carinho incondicional neste trajeto.

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pelo afastamento concedido para a realização do Doutorado.

NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. **Tessituras da "Cor da Cultura": em cena, os episódios televisivos da Série "Nota 10"**. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2016.

RESUMO

Esta tese teve como objetivo investigar e sistematizar as questões abordadas nos episódios televisivos da série "Nota 10", esta produzida pelo projeto "A Cor da Cultura", uma parceria realizada entre a antiga SEPPIR, a Petrobras, o CIDAN, o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo, a TV Educativa e o Canal Futura. Indagou-se, a partir dessa série, quais foram as questões discutidas e as proposições pedagógicas sugeridas nesses episódios para a ressignificação das relações raciais na educação e a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar? Para responder a essa questão e alcançar os objetivos da investigação, adotou-se a abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativa, inspirada em pesquisadores/as do pensamento negro em educação que investigam a mídia e o currículo, utilizando as ferramentas teórico-metodológicas dos estudos culturais. Foram selecionados onze episódios em suporte DVD, edições 2005 e 2010, voltados aos/às educadores/as que apresentam experiências educativas desenvolvidas em escolas da rede pública e em espaços informais. Esses episódios veiculados na televisão foram distribuídos nas escolas, disponibilizados para professores/as de dezoito estados brasileiros. O pressuposto era que, como artefatos culturais, essas produções audiovisuais pretendiam ensinar outros modos de educar para as relações étnico-raciais e atender à Lei Federal nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Foi possível apreender, a partir da pesquisa, que esses episódios constituem um currículo que faz parte das lutas culturais por mudanças de significados e por tentar desestabilizar os discursos hegemônicos. Assim, há possibilidades de uma rede de saberes sendo tecida, em que a história e a cultura afro-brasileira e africana são produzidas por meio de discursos mais plurais em sua composição e divulgação. É necessário, portanto, uma abordagem crítica e reflexiva do sentido educativo no uso das mídias audiovisuais, além da leitura atenta para a seleção dos seus conteúdos pedagógicos difusores de saberes e de subjetividades; sentidos sobre o mundo; ensinamentos sobre raça/etnia; identidade e corpo; religiosidade; e modos de ser, de agir, de pensar, de olhar para si e para o outro, que são significativos na compreensão da realidade social e racial brasileira.

Palavras-chave: Educação antirracista; "A Cor da Cultura"; Episódios televisivos; História e cultura afro-brasileira; Currículo.

NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. **Weaving of The Color of Culture**: on scene the television episodes of the series Nota 10.198 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringá. Advisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2016.

ABSTRACT

This thesis aimed at investigating and systematizing the issues addressed in television episodes of the series Nota 10, produced by the project The Culture of Color, a partnership made between the former SEPPIR, Petrobras, CIDAN, MEC, Palmares Foundation, TV Globo, TV Educativa, and Canal Futura. It was questioned, based on the series: what are the issues discussed and the pedagogical propositions suggested in these episodes to the redefinition of race relations in education and the inclusion of African and African-Brazilian history and culture in the school curriculum? To answer this question and achieve the objectives of the investigation, a qualitative approach of descriptive and interpretive nature was adopted, inspired in researchers of black thought in education, who investigate the media and the curriculum, using the theoretical and methodological tools of cultural studies. Eleven episodes were selected from DVDs, editions 2005 and 2010, aimed to teachers with educational experiences developed in public schools and in informal spaces. Those episodes, which aired on television, were distributed in schools and made available to teachers in eighteen states. It is assumed that, as cultural artifacts, these audiovisual productions aim at teaching other ways of educating for the ethno-racial relations and to meet the Law 10.639/03, which makes compulsory the teaching of African-Brazilian and African culture and history in the school curriculum. It was possible to learn from the research that these episodes constitute a curriculum that is part of the cultural struggles to change of meanings and to try to destabilize the hegemonic discourses. Thus, there are possibilities of a new network of knowledge being woven, in which African-Brazilian and African history and culture are produced through more plural discourses in its composition and dissemination. It is therefore necessary a critical and reflective approach of the educational sense in the use of audiovisual media, in addition to the careful reading for selection and critical approach to its educational content that produce knowledge and subjectivities; senses about the world; teaching on race/ethnicity; identity and body; religion; and ways of being, acting, thinking, and looking at yourself and the other, which are significant in understanding the Brazilian social and racial reality.

Keywords: Anti-racist Education, The Color of Culture, Television Episodes; African-Brazilian History and Culture, Curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo do roteiro de transcrição dos episódios.....	37
Quadro 2 – Eixos explicativos e temáticas da pesquisa	40
Quadro 3 – Resumo das atividades de pesquisa e entrevista informal, teste e jogos dos episódios televisivos da série "Nota 10"	61
Quadro 4 – Resumo das experiências educativas	62

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Kit pedagógico do Projeto "A Cor da Cultura".....	51
Figura 2 – Abertura dos episódios televisivos da Série "Nota 10".....	59
Figura 3 – Apresentadora e apresentadores da Série "Nota 10".....	60
Figura 4 – Atriz Dani Ornelas	68
Figura 5 – Ator Flávio Bauraqui	70
Figura 6 – Título da obra: "O Jantar Brasileiro", 1827, de Jean Baptiste Debret	78
Figura 7 – Título da obra: "Sapataria", 1827, de Jean Baptiste Debret.....	80
Figura 8 – Título da obra: "Feitores castigando negros", 1857, de Jean Baptiste Debret ..	81
Figura 9 – Título da obra: "Cabeças de Negros de Diferentes Nações", 1835, de Jean Baptiste Debret	81
Figura 10 – Diversidade de grupos africanos com fotografias de Pierre Verger	82
Figura 11 – Kabengele Munanga	83
Figura 12 – Imagem da esfinge do Egito.....	84
Figura 13 – Fotos das famílias.....	94
Figura 14 – Moradia e local de trabalho.....	94
Figura 15 – Sueli Gonçalves.....	96
Figura 16 – Emanuel Araújo	104
Figura 17 – Elisa Larkin Nascimento	111
Figura 18 – Marcelo Paixão	122
Figura 19 – Wânia Sant’Anna	123
Figura 20 – Ubiratan D’Ambrósio	136
Figura 21 – Muniz Sodré.....	146
Figura 22 – Maria Aparecida Bento	155
Figura 23 – Hédio Silva Júnior.....	166
Figura 24 – Valdecir Pedreira do Nascimento	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACDC	"A Cor da Cultura"
ACEAA	Associação Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEAP	Centro de Articulação de Populações Marginalizadas
CIDAN	Centro Brasileiro de Desenvolvimento do Artista Negro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa/Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
GEPAC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IJC	Instituto de Juventude Contemporânea.
INDEC	Instituto de Desenvolvimento Cultural Nova Iguaçu
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPEAFRO	Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
N'BLAC	Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais
NEAB/UFU	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia.
N'ZINGA	Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte
ONU	Organização das Nações Unidas
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: TECENDO OS FIOS DA PESQUISA.....	14
1 ENTRELACANDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA.....	29
1.1 Procedimentos de Investigação.....	33
1.1.1 Delineamento dos eixos explicativos e as temáticas da pesquisa.....	39
1.2 Projeto "A Cor da Cultura"	41
1.2.1 Materiais didáticos e audiovisuais do "A Cor da Cultura"	50
1.2.2 Tecendo olhares sobre o Projeto ACDC	53
1.3 Especificidades do Objeto de Estudo: série "Nota 10"	59
1.3.1 Conceitos abordados nos episódios televisivos.....	65
2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO	74
2.1 África no Currículo Escolar	75
2.1.1 Cena I: Jogo de Imagens da África	76
2.1.2 Cena II: Entrevista com Kabengele Munanga.....	83
2.1.3 Cena III: Projetos nas Escolas.....	85
2.2 O Negro nos Materiais Didáticos	93
2.2.1 Cena I: Jogo de Identificação da origem, profissão, moradia e situação econômica associada à cor da pele.....	94
2.2.2 Cena II: Entrevista com Sueli Gonçalves.....	95
2.2.3 Cena III: Projetos nas escolas	97
2.3 Arte: expressões afro-brasileiras e africanas na escola.....	100
2.3.1 Cena I: Painel com reproduções de obras-primas	101
2.3.2 Cena II: Entrevista com Emanuel Araújo	103
2.3.3 Cena III: Projetos nas escolas	105
2.4 Possibilidades Multidisciplinares da Lei Federal nº 10.639/2003	108
2.4.1 Cena I: Jogo de localização no mapa-múndi da origem de temas na história da humanidade	109
2.4.2 Cena II: Entrevista com Elisa Larkin Nascimento	110
2.4.3 Cena III: Projetos nas escolas	112
2.4.4 Tecendo os fios explicativos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo.....	117
3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	119
3.1 Igualdade de Tratamento e Oportunidade na Educação.....	120
3.1.1 Cena I: Jogo Preconceito racial e mercado de trabalho.....	120
3.1.2 Cena II – Entrevista com Marcelo Paixão e Wânia Sant’Anna.....	122
3.1.3 Cena III: Projetos nas escolas	124
3.2 Educação Infantil.....	127
3.2.1 Cena I: Pesquisa informal sobre modelos de bonecas de acordo com etnia/raça	128
3.2.2 Cena II: Entrevista com Marcelo Paixão.....	129
3.2.3 Cena III: Projetos nas escolas	130
3.3 Educação Quilombola	134
3.3.1 Cena I: Painel com ilustrações e fotografias – identificação/representação de comunidade	

remanescente quilombola.....	135
3.3.2 Cena II: Entrevista com Ubiratan D’Ambrósio.....	136
3.3.3 Cena III: Projetos nas escolas.....	137
3.4 Tecendo os Fios Explicativos da Educação das Relações Étnico-Raciais.....	141
4 IDENTIDADE E CORPO: MARCAS DA NEGRITUDE.....	142
4.1 Identidade Negra	143
4.1.1 Cena I: Gráfico das diferenças entre negros e brancos em relação ao acesso à universidade e ao ingresso nos cargos de chefia nas empresas.....	144
4.1.2 Cena II: Entrevista com Muniz Sodré.....	145
4.1.3 Cena III: Projetos nas escolas	148
4.2 Corpo Negro.....	152
4.2.1 Cena I: Teste de diferenças entre negros/as e brancos/as.....	153
4.2.2 Cena II: Entrevista com Maria Aparecida Bento	154
4.2.3 Cena III: Projetos nas escolas	156
4.3 Tecendo os Fios Explicativos da Identidade e Corpo: marcas da negritude ...	161
5. EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE.....	163
5.1 Religiosidade e Cultura.....	164
5.1.1 Cena I: Identificação dos estados com maior número de adeptos declarados das religiões afro-brasileiras e de população declarada negra.....	165
5.1.2 Cena II: Entrevista com Hédio Silva Júnior.....	166
5.1.3 Cena III: Projetos nas escolas	167
5.2 Religiosidade Afro-brasileira	170
5.2.1 Cena I: Manchete de Jornal – Especial sobre Intolerância Religiosa.....	171
5.2.2 Cena II: Entrevista com Valdecir Pedreira do Nascimento.....	172
5.2.3 Cena III: Projetos nas escolas	173
5.3 Tecendo os Fios Explicativos da Educação e Religiosidade	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEARES INACABADOS	177
REFERÊNCIAS	182

INTRODUÇÃO: TECENDO OS FIOS DA PESQUISA

Tessituras¹ da cor da cultura? Essa indagação nos desafia a buscar novos modos de olhar, ouvir e sentir os sons dos tambores embalados pelas vozes ancestrais em suas travessias diaspóricas.

Nesta pesquisa, exploro os fios possíveis nos teares dos saberes e fazeres que, ao que tudo indica, podem provocar fissuras nos modos de (re)educar para as relações étnico-raciais e aprender e ensinar os conteúdos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar.

Os modos de reeducar podem romper os esquecimentos relacionais e substituir as imagens que conduzem os olhares lançados sobre a/o negra/o e sobre as fronteiras do Atlântico no passado e no presente. Assim, as tessituras da cor da cultura negra podem ser enunciadas e posicionadas no currículo de encruzilhadas gerador de sentidos plurais.

A partir dessa perspectiva é que a Lei Federal nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da escola tem mobilizado educadores/as, especialistas e movimentos sociais a reinterpretar e a ressignificar as relações étnico-raciais.

No período anterior a essa legislação, nos anos de 1995 e 1996, a temática foi introduzida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentro do tema transversal Pluralidade Cultural, tema que trata da diversidade cultural em uma perspectiva universalista de educação. A questão racial atravessa o discurso da pluralidade cultural, sem, contudo, problematizar as propostas de combate ao racismo e à desigualdade racial na educação e sem desvendar criticamente as visões eurocêntricas e as estruturas de poder que orientam as relações dos diferentes grupos étnico-raciais (GOMES, 2010).

No campo da educação para as relações étnico-raciais, a Lei Federal nº 10.639/2003 problematiza os currículos monoculturais e apresenta uma proposta epistemológica de releitura da História e Cultura causadora de desestabilização para a prática educativa e

¹ Ação de fazer tapeçaria sobre uma tela ou o trabalho assim tecido; do v. it. tessere, este, do lat. texo, is, xui, xtum, ère tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar, construir sobrepondo ou entrelaçando. (HOUAISS, VILLAR & FRANCO, 2004, p. 2708). No texto, o sentido da palavra "tessituras" se refere a fiar, tecer, entrelaçar.

formação de professores/as. E, após treze anos da sua aprovação, ainda são controversas e polêmicas as discussões no campo do currículo, dos materiais didático-pedagógicos e metodologias de ensino em sala de aula.

Diante do exposto, ressalto a importância desta pesquisa pela oportunidade de investigar os episódios televisivos da série "Nota 10" (em formato DVD), uma das produções audiovisuais do projeto "A Cor da Cultura". O referido projeto, iniciado em 2004 com a intenção de subsidiar de modo efetivo a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, já completou três edições (2004 a 2006; 2010 a 2011; 2012 a 2014).

Os materiais didáticos e audiovisuais do Projeto "A Cor da Cultura" foram distribuídos às escolas, disponibilizados para técnicos das Secretarias de Educação (estaduais e municipais), gestores de políticas públicas, membros de organizações da sociedade civil, professores/as de dezoito estados brasileiros – fato que comprova a visibilidade alcançada nacionalmente.

Adotei, como critério para a escolha da série "Nota 10", o fato de seus episódios abordarem temas da educação e difundir experiências educativas consideradas como bem-sucedidas na aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 em instituições escolares públicas formais e informais.

O interesse pelo tema desta tese decorre de minha experiência pessoal, enquanto mulher negra, acadêmica e profissional, desde o ingresso no curso de Pedagogia e início da carreira docente me despertou, com mais intensidade, o interesse pelos estudos referentes à área de Educação e relações étnico-raciais.

Reporto-me, assim, ao lugar em que assumo e em que me posiciono como pesquisadora. Lembro-me de Steinberg (2015) ao informar que a pesquisa não pode mais ser vista como um processo frio e racional, uma vez que há sentimento e empatia e a presença do próprio corpo no ato da investigação. E, ainda, que é instigante aprender com as pesquisadoras feministas que a:

Investigação deve ser informada por nossa humanidade, que podemos utilizar o humano como um instrumento de pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa tem início com pesquisadores/as que se baseiam em suas próprias experiências. Um/a pesquisador/a em educação alinhado/a com essa perspectiva é um ser humano que estuda outros seres humanos focalizando o mundo interior de suas experiências. (STEINBERG, 2015, p. 226).

Desse modo, vou entretecendo os fios desta pesquisa continuando a falar de minhas experiências. No curso de graduação fiz amizades e contatos com pessoas militantes do movimento negro. A participação em encontros, reuniões, seminários, dentre outros, proporcionou-me um conhecimento da realidade educacional da população negra brasileira, constituindo as bases teóricas das situações vivenciadas.

No Curso de Mestrado em Educação Brasileira, da Universidade Federal do Ceará, o tema de minha dissertação foi “Ser negro nas vozes da Escola” e teve como objetivo analisar e discutir os significados do que é ser negro/a no contexto escolar. O resultado da pesquisa foi construído ouvindo as vozes de atores da vida social, alunos/as, no interior de suas escolas públicas municipais situadas em bairros periféricos de Fortaleza. Optei pela pesquisa qualitativa e orientei a escolha dos procedimentos metodológicos, escolha que consistiu em observações na sala de aula, entrevistas, relatos de vida, diálogos gravados a partir de temas propostos e aplicação de questionários.

Tive como base teórica autores/as do pensamento negro em educação. Nesses percursos itinerantes da pesquisa, compus um retrato da experiência educativa singular ao ouvir as vozes dos/as alunos/as negros/as e ao visualizar seus olhares brilhantes, perdidos, sofridos, sonhadores, a procurar, no espaço complexo que é a escola, o reconhecimento dos seus saberes como significantes para produzir projetos de vida – crianças e jovens, marcos de resistência e expressão de outras formas de subjetividades negras, transformando seu imaginário com imagens e significações positivas de ser e se tornar negro/a.

Posteriormente, outras experiências de pesquisas foram ampliando as análises anteriormente explicitadas. Associados a tais vivências, vieram os projetos de extensão e estudos sobre as relações raciais e a educação, isso realizado em parcerias com sindicatos dos professores da rede municipal e estadual, Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação. Essas atividades extensionistas possibilitaram momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o currículo, enfim, sobre a escola e a necessidade de uma educação antirracista.

Em 2010, participei, como palestrante, com o tema "A Lei nº 10.639/2003: os desafios para a educação", na abertura da atividade "Formação de Professores/as", das redes municipais de educação de Toledo e de Cascavel para utilização de material audiovisual, impresso e lúdico produzidos pelo projeto "A Cor da Cultura" nas escolas, em apoio à Lei Federal nº 10.639/2003.

As responsáveis pelo curso eram: Ana Paula Brandão, coordenadora geral do projeto "A Cor da Cultura" e Azoilda Loretto da Trindade, da consultoria pedagógica, ambas vinculadas à Fundação Roberto Marinho. Os objetivos foram ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos/as negros/as e a história da África, tendo como base os valores civilizatórios afro-brasileiros. Os critérios para participação dos/as professores/as no projeto foram definidos pelas secretarias municipais, sendo havia sempre dois/duas professores/as por escola e as turmas eram compostas por aproximadamente 40 pessoas.

Foi distribuído um kit pedagógico relativo ao "A Cor da Cultura" aos/às participantes, que assinaram um termo de compromisso sobre o recebimento do material e seu comprometimento em encaminhá-lo e aplicá-lo nas escolas.

No curso havia uma preocupação quanto à formação específica do professorado para o uso dos meios audiovisuais e criação de estratégias para uso do kit². Mesmo assim, o entanto, o desconhecimento dos conteúdos, por parte de muitos participantes, e a dificuldade de lidar com a temática racial foram aspectos que exigiram da equipe da Secretaria Municipal de Educação o acompanhamento dos projetos nas escolas no momento posterior à formação. A Secretaria apostou nesses materiais produzidos e investiu na organização e distribuição dos materiais didáticos e audiovisuais para todas as escolas da rede municipal. Tal política visava, por meio dos materiais, incentivar mudanças nas atitudes e nos comportamentos considerados inaceitáveis diante da negritude, para que o preconceito e a discriminação contra os/as negros/as fossem combatidos nas escolas.

Desse modo, no contexto vivido pelos/as professores/as, utilizar um material didático significa exigir mais da ação e autonomia docente, além da apropriação de novas práticas educativas (FISCARELLI, 2008).

As especificidades e o uso das diferentes mídias precisam estar intimamente ligados à didática exercida pelo/a professor/a, articuladas aos seus saberes escolares. De um modo

² Fazem parte do kit pedagógico: os episódios selecionados de cada um dos programas televisivos, série "Livros Animados", série "Nota 10", Série "Mojubá", série "Heróis de Todo Mundo", reunidos em DVDs, 5 cadernos para professores com sugestões de uso do conteúdo, metodologia, atividades e textos complementares; CD Gonguê (16 músicas com ritmos característicos afro-brasileiros de várias regiões do país); Jogo Educativo "Heróis de Todo Mundo" (jogo de perguntas e respostas, referentes às profissões ou áreas de destaque de personalidades: Artes, Literatura, Esportes, História, Ciência e Tecnologia e Religião); Glossário "Memórias das Palavras", três mapas (um do continente africano, outro da diáspora africana e outro dos valores civilizatórios afro-brasileiros).

geral, os livros didáticos, mapas, vídeos, jogos, computadores e as novas e velhas tecnologias, dependendo da forma como são estudadas, exploradas em suas potencialidades emancipatórias, podem gerar um modo singular de conceber e praticar o ensino (BELLONI, 1995 & FISCARELLI, 2008).

Como toda e qualquer atividade escolar, o uso da linguagem audiovisual exige planejamento e aprendizado, interpretação crítica e reflexiva de suas imagens e mensagens. Além disso, o caráter emotivo, ambíguo e afetivo das imagens nos toma desde o primeiro olhar e pode nos enganar, portanto, o seu uso na educação envolve informação, conhecimento, preparo e gestão (COSTA, 2005).

O fato é que os materiais didáticos audiovisuais foram disponibilizados para a rede de ensino municipal. E os/as professores/as participantes das formações tiveram o compromisso de multiplicar a capacitação recebida a outros profissionais em suas escolas.

Na ocasião coordenava um projeto de extensão intitulado “Diversidade na Escola: ações para equidade étnico-racial”, no período de 26 de setembro a 14 de dezembro de 2011, tendo como lócus duas escolas municipais situadas em Toledo-Paraná. Essa atividade extensionista era voltada à formação docente que tratava das relações raciais na escola. Houve discussões e estudos sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 e a Lei Federal nº 11.645/2008, com o intuito de auxiliar as escolas que estavam mobilizadas nas alterações de seus documentos legais – projeto pedagógico e regimento escolar – para se adequarem às referidas legislações.

Ademais, foram elaborados projetos para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003 pelas professoras das escolas municipais utilizando os materiais do projeto "A Cor da Cultura". Nesse sentido, para o acompanhamento e a discussão nos encontros de formação docente, assisti aos episódios televisivos em DVDs, fiz leituras dos materiais impressos, do referencial teórico e da metodologia de trabalho adotada para o uso dessas mídias na sala de aula, explicitados na coleção de saberes e fazeres produzidos pelo projeto "Cor da Cultura".

A partir dessa experiência local posso apontar que o conhecimento do material exige leitura crítica, estudo e análise, para o uso mais qualificado e criativo dos audiovisuais. Uma das dimensões cruciais das relações estabelecidas com os materiais didáticos está na intenção que direciona a escolha e o uso deles na atividade educativa. Por meio deles, pode-se até introduzir discursos afirmativos sobre diferenças étnico-raciais.

Embora a experiência no projeto de extensão nas escolas tenha instigado a leitura e o estudo do material, somente no ano de 2012, quando ingressei no Curso de Doutorado em Educação da UEM, que fui delineando o objeto de estudo nos encontros de leituras e na discussão do grupo de pesquisa (GEPAC). Prossegui tecendo o escrito inicial do texto com as leituras e sugestões oriundas das orientações, o levantamento bibliográfico e a consulta a trabalhos acadêmicos no Banco de Teses da CAPES. As dissertações localizadas sobre o projeto "A Cor da Cultura" concluíram que essa produção audiovisual foi significativa para a divulgação da história e cultura afro-brasileira.

No ano de 2009, Leslie Sedrez Chaves, do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, defendeu sua dissertação de Mestrado intitulada "Da Mídia para a Sala de Aula: o projeto 'A Cor da Cultura' nas apropriações de professores e alunos da Escola Wenceslau Fontoura". O objetivo dessa investigação foi verificar como se deu o processo de apropriação do Projeto na experiência dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Ela investigou o contexto da Escola Wenceslau Fontoura, localizada na cidade de Porto Alegre, porque possui uma particularidade na implementação do "A Cor da Cultura" em relação aos demais educandários situados na cidade.

As atividades propostas pelo Projeto à escola promoveram outras ações para dar continuidade ao trabalho iniciado. Uma das iniciativas foi a criação da Oficina de Cultura Afro-Brasileira, que é um grupo de alunos/as coordenado por um professor, grupo que se reúne em um turno inverso ao das aulas para debater questões referentes ao tema. Essa iniciativa nasceu da motivação provocada pela capacitação do projeto "A Cor da Cultura" oferecida aos/às professores/as. O professor participante da pesquisa, Eduardo, foi o idealizador e executor dessa ação em 2007. A ideia era manter vivo o debate sobre o assunto durante todo o ano letivo. Além de aprofundar as discussões em torno do assunto e de propor ações, o objetivo foi criar um espaço em que os/as alunos/as pudessem participar por escolha própria, sem a obrigatoriedade da sala de aula e abordar os assuntos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira.

Chaves (2009) observou, em sua pesquisa, que na escola havia professores/as engajados/as na ideia de manter o trabalho referente às questões da cultura e história africanas e afro-brasileiras e as demais discussões que se originam desse tema. Esses profissionais, porém, ainda não eram maioria na escola. Além disso, um grupo ainda se

mantinha indiferente ao tema, apesar das formações e das atividades que continuavam acontecendo na escola.

No ano de 2010, Henry Pôncio Cruz Oliveira apresentou, ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal da Paraíba, a dissertação intitulada: "Afrodescendência, Memória e Tecnologia: uma aplicação do conceito de informação étnico-racial ao projeto 'A Cor da Cultura'".

A pesquisa teve como objetivo analisar o projeto "A Cor da Cultura" – PACC, considerando fatores como: (i) a relação entre afrodescendência, informação, memória e tecnologia; (ii) desenvolver um conceito de informação étnico-racial que fundamente a produção cultural que representa o afrodescendente visando à redução do preconceito, discriminação e racismo na sociedade da aprendizagem; (iii) aplicar o conceito elaborado ao PACC; e (iv) analisar a produção informacional organizada e disponível para acesso e uso.

O estudo permitiu perceber o PACC como produtor de informação étnico-racial com recorte afrodescendente e investigar como esse tipo de informação se articula para construir a memória afrodescendente. O PACC, objeto empírico de análise, em que se toma como informação étnico-racial e, por conseguinte, material memorialístico afrodescendente, foi constituído nas esferas digitais e com suportes também digitais. Tal contexto suscita a necessidade de adotar estratégias de preservação desse material em locais que chamamos de “lugares de memória”.

No ano de 2011, Aline Batista de Paula apresentou a dissertação: "Construindo Discursos que Constroem Sujeitos? Uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil", junto ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi refletir sobre contribuição da Lei Federal nº 10.639/03, seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil e projetos de implementação, para identificar os alcances e os limites que ela expressa e de que forma a ressignificação da história e cultura negra contribuem para a construção de novos sujeitos coletivos.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhido o projeto "A Cor da Cultura", um dos projetos de implementação da lei, por intermédio da análise dos materiais que compõem seu kit e entrevistas com diversos atores sociais que o vivenciaram. Foram feitas

cinco entrevistas – uma com uma profissional identificada como "capacitadora"³ do projeto, uma entrevista com um membro do Comitê Étnico-Racial, uma entrevista com um gestor e duas entrevistas com professoras capacitadas pelo projeto. A escolha dos/as entrevistados/as se deu mediante indicação e demanda imposta no decorrer da pesquisa, considerando a dificuldade de encontrar listagens com os nomes dos participantes.

Na avaliação feita pela dita capacitadora do PACC foi identificada a abrangência do material e a sua qualidade da concepção visual, porém apontou que a linguagem utilizada no material só tem alcance para alunos do ensino fundamental, mais especificamente, até o sétimo ano, e, para ser usado em outras séries do ensino fundamental e do ensino médio, são necessárias adaptações. Os conteúdos apresentados no kit e o processo de capacitação não possibilitaram reflexão sobre o papel do/a negro/a na sociedade brasileira. Destacou a superficialidade do conteúdo encontrado no kit do PACC. O material era centrado no recurso visual, dizendo que, apesar de considerá-lo um excelente instrumento, somente seu uso é restritivo para a abordagem do tema. Seria restritivo principalmente porque aponta que os/as professores/as utilizavam quase exclusivamente os vídeos, e raramente os livros, que contêm exemplos de atividades. Na avaliação do membro do Comitê, o material pode ser considerado um bom recurso para trabalhar História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nas entrevistas com duas professoras (denominadas por Participante A e Participante B), uma da rede municipal de ensino e a segunda que trabalha tanto na rede municipal quanto na estadual, elas ressaltaram que o acesso ao conteúdo e às capacitações, esses acessos sozinhos não conseguem garantir a mudança no olhar sobre as relações étnico-raciais.

A professora Participante A, além de ministrar o conteúdo na sala de aula com o material do projeto, desenvolve projetos paralelos sobre a temática dentro da escola, como espaço de leitura. A professora Participante B, apesar do conhecimento adquirido, quer da capacitação do projeto ou ainda da própria formação, não aplica o conteúdo na sala de aula.

Quando questionada sobre por que não trabalha o conteúdo em sala de aula, a Participante B diz não se sentir à vontade para fazê-lo, mais do que isso, omite-se quanto

³ Profissionais de diferentes áreas, habilitados na metodologia do projeto, que capacitaram e acompanharam os/as professores/as na implementação de seus projetos nas escolas.

às manifestações de racismo. Ela própria admite que, apesar da base teórica já assimilada, não consegue lidar com essas questões no seu cotidiano. Atribui essa postura à resistência que a escola tem devido ao preconceito, fazendo com que os/as professores/as não tenham o respaldo necessário para aplicar a lei. Para a Participante A, a Lei Federal nº 10.639/2003 é “a maior lei do Brasil”. A cobrança da lei fez com que a escola, minimamente, mudasse sua postura porque tinham que discutir a questão étnico-racial.

O material do projeto "A Cor da Cultura" foi muito bem avaliado pelas duas professoras que participaram da pesquisa. A Participante A diz que o “material foi muito feliz” e que consegue utilizá-lo todo (vídeos, livros, jogos e música) durante o ano letivo. A partir do material, diz, conseguiu desenvolver outras atividades e projetos dentro da escola, como uma sala de leitura com “contação de estórias” baseada na literatura africana – Espaço Griot. O material do "A Cor da Cultura" despertou para o trabalho com a oralidade.

Com relação às capacitações do projeto, Participante A aponta um problema, o de que houve muita sensibilização, oficinas, músicas, mas não houve um debate conceitual mais profundo. Segundo a professora, as pessoas estavam carregadas de conceitos errados e não houve um trabalho para desmistificar esses conceitos. Na sua fala, ela coloca que as capacitações foram muito lúdicas, focadas na metodologia do material, “[...] o material com um respaldo bibliográfico muito grande e a capacitação era muito lúdica, as pessoas saíam com aquele bolo bonito e não sabiam o que fazer com aquilo”. Para quem já tinha uma bagagem teórica foi excelente, mas para as pessoas “[...] cruas não podia ser assim”. Assim, a capacitadora ressalta a necessidade de garantir maior fundamentação teórica, entretanto, afirma que o material contribui para a implementação da Lei Federal nº 10.639/2003, se houver mais capacitações e que o material seja distribuído em todas as escolas do país.

O registro das pesquisas encontradas sobre o projeto "A Cor da Cultura" e o destaque para a sua produção audiovisual e pedagógica nas áreas de Comunicação e Informação, Ciência da Informação e Serviço Social, demonstrou a necessidade de pesquisas sobre a referida temática voltadas à área educacional.

Desse modo, o levantamento dessas pesquisas instigou, ainda mais, a minha curiosidade investigativa, resultando nesta tese, intitulada "Tessituras da Cor da Cultura: em cena, os episódios televisivos da série 'Nota 10'".

Delimitei, portanto, como objeto de estudo, os episódios televisivos da série "Nota 10", uma das produções audiovisuais do projeto "A Cor da Cultura", edições 2005 e 2010. Na edição de 2005 foram tratados os temas: (i) África no currículo escolar; (ii) Materiais didáticos; (iii) Igualdade de tratamento e oportunidades; (iv) Corpo; e (v) Religiosidade e cultura. Os episódios da fase seguinte, edição 2010, ampliaram as discussões trazendo os seguintes temas: (i) Educação infantil; (ii) Religiosidade; (iii) Educação quilombola; (iv) Identidade; (v) Multidisciplinaridade; e (vi) Arte.

Assim, o objetivo geral desta tese é investigar e sistematizar as questões discutidas nos episódios televisivos da série "Nota 10" em formato DVD, produzidos nos anos de 2005 e 2010 pelo projeto "A Cor da Cultura". Os objetivos específicos são: (i) analisar os aportes conceituais, teóricos e metodológicos do projeto "A Cor da Cultura" e (ii) discutir sobre as questões em destaque e as experiências educativas apresentadas nos episódios televisivos a partir dos quatro eixos explicativos: a) História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo, b) educação para as relações étnico-raciais, c) corpo e identidade: marcas da negritude e d) educação e religiosidade.

Parto, então, dessa perspectiva para indagar: *–Quais são as questões discutidas e proposições pedagógicas sugeridas nesses episódios televisivos da série "Nota 10" para a ressignificação das relações raciais na educação e a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar?* Incitada pela pergunta, fui tecendo os fios da pesquisa e busquei fundamentá-la nas interlocuções teóricas, com o pensamento negro em educação, estudos curriculares e midiáticos inspirados nos Estudos Culturais.

O pensamento negro em educação compreende os processos dinâmicos nos quais as experiências concretas são integradas à ordem dos conceitos e discursos e se caracteriza pela perspectiva interdisciplinar, estabelecendo diálogos entre teóricos oriundos de diferentes lugares que têm presença e expressa, por diversos olhares e modos de apreender, como as questões étnico-raciais se mostram no cenário educacional brasileiro e as discussões provocadas por esses estudos e pesquisas no currículo da educação básica.

Os Estudos Culturais em Educação constituem uma abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação ocupam, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica. As contribuições desses estudos têm ampliado as noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola. E, ainda, os cruzamentos dos Estudos Culturais com a educação e a pedagogia

apontam para o fato de que a educação se dá em diferentes espaços na contemporaneidade e que somos educados/as, também, por imagens, filmes, textos escritos, propaganda, charges, jornais e pela televisão (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Nesta investigação alinho à minha metodologia, também, a abordagem qualitativa de natureza descritiva, analítica e interpretativa a partir de eixos explicativos para melhor compreensão do conteúdo específico do objeto desta tese. Faço-o em vista do pressuposto de que o texto televisivo dissemina ideias e conhecimentos endereçados a um público e corresponde a um dos principais domínios na contemporaneidade por meio dos quais a cultura circula e é produzida.

Nesse sentido, a televisão é um local pedagógico onde a educação se processa e, portanto, a aprendizagem é uma construção que ocorre também nos episódios televisivos. Assim, ao movimento dos teares da pesquisa, borro as fronteiras no campo da investigação com a seguinte noção: “[...] acredito que a melhor maneira de ler os Estudos Culturais é através de uma abordagem que não se limita a um único método de pesquisa” (STEINBERG, 2015, p. 239).

Destaco, ainda, o contexto de mudanças na legislação educacional, na efetivação de políticas educacionais de ação afirmativas propostas, em processo, para a população negra, durante a fase de elaboração e realização do projeto "A Cor da Cultura" com início em 2004, um ano após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003⁴.

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos discutem detalhadamente o teor da lei, apresentando sugestões de trabalho e de práticas pedagógicas e podem orientar as escolas da educação básica.

Em apoio à Lei Federal nº 10.639/2003, o projeto "A Cor da Cultura" produziu audiovisuais com propósito de subsidiar a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e

⁴ Em 2008 ocorreu a promulgação da Lei Federal nº 11.645/2008, que alterou a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Federal nº 10.639/2003, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade, também, da temática da história e cultura dos povos indígenas.

Africana no currículo da educação básica. Para tanto, aliou a exibição de programas televisivos sobre a temática e o uso desse conteúdo na formação de educadores/as e nas salas de aula.

O projeto "A Cor da Cultura" (doravante ACDC) foi incluído no Guia de Tecnologias Educacionais do Ministério da Educação (MEC) em 2008. Essa produção audiovisual se destaca, também, pela contribuição teórica de intelectuais, de estudiosos/as e de pesquisadores/as oriundos de várias áreas de conhecimento e ativistas do movimento negro que tratam das relações raciais.

Enfim, trata-se de uma ação que implicou a reunião de vários atores do Estado (SEPPIR, MEC, Fundação Palmares, Petrobras), setor privado (TV Globo) e da sociedade civil (Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, CIDAN).

O projeto ACDC já completou três edições. A primeira teve início em 2004 e em agosto de 2006 finalizou sua primeira etapa. Ele atingiu seus objetivos por meio da produção e da exibição de séries audiovisuais, pela criação de recursos didáticos complementares às séries e pela formação de professores/as das redes públicas para o uso dos produtos elaborados.

Somente nos seus dois primeiros anos o projeto ACDC produziu 56 programas de televisão e capacitou mais de 3000 educadores no Norte, Nordeste e Centro-Oeste para o uso do primeiro kit educativo (três cadernos do professor, um miniglossário, Memórias das Palavras, o CD musical Gonguê e o jogo Heróis de Todo Mundo). Essa primeira etapa abrangeu sete estados: Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Na pesquisa realizada pela INNOVA⁵ (2008), o projeto ACDC alcançou os seguintes resultados: beneficiou 31 secretarias municipais de Educação; capacitou, diretamente, 2.000 educadores/as (professores/as, gestores/as, supervisores/as pedagógicos/as e especialistas dos movimentos sociais); atendeu 2.000 escolas públicas e comunitárias; 115 ONGs/instituições de referência, 20 universidades, 36 especialistas, 199 parceiros e consultores; e impactou 90.000 alunos/as (estimativa conservadora). Num dos

⁵ KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli (Coord.). Avaliação do projeto "A Cor da Cultura". Relatório Final. Rio de Janeiro, INNOVA Pesquisa e Assessoria, março de 2008. O relatório teve como objetivo conhecer, de modo abrangente, o desenvolvimento do projeto ACDC nas diferentes realidades, bem como suas potencialidades, limites e avanços na proposição e no desenvolvimento articulado de políticas e ações locais.

destaques do relatório final de avaliação constava a importância de investimentos na formação dos professores, para que desenvolvessem o Projeto com maior segurança.

De fato, constatou-se, conforme a avaliação, que, com as ações realizadas, cresceu uma demanda pelo projeto por parte das redes sociopedagógicas e foi proposta uma série de ações para expandi-lo.

O projeto ACDC continuou por meio de uma segunda edição, no período de 2010 a 2011, procurando proporcionar condições para que as redes educacionais utilizassem a tecnologia educacional desenvolvida pelo projeto, com autonomia. Nesse sentido, os objetivos nessa segunda fase foram a disseminação e ampliação do conhecimento sobre a história dos afrodescendentes, a história da África e as contribuições da cultura negra para a sociedade brasileira, como um todo e, especialmente, para crianças, adolescentes e educadores/as.

A formação de professores/as teve como base os valores civilizatórios afro-brasileiros/as e a intenção de erradicar os efeitos das discriminações sociais e étnico/raciais na sociedade brasileira. Desse modo, foram produzidas novas séries audiovisuais sobre a temática étnico-racial, para ampliar as opções de conteúdo demandadas pelas redes de educação básica.

Em abril de 2011 foi lançado o segundo pacote de produção pedagógica e audiovisual sobre cultura afro-brasileira composto de DVDs com novos episódios das cinco séries que fazem parte do projeto, dois cadernos pedagógicos e três mapas. Na segunda fase do projeto foram contemplados outros seis estados: Mato Grosso, Minas Gerais, Amazonas, Paraná, Pernambuco e Ceará.

A viabilidade do projeto ACDC se concretizou com a participação de organizações, associações e núcleos de estudos vinculados à temática, que participaram de um edital público realizado no início de 2010, em que apresentaram suas propostas de estratégias didáticas para a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e se tornaram parceiros do referido projeto. Assim, nove instituições⁶ foram selecionadas para serem as formadoras

⁶ Foram elas: Ação Educativa; Associação Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Cândido Mendes (ACEAA); Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP)/Núcleo Brasileiro, Latino-Americano e Caribenho de estudos em relações raciais, gênero e movimentos sociais (NBLAC) da Universidade Federal do Ceará, *Campus* Cariri; Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP)/Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais; Instituto da Mulher Negra - GELEDÉS ; Instituto de Juventude Contemporânea (IJC); Instituto de Desenvolvimento Cultural Nova Iguaçu (INDEC); Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/[as] da Universidade Federal de Uberlândia (NEAB/UFU) e Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte - N'ZINGA.

das redes de ensino utilizando a produção pedagógica e audiovisual do projeto ACDC, oferecendo as bases para a sustentabilidade e a autonomia no uso dos materiais e de metodologias.

A terceira edição do projeto iniciou em 2012 e o término ocorreu em 2014, focalizando o ensino fundamental e a educação infantil, voltando-se para os temas referentes à juventude e às questões de gênero. Foram produzidos dois cadernos pedagógicos, programas inéditos das séries "Livros Animados" com 10 episódios (30 minutos cada) e "Heróis de Todo Mundo", com 15 novos episódios (2 minutos cada), em homenagens às mulheres negras e 20 programas inéditos (7 minutos) da série "Nota 10 – Especial 'A Cor da Cultura'", com experiências bem-sucedidas na área de educação. Essa etapa abrangeu cinco estados: Pará, Maranhão, Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul. Assim, o projeto ACDC foi realizado em 18 estados brasileiros, promovendo a formação de professores/as e a distribuição de kits pedagógicos às instituições de ensino.

Por fim, apresento a seguinte estrutura de organização da tese: *A Introdução* aborda as escolhas teóricas fundamentais para o desenvolvimento da tese e delimita aspectos de pesquisa, como problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa, e ainda delinea o pertencimento desta tese ao campo da educação.

No primeiro capítulo, *Entrelaçando os caminhos investigativos da pesquisa*, descrevo as orientações e os procedimentos metodológicos da pesquisa e delineamentos dos eixos explicativos temáticos; destaco a Lei Federal nº 10.639/2003 e o marco conceitual, teórico e metodologia de trabalho do projeto ACDC que orienta as ações para as produções audiovisuais, dentre elas a série "Nota 10", que é o nosso objeto de estudo; e, em seguida, trato das especificidades dos episódios televisivos e dos conceitos abordados nos referidos episódios.

No segundo capítulo, *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo*, problematizo as possibilidades de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares; trato das imagens sobre a África no currículo – que inclui o debate sobre materiais didáticos, entendendo que os livros didáticos se constituem em instrumentos importantes das práticas educativas, por serem um dos principais veículos de transmissão dos conteúdos curriculares – e da arte como eixo integrador das diversas disciplinas no trato da história e cultura afro-brasileira e africana. Para finalizar essa parte,

abordo as possibilidades multidisciplinares da Lei Federal nº 10.639/2003.

O terceiro capítulo, *Educação das relações étnico-raciais*, mostra que educar para as relações étnico-raciais ganhou expressividade na sociedade brasileira, especialmente no cenário educacional, provocando discussões acirradas em decorrência da aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003. Ressalto, nesse contexto, a necessidade de refletir sobre a educação infantil, a educação quilombola, a igualdade de tratamento e a oportunidade na educação.

No quarto capítulo, *Identidade e corpo: marcas da negritude*, trato de dois temas cruciais: a identidade e o corpo como marcas de resistência, mas também de opressão e de negação. Já o quinto capítulo, *Educação e religiosidade*, abrange as discussões sobre religiosidade. Levanto a discussão do modo de introduzir na escola a religiosidade afro-brasileira, destacando o valor e o lugar que ela ocupa como memória e resistência à intolerância religiosa pautadas em preconceitos.

E, nas *Considerações finais*, observo a tessitura produzida sem a pretensão de esgotar a temática abordada nesta tese, que são os teares inacabados que ampliam as possibilidades múltiplas dos fios da pesquisa.

1 ENTRELAÇANDO OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DA PESQUISA

Apresento, no presente capítulo, os entrelaces teóricos e metodológicos da pesquisa. No estudo em pauta, como suporte teórico, utilizei o pensamento negro em educação, os estudos da mídia e das teorizações curriculares na perspectiva dos Estudos Culturais, delineando os eixos explicativos e as temáticas sob um viés qualitativo.

Nesses termos, ressalto que as escolhas ora apresentadas são possibilidades experienciais da travessia de pensar a partir de todos os referenciais: pensamento negro, estudos culturais e teorizações curriculares e midiáticas que constituem um desafio, uma vez que pesquisar é um itinerário, um caminho a trilhar e com o qual aprendo muito, não por acaso, mas por colocar em xeque “certas verdades” diante das descobertas reveladas pelas leituras de autores/as consagrados/as que marcam suas presenças no mundo e nos ensinam a olhar o outro da cultura, o diferente, com outras lentes e outras perspectivas. Por isso, não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que nela entramos, uma vez que, como pesquisadores/as, somos, também, partes desse processo de elaboração (ZAGO; CARVALHO & VILELA, 2003).

A contemporaneidade trouxe muitas questões para a pesquisa educacional e, para o/a pesquisador/a atento/a, surge à necessidade de compreender processos e situações que estão à margem ou para além do usual modelo explicativo e grandes categorias já dadas não dão conta da realidade e as fórmulas aprendidas são insuficientes. E “[...] essa percepção, no entanto, demanda a libertação de modelos interpretativos erigidos em verdades inquestionáveis e de formas e lógicas tomadas como definitivas e últimas” (GATTI, 2005, p. 606).

As perspectivas do pensamento negro em educação e dos Estudos Culturais mostram-se produtivas para o desenvolvimento dessa investigação pelo fato de trazerem reflexões que me propiciam pensar e problematizar o objeto de investigação, entrelaçando os caminhos da pesquisa, sem busca de verdades definitivas, mas operando com o transitório e provisório.

O surgimento dos Estudos Culturais está articulado com as transformações ocasionadas pela centralidade da cultura, em suas dimensões epistemológicas, provocadas, nos últimos anos, pela mudança de paradigma nas Ciências Sociais e nas humanidades, o que passou a ser conhecida como a “virada cultural”. Movida pelo interesse com a linguagem em relação às práticas de representação e na construção e circulação do significado, foi possível reconfigurar alguns elementos da análise sociológica, agora associada a linguagem e à cultura como área substantiva (HALL, 1997).

Assim, portanto, nos anos 1960, a virada cultural impactou a vida intelectual e acadêmica com um novo campo interdisciplinar, os Estudos Culturais, estimulado em parte pelo Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham.

Esse acontecimento ampliou muitas áreas de conhecimento em seus campos de análises, voltando suas ferramentas teóricas para dentro do próprio campo, em busca de novas perspectivas e produzindo novas significações. A saber, a pedagogia foi uma das áreas que alterou, ampliou e complexificou seu campo, mobilizada pelos Estudos Culturais, dentre outros aspectos acadêmicos, sociais e políticos. As discussões ocorridas nos anos de 1960, em vários países. “[...] sobre os conceitos de currículo oculto (APPLE, 1982) e pedagogia invisível (BERNSTEIN, 1984), [...] já indicavam que a pedagogia não se limitava a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas” (ANDRADE & COSTA, 2015, p. 2).

O ponto de referência intelectual dos Estudos Culturais, conforme Hall (1997) é forçar-nos a repensar, de modo radical, a centralidade do cultural e a articulação entre os fatores materiais, culturais ou simbólicos na análise social.

Em parte, no seu sentido epistemológico, a centralidade da cultura se fundamenta nas mudanças de paradigma que a virada cultural provocou no interior das disciplinas tradicionais, no peso explicativo que o conceito de cultura carrega e no seu papel constitutivo na análise social.

Os Estudos Culturais são um campo inter/contradisciplinar, interpretativo e avaliativo em suas metodologias, e considera que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas.

Além de tudo, eles têm um longo percurso de compromisso com as populações sem poder e foram gestados no contexto de um sentimento das margens contra o centro. Nesse

terreno de minorias, as influências dos estudos de raça, etnia e pós-colonialismo⁷ se preocupam, de modo crescente, com as complexas formas pelas quais a própria experiência identitária é articulada e desdobrada (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 2011).

No campo de pesquisa dos estudos culturais, sua metodologia de pesquisa se posiciona de modo desconfortável, conforme destaca Teruya:

Não tem uma metodologia específica, sendo considerada ambígua, entendida como uma *bricolage*, uma atividade pragmática que repudia as práticas disciplinares herdeiras das práticas de exclusões. A metodologia de pesquisa, nessa área, carrega os traços de um determinado contexto histórico e dentro do próprio legado dos Estudos Culturais. O método de pesquisa depende das questões elaboradas e do contexto [...]. (TERUYA, 2009, p. 151).

Nesse mesmo sentido, Steinberg, no artigo “Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural”, aborda sua pesquisa sobre filmes e questiona os métodos universais e abstratos para a pesquisa do currículo cultural e das pedagogias culturais. Para a autora:

A pesquisa crítica nos Estudos Culturais e a pedagogia cultural não podem fornecer qualquer garantia sobre quais perguntas serão importantes em diferentes contextos; assim, nenhum método deveria ser promovido sobre os demais – ao mesmo tempo, nenhum deles pode ser eliminado antes de um exame. Etnografia, análise textual, semiótica, desconstrução, hermenêutica crítica, entrevistas, análise de conteúdo, pesquisa de opinião e a fenomenologia são apenas o início de uma lista de métodos de pesquisa que um estudioso da educação poderá trazer para a mesa. Essa visão eclética sobre pesquisa tem sido denominada de bricolagem por vários estudiosos. (STEINBERG, 2015, p. 215).

Assim, as abordagens investigativas assumidas nos Estudos Culturais são diferentes daquelas conduzidas em outros campos (STEINBERG, 2015; TERUYA, 2009). A plasticidade, vale dizer, as possibilidades criativas e inventivas dos Estudos Culturais estão relacionada à sua capacidade de “[...] flexionar-se de acordo com cada contexto, articulando-se com diferentes saberes e mantendo compromisso com urgências políticas em sentido amplo” (KIRCHOF, WORTMANN & COSTA, 2015, p. 10).

Dentro dessa perspectiva, no delineamento ou abordagem da pesquisa sobre a relação mídia e educação, podem ser realizadas:

⁷ Estudos em educação têm sido analisados a partir dos Estudos Pós-Coloniais de vertente latino-americana, trazendo as contribuições de autores como Aníbal Quijano e Catherine Walsh.

Estudos da recepção, análise de conteúdo, análise de discurso, pesquisa ação, pesquisa de opinião, pesquisa participante, estudo de caso, pesquisa etnográfica e pesquisa experimental. As pesquisas de mídia-educação podem também incluir uma coleta de dados empíricos e utilizar instrumentos como: observação, entrevista, questionário ou *survey*. Outra possibilidade é analisar filme ou documentário ou um programa televisivo como fonte de pesquisa ou objeto de pesquisa. (TERUYA, 2009, p. 153).

Compreendo, portanto, que, nessas teorizações, o tempo presente é efêmero, marcado por mudanças. E a cultura transmitida através da mídia cultural e dos meios de comunicação de massa produz efeitos pedagógicos que abrangem desde o político e o ideológico até o cognitivo e epistemológico. A influência do contexto e o impacto pedagógico das mídias devem ser avaliados pelos/as estudiosos/as do processo pedagógico e, mais importante nesse contexto, pelo próprio processo da pesquisa.

Silva chama atenção para a dimensão social, onde novas identidades culturais e sociais emergentes “[...] se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários” (SILVA, 2001, p. 7), num tempo de cruzamento de fronteiras, de hibridização de identidades.

Enfatizo, ainda observando esse tempo e processo histórico, que, desde a segunda metade do século passado, com o surgimento e a evolução de inovações tecnológicas, ocorreu o rompimento dos modos de desenvolver comunicações. Assim, foram gestados novos estilos de vida e novos modos de ser das pessoas. Tais acontecimentos configuraram formas distintas de produzir e de exercer educação, propiciando que várias instituições sociais também assumam para si tal tarefa. Dessa forma, merece destaque a afirmação de Giroux e McLaren:

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum. (GIROUX & MCLAREN, 1995, p. 144).

Nesse sentido, “[...] todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural” (SILVA, 2002, p. 139). A educação e a pedagogia se dão em diferentes espaços, pois, além da escola, aprende-se também por episódios televisivos, como é o caso do assunto desta tese. Assim, portanto, o currículo não consiste apenas no

conteúdo aprendido na escola, já que envolve, também, o conhecimento transmitido por outros artefatos culturais.

Desse modo, “[...] os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como local tradicional de aprendizagem” (GIROUX, 2011, p. 88). E, assim, a cultura passa a ser vista como uma pedagogia e a pedagogia passa a ser vista como uma forma cultural (SILVA, 2002).

Assim então a cultura se tornou uma categoria central para se pensar a sociedade e os estudos culturais suscitaram significativas mudanças no entendimento conceitual de cultura, que passou a ser compreendido como campo conflituoso de lutas, contestação e significados sociais. Conforme Silva (2012), seu caráter é especialmente produtivo e criativo, visto como ação, como atividade, como experiência que produz identidades e diferenças.

Enfim, resalto que a cultura tem um aspecto crucial nos episódios televisivos da série analisada, e o tem em virtude de esses episódios se configurarem como uma das produções audiovisuais educativas para subsidiar a inclusão, no currículo escolar, da cultura afro-brasileira e africana, em cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003.

1.1 Procedimentos de Investigação

O tear, em seu movimento, entrelaça os fios que tecem os caminhos metodológicos de uma pesquisa científica, que se configura na elaboração e interação com o objeto de investigação e suas fontes de dados.

Sobretudo, o método é um movimento tecido de dúvidas e de incertezas, um exercício de articulação entre várias áreas de conhecimento do pensamento negro – no presente caso – com estudos midiáticos e com teorizações curriculares inspirados nos aportes teóricos dos Estudos Culturais.

Fiz uma análise preliminar na primeira fase desta pesquisa e assisti aos episódios televisivos em formato DVD: 18 DVDs das Séries da primeira edição em 2005 ("Heróis de Todo Mundo", 1 DVD com 30 episódios; "Livros Animados", 3 DVDs com 10 episódios; "Mojubá", 3 DVDs com 7 episódios; "Nota 10", 2 DVDs com 5 episódios) e da segunda edição complementar, lançada em 2010 ("Heróis de Todo Mundo", 1 DVD com 15 episódios; "Livros Animados", 3 DVDs com 10 episódios; "Mojubá", 2 DVDs com 4

episódios; "Nota 10", 2 DVDs com 6 episódios; "Ação", 1 DVD com 4 episódios). Além desses procedimentos investigativos, consultei o *site*: <www.acordacultura.org.br>.

Dessa análise inicial, selecionei a série “Nota 10” voltada às/aos educadoras/es e à comunidade escolar de modo geral. Em seus episódios são exibidas as experiências educativas com base em diferentes metodologias de ensino em que são registrados projetos e trabalhos de professores/as em escolas que participaram na primeira fase do projeto ACDC.

Nessa série, o espaço escolar, especialmente a sala de aula, é a base para discussões cuja diretriz é sempre uma temática ligada à educação como prática (do reconhecimento) da diferença com propósitos inclusivos incorporados como indispensáveis à ação pedagógica. A proposta é inspirar educadores/as a colocarem em prática a Lei Federal nº 10.639/2003.

Posiciono minhas indagações na curiosidade investigativa acerca das questões abordadas nos episódios da série "Nota 10" produzidos pelo Projeto ACDC, já que a iniciativa destacada no projeto é a visibilidade da história da população negra, tanto na tela da televisão quanto nas salas de aula.

Considero, especialmente, na análise dos episódios, o cenário educacional que serviu de inspiração para essa produção audiovisual e os movimentos efetuados tendo em vista esse contexto.

Ademais, a movimentação social em torno da representação do/a negro/a na mídia foi relativamente intensa. Esteve presente nas discussões mais significativas sobre políticas e práticas antirracistas e integrou as pautas de reivindicações do movimento negro (SILVA, 2005).

Assim, portanto, a pertinência desse material parece ser relevante para experiências educativas das relações étnico-raciais, para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas salas de aula e nos meios televisivos.

Lembro-me de que essa programação televisiva tem um caráter educativo. Dessa forma, é um material passível de um cuidado analítico para identificação dos seus pressupostos conceituais, teóricos e metodológicos.

Então, como artefatos culturais importantes, são difusores de modos de ensinar sobre essas culturas silenciadas ou marginalizadas. Como estratégias culturais, como

sugere Hall (2003), operam com continuidades e com rupturas e fazem parte das lutas por representação em cenários educativos mais plurais.

Decorrem, dessas condições de investigação, algumas preocupações que foram sendo sanadas paulatinamente no percurso metodológico da pesquisa. A primeira se refere à obtenção e organização do material a ser examinado e do acervo de imagens construído para registro.

A segunda diz respeito à seleção do material: *–Que episódios da série televisiva devem ser analisados? –A partir dessa escolha, quais dos trechos dos episódios seriam mais apropriados?* Cabe lembrar que, nesta produção, as escolhas ou tomadas de posição significam pontos de vista que assumi como pesquisadora.

Na medida em que organizei essa primeira coleta de informações, fui me aproximando e elaborando as percepções dos aspectos relevantes e das especificidades dos audiovisuais e pensei nas seguintes questões: *–Como são apresentados os/as negros/as e quais são as imagens de sua história e cultura nos episódios? –Como isto ocorre? –Que aspectos são valorizados? –Considera-se a educação para as relações étnico-raciais? –Desempenha um papel pedagógico sobre a existência e respeito desses povos na contemporaneidade e não somente vinculada a uma história do passado?*

Nos episódios percebi uma definida dinâmica discursiva e textual na articulação dos apresentadores e apresentadora com a estrutura narrativa, e tudo se ligando às formas e aos sons – o cenário, os gráficos a mostrar mapas interativos e as imagens ao vivo de ruas, de cidades, do centro cultural, de escolas, de comunidades, de entrevistas, de jogos, de pesquisas informais, de trilhas sonoras, de efeitos visuais, entre outros recursos. Ademais, verifiquei uma combinação de formas do sistema verbal e não verbal (ícones, gráficos, gestos, fotografias, gravuras), formando uma organização da qual se podem desprender significados variados.

Ao assistir a um episódio da série "Nota 10", segue uma intencionalidade educativa com sequência didática: a) a questão que será discutida (o conteúdo a ser ensinado); b) a forma como ela será ensinada (teste, pesquisas informais, jogos); c) por quem serão fundamentados os conteúdos dos temas em destaque (especialistas, estudiosos/as, pesquisadores/as, artistas e militantes dos movimentos sociais negros); d) a metodologia de ensino (experiências educativas apresentadas em forma de projetos desenvolvidos nas escolas), e) além dos recursos visuais para a fixação dos conteúdos (gráficos, mapas,

gravuras, fotografias, clipe musical); f) a rápida revisão do que foi visto e discutido e o quadro para saber mais, que indica referências e consulta ao *site* do projeto ACDC.

Assim, de posse desse material, fiz o exercício empírico de visualização e escuta dos episódios da série "Nota 10" para delimitar um número a ser analisado, episódios que se resumiram a onze, identificados pelos seguintes temáticas: (i) "África no Currículo Escolar", (ii) "Materiais Didáticos", (iii) "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", (iv) "Corpo", (v) "Religiosidade e Cultura", (vi) "Educação Infantil", (vii) "Religiosidade", (viii) "Educação Quilombola", (ix) "Identidade", (x) "Multidisciplinaridade" e (xi) "Arte".

Para chegar à análise, iniciei com a transcrição integral (vídeo e áudio), das informações dos episódios em documentos escritos, com outros momentos de visualização e escuta dos programas. Elaborei um roteiro para a transcrição dos episódios com duas colunas: a esquerda identifica o nome vídeo e a direita, o áudio. Na coluna do vídeo foram descritas as informações que compõem o visual do episódio, com o cuidado de alinhar sempre a descrição da imagem com o áudio correspondente à cena descrita.

Indico o enquadramento que deveria ser dado a cada imagem sugerida, bem como os movimentos e efeitos. Faço a descrição de todas as informações possíveis sobre personagens (depoentes, entrevistados, apresentadores) ou elementos de cena e a inserção de informações escritas sobre a imagem são indicadas após a descrição da imagem.

A coluna à direita traz toda a descrição do áudio direcionando a imagem correspondente (parte sonora). Coloco a locução "em off" quando não aparece a imagem de quem está falando, indico se a voz é masculina ou feminina, o tipo de voz (adulto e/ou criança), enfim, toda informação que possa contribuir para o episódio. Coloco a locução ao vivo quando transcrevo a fala direta do personagem que aparece no vídeo. Indico, sempre que possível, o ritmo da trilha sonora, bem com os ruídos e os efeitos sonoros sugeridos pelo episódio e o momento em que cada elemento deveria ser inserido.

Após a transcrição de cada episódio foi necessário assisti-lo, novamente, a fim de complementar, cuidadosamente, as informações. Dessa forma, interpreto o momento de transcrição dos episódios como uma pré-análise, uma vez que defino os elementos essenciais para transformar as informações em dados. Para facilitar a compreensão, a seguir há um quadro com o modelo do roteiro elaborado para a transcrição dos episódios televisivos.

Quadro 1- Modelo do roteiro de transcrição dos episódios.

EPISÓDIO 01: A África no currículo escolar	
VÍDEO	ÁUDIO
<p>Um capoeirista dança. Surgem animações gráficas e imagens que reportam ao continente africano com sua vegetação e fauna [...] A apresentação do vídeo é feita pelo ator Alexandre Henderson. Alexandre gira um globo terrestre, de repente, para o movimento e aponta a localização do continente africano.</p>  <p>Alexandre caminha num parque em direção a algumas pessoas levando uma pasta. Ele retira um mapa do continente africano e cartões escritos com cinco itens para apresentá-los a essas pessoas.</p> <p>O primeiro participante é um senhor português branco. Alexandre vai mostrando as alternativas e, após a resposta, vai afixando os cartões no mapa.</p>  <p>[...] Alexandre apresenta Kabengele Munanga e o entrevista. Ambos estão sentados ao redor de uma mesa durante o diálogo.</p> 	<p>Locução em <i>off</i> (voz masculina) informa as parcerias do projeto "A Cor da Cultura: Petrobras", SEPPIR, CIDAN, TV Globo, Canal Futura. [...]</p> <p>Neste território, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, vivem cerca de 780 milhões de pessoas, de diferentes etnias com as mais diversas culturas e história. Essa é a África, região também conhecida como continente negro. Mas é no mínimo curioso saber que apenas um país da África tem mais negros que o Brasil.</p> <p>[...] Aquelas pessoas ali não sabem, mas elas vão participar de um jogo [...] para descobrir qual é a imagem que os brasileiros têm da África. Nós vamos pedir para dez pessoas classificarem a África com cinco alternativas. A África é sinônimo de: desenvolvimento ou atraso; saúde ou doença; riqueza ou pobreza; estabilidade política ou instabilidade política; tribo ou civilização.</p> <p>P1 - Ela tem riqueza, mas muito mal distribuída. A - Então o senhor colocaria o quê? Riqueza ou pobreza? P1- Agora depende, porque o país em si é rico, mas o povo é pobre. P1 – Instabilidade... A - Instabilidade política? P1- Muito atrasado. Tem pouca civilização ainda. A - Saúde ou doença? P1- Muita doença, muita... (A – apresentador e P1 primeiro participante)</p> <p>Para entender um pouco mais sobre a África no passado e no presente e as relações Brasil e continente africano, estamos aqui com Kabengele Munanga. Ele é professor titular do Departamento de Antropologia da USP e vice-diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade. [...] Alexandre- Qual foi o maior impacto da fusão dos diversos grupos africanos na escravidão para a cultura brasileira de hoje? Munanga- Olha, esse impacto está, em primeiro lugar, no patrimônio genético de todos os brasileiros, está principalmente na cultura brasileira, no plural, e na identidade brasileira. [...] E no próximo bloco você vai conhecer na prática uma experiência que leva a África até a sala de aula. Até já. [...]</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Observo que os episódios seguem uma sequência: inicialmente introduzem um tema para discussão e depois realizam um teste, jogo ou pesquisa informal com pessoas escolhidas, aleatoriamente ou não. Esses momentos acontecem em diferentes lugares, ora no parque, ora em museu, ora na rua mesmo. Há o quadro das entrevistas com intelectuais e pesquisadores/as de várias áreas de conhecimento, convidados/as para falarem sobre o tema em destaque no referido episódio. Seguem as apresentações das experiências educativas, desenvolvidas em escolas situadas em diversas cidades brasileiras, que são avaliadas nos depoimentos de coordenadores/as, pais/mães, alunos/as e professores/as participantes desses projetos. Ao final do programa há sugestões de leituras e referências para aprofundamento do assunto discutido.

Como formas de discurso, as imagens têm finalidades diversas, pois buscam se aproximar da ciência e interpretar o real de modo ideológico ou explicar didaticamente a realidade concreta que representa. O audiovisual pertence ao campo da imagem e com sua capacidade técnica de reprodução da realidade produz conceitos que permite concebê-lo como problematizador, por essa razão adquire o estatuto epistemológico e educativo, tornando-se, assim, fundamental como uma tecnologia formadora em uma dimensão educativa (FELIPE, 2006).

Nos episódios, a imagem se constitui o campo epistemológico por meio do qual é possível promover o (re)conhecimento da realidade histórica e cultural afro-brasileira negligenciada, estudada de modo superficial e banal, recorrendo-se a estratégia de deformação e/ou de ocultação da sua história, da sua cultura.

Para Santomé (2011, p. 169), “[...] este é o caso mais perverso de tratamento curricular, já que se trata de construir uma história na medida certa para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão [...]”. Isso significa dizer que ocorre a introdução de novos objetos desestabilizadores do discurso hegemônico e eurocêntrico vigente, ao se propor a produção de materiais curriculares problematizadores das injustiças e das desigualdades raciais. Assim, os conteúdos antirracistas precisam estar presentes em todas as disciplinas e não reduzidos a temas mais ou menos esporádicos, quando não marginais, a objeto de datas especiais (SANTOMÉ, 2011). Com isso, os documentários possibilitam novos olhares para a análise de certos acontecimentos e personagens do passado e do presente. Na próxima seção abordarei sobre os eixos explicativos e as temáticas da pesquisa.

1.1.1 Delineamento dos eixos explicativos e as temáticas da pesquisa

Um aspecto importante na prática de pesquisa foi possuir as ferramentas da hiper-realidade através da portabilidade (STEINBERG, 2015). Os episódios televisivos estavam disponíveis em DVD. Logo, consegui assistir, então escrever, interpretar, reinterpretar e, então, problematizar minhas interpretações à medida que tentava produzir sentido a partir do texto.

Conforme Steinberg (2015, p. 220), “[...] somos capazes de revisitar um evento, um texto e olhar para os pressupostos tácitos que residem em cada significante, nos significantes flutuantes, nos códigos e na ideologia apresentada [...]”, no caso, pelos episódios televisivos investigados nesta tese.

Procedi, para o tratamento das informações contidas nos episódios, analisando os significados por temas. Durante a sistematização e análise do texto televisivo foram construídos os eixos explicativos para melhor compreensão dos conteúdos específicos eivados de representações e significados.

A hibridação entre Educação e Comunicação tem contribuído para uma significativa discussão sobre pedagogias, uma vez que é notória “[...] a implicação de artefatos que compõem o que tem sido denominado de cultura da mídia na formação de sujeitos” (ANDRADE, COSTA, 2015, p. 5).

E os episódios televisivos são apenas alguns artefatos desse universo midiático sempre em expansão. Esses episódios se configuram como um fenômeno comunicativo complexo e que proporciona uma experiência educativa a partir da difusão de mensagens de conteúdo, entrelaça imagens, percepções e interpretações e, por essa razão, são examinados de forma minuciosa e sistemática.

Para este estudo, portanto, utilizo a análise interpretativa a partir de eixos explicativos. Optei por dividir os conteúdos dos episódios televisivos cujos temas eram recorrentes por eixos explicativos gestados do próprio *corpus* analisado.

Cada eixo originou-se após a análise criteriosa do texto televisivo, que consistiu em compreender as mensagens e suas relações, passando-o pelo crivo classificatório e do recenseamento numa rede de sentidos que constituem o mundo cultural.

Assim, estabeleci quatro eixos explicativos e suas respectivas temáticas sugeridas no material em análise, descritas a seguir:

Quadro 2 – Eixos explicativos e temáticas da pesquisa

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo	África no currículo escolar O negro nos materiais didáticos Arte: Expressões afro-brasileiras e africanas na escola: possibilidades multidisciplinares da Lei Federal nº 10.639/2003
Educação das Relações Étnico-Raciais	Igualdade de tratamento e oportunidade na educação Educação Infantil Educação quilombola
Identidade e Corpo: marcas da negritude	Identidade negra Corpo negro
Educação e Religiosidade	Religiosidade e cultura Religiosidade afro-brasileira

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

O primeiro eixo explicativo é *História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Currículo*, em que estão incluídos quatro episódios: África no currículo escolar, material didático, arte e multidisciplinaridade. Nesse agrupamento, os temas se relacionam a questões referentes à aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003, à valorização da arte, história e cultura, à desconstrução de imagens estereotipadas sobre a África e os/as negros/as⁸ no currículo e nos materiais didáticos e ao combate ao racismo na escola.

O eixo explicativo *Educação das Relações Étnico-Raciais* tem três episódios que enfocam a educação infantil, a educação quilombola e a educação para a igualdade de tratamento e oportunidade. O terceiro eixo explicativo, *identidade e corpo: marcas da negritude*, é composto por dois episódios que analisam a questão da identidade negra e do corpo negro marcados pelos estereótipos e também pela resistência, e o eixo explicativo seguinte, *Educação e religiosidade*, conta com dois episódios que tratam da religiosidade e da religião de matriz africana como memória e resistência à intolerância e aos preconceitos. Após situar os eixos explicativos, abordarei, na próxima seção, sobre o marco conceitual-teórico e metodologia de trabalho do projeto ACDC. Destacarei as produções audiovisuais e, por fim, tecerei reflexões sobre o referido projeto.

⁸ Utilizo o termo "negro" nesta tese, e serve para incluir mulatos e pardos (GUIMARÃES, 1999). E, na linguagem do movimento negro contemporâneo, incluem-se os pretos e os pardos do IBGE.

1.2 Projeto "A Cor da Cultura"

O marco contextual do projeto ACDC pode ser traduzido como uma ação concreta na direção da implementação da Lei Federal nº 10.639/2003. Trata-se de um projeto com múltiplas perspectivas: histórias, músicas, compartilhamento de experiências, troca de reflexões, atualização de informações, subsídios teóricos e práticos, e formação de professores/as. Sua pretensão é contribuir para a construção de uma educação antirracista multicultural e inclusiva.

Segundo a coordenadora do projeto, o objetivo é possibilitar o reconhecimento e o respeito aos saberes e fazeres da população negra brasileira, apresentando modos de ver, sentir e interagir com a cultura afro-brasileira (BRANDÃO, 2006a).

O texto “Marco Conceitual do Projeto ACDC”⁹ é orientador das ações para a produção audiovisual e pedagógica sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As ações culturais e educativas focalizam a produção e veiculação de programas televisivos sobre a contribuição da população negra à sociedade brasileira. Transformada em material didático, aplicado e distribuído às escolas públicas, essa produção propõe valorizar iniciativas de inclusão e criação de novas práticas pedagógicas no espaço escolar.

Conforme Sant’Anna (2005), o desafio da proposta é indicar o caminho de promoção dos/as negros/as, que compõem a maior parcela significativa da população brasileira. Em cinco séculos de história, as experiências de africanos e seus descendentes se consolidaram nas mais diversas esferas da sociedade brasileira. De fato, as contribuições e influências africanas na economia, na política, nas relações sociais e na história das instituições brasileiras são relevantes e integram a cultura nacional.

Se as contribuições foram relevantes durante a história nacional, também o processo de resistência ocorreu durante todo o período escravista, tanto com as fugas e a formação de milhares de quilombos, quanto com as lutas individuais e coletivas pela liberdade e pela existência concomitante de negros/as livres que atuavam socialmente contra a escravidão e que representaram a maior parcela da população negra em todo o século XIX.

⁹ O texto foi elaborado por Wânia Sant’Anna em 2005. A autora é historiadora, consultora em história e cultura afro-brasileiras para o programa Cor da Cultura/TV Cultura.

Nessa fundamentação teórica do projeto ACDC, há preocupações relacionadas ao vocabulário a ser utilizado, às terminologias, às categorias, aos conceitos, à bibliografia geral, aos temas, aos enfoques, às abordagens, às fontes dos kits pedagógicos e ao uso dos programas. Além destes, há os conteúdos complexos e de grande relevância para as discussões sobre as relações raciais no Brasil e a história da população afro-brasileira: o tratamento da pluralidade e a diversidade dos grupos negros; a questão da identidade (memória: passado/presente/futuro); o mito da democracia racial; a miscigenação racial; a discussão sobre desigualdade x igualdade; as políticas públicas para grupos da população negra; a história da África; e a questão da solidariedade e proximidade cultural com o continente africano.

O marco conceitual do projeto está ancorado no Parecer nº 03/2004¹⁰ elaborado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, outrora membro do Conselho Nacional de Educação, para a fundamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Parecer nº CNE/CP 03/2004 aponta a exigência de reconhecimento da valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana e à sua cultura e história e divulgação da história de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. O significado de reconhecer é propiciado pela busca, compreensão de valores e lutas, sensibilidade ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos, brincadeiras, piadas sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos e ao preconceito e intolerância com as religiões de raiz africana.

Assim, portanto, conforme o referido documento, é necessário propiciar condições para que as crianças, os jovens e os adultos negros não sejam discriminados em virtude da cor da sua pele, nem prejudicados pelo fato de seus antepassados terem sido explorados

¹⁰ Parecer nº CNE/CP 003/2004. Visa atender os propósitos expressos na Indicação nº CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei Federal nº 9394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei Federal nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. A professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi a relatora do parecer no CNE.

como escravos e não sejam desencorajados de prosseguir estudos e de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

No mesmo referido documento, uma das metas a ser pensada é a qualificação de professores/as para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, e sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos e de povos indígenas. As condições materiais das escolas e de formação de professores/as são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e a valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (PARECER, 2004).

Conforme Brandão (2006a), a proposta trabalha em torno da relação informação-educação. E a intenção é produzir bons conteúdos culturais para a televisão com propósitos educacionais, ampliando o acesso ao conhecimento e o compromisso com o/a telespectador/a.

Assim, pretende abrir espaço para que seus diversos públicos construam, por conta própria, os alicerces de seu conhecimento e tem por base o pensamento de Paulo Freire, de que “[...] ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural” (FREIRE, 1999, p. 41). Na visão freireana, é prioritária a valorização do outro, de suas experiências, de seu espaço e cultura.

Na programação televisiva, portanto, foi incluída a história das vivências e da cultura afro-brasileira e africana, recuperando temas e provocando discussões, com o propósito de chamar a atenção para o fato de que a/o negra/o nos meios de comunicação tem a sua atuação negligenciada como protagonista da vida social brasileira, atribuindo-lhe sempre papel de coadjuvante (BRANDÃO, 2006a).

A mídia, de maneira geral, historicamente, sempre produziu conteúdo aproximado com critérios e valores eurocêntricos, levando a uma escassez de respeito e ao déficit de reconhecimento do/a negro/a (TAVARES, 2010). É possível constatar, percorrendo a programação televisiva, frequentando as redações de jornais e revistas, analisando seu conteúdo e referências sobre temas ou assuntos vinculados à cultura negra, que os/as negros/as não estão representados/as de acordo com a sua presença numérica e simbólica na nossa sociedade (BRANDÃO, 2006 a).

Nesse sentido, o projeto ACDC, para promover a inclusão do/a negro/a, ganhou forma em diferentes produções audiovisuais do Canal Futura e exibidas também na TV Globo e na TVE. E um dos seus objetivos é o de tornar acessível às escolas o conteúdo dos programas. A ideia é criar um espaço de discussão sobre as questões ligadas à participação social dos descendentes de africanos, à discriminação que assume a feição do racismo, à valorização das formas de expressão negra.

Desse modo, é relevante compreender a resistência de um povo que emigra involuntariamente para o Brasil, sob a marca cruel da escravidão. Atravessa o Atlântico e produz milagres de fé, de vida, de civilização em terras brasileiras. E essa proposta de educação plural, do projeto ACDC, talvez possa transformar os modos de olhar a diversidade étnico-racial, e seja possível aprender/ensinar sobre as africanidades brasileiras e sobre as brasilidades africanas (TRINDADE, 2010).

Os textos teóricos subsidiários do caderno de textos, do caderno de metodologia e cadernos de atividades do ACDC têm suas bases em autores/as como Brandão (2006), Paixão (2006), Lima (2006), Inocêncio (2006), Lody (2006), Bento (2006), Cavalleiro (2006), Trindade (2006; 2010), Gomes (2010), Santana (2010), Santos (2010), Fusconi & Rodrigues Filho (2010), Tavares (2010), Oliveira (2010), Lopes (2010), Gabarra (2010), Reis (2010), Dornelles (2010), Jesus (2010), Mello (2010), Souza (2010), Sousa (2010), Abramowicz & Rodrigues (2010).

Destacarei os textos dos/as autores/as apresentados como referências teóricas do projeto ACDC:

O texto “Desigualdades nas questões racial e social”, escrito por Marcelo Paixão, professor da UFRJ, apresenta dados reveladores da desigualdade nas questões racial e social. Aponta que o racismo e a discriminação racial, pelo modo como são praticados em nosso país, constituem um alicerce da própria estrutura social desigual, sendo os/as negros/as a maioria da população, privados/as do acesso aos serviços públicos e aos empregos de melhor qualidade. Essa população é a que sofre com mais intensidade o drama da pobreza, da indigência e da violência urbana, doméstica e policial. O modelo brasileiro de relações raciais perpetua as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país. Para o autor, a luta contra o racismo, contra a discriminação racial e contra todas as formas de intolerância em relação às diferenças deve ser assumida como uma

causa de todos/as os/as brasileiros/as que, de um modo ou de outro, são prejudicados pela persistência de relações sociorraciais desiguais (PAIXÃO, 2006).

Monica Lima, em seu texto “Como os tantãs na floresta. Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil”, destaca a Lei Federal nº 10.639/2003 e lança a seguinte pergunta: “Por que a necessidade de uma lei para fazer valer a presença de um conteúdo tão evidentemente fundamental na História geral, e em especial na História de grupos humanos que participaram diretamente da formação do nosso país?” (LIMA, 2006, p. 40). A autora escreve que, desde o início da construção do conhecimento sobre as sociedades humanas, sabe-se que elaborar e dar sentido à História de um povo é dar a esse povo instrumentos para a formação de sua própria identidade, com a matéria-prima desta, que é a sua memória social. A inclusão deturpada ou a exclusão deliberada de algum aspecto dessa História pode implicar a criação de uma identidade ou de uma autoimagem distinta da realidade daquele grupo humano, distorcida ou definida segundo elementos ideológicos distantes do real. E traz como exemplo que durante muito tempo a historiografia ocultou e ignorou a contribuição das sociedades e culturas africanas para a nossa formação social. A negação dessa História esteve sempre associada nitidamente a formas de controle social e dominação ideológica, além do interesse na construção de uma identidade brasileira despida de seu conteúdo racial, dentro do chamado “desejo de branqueamento” de nossa sociedade. Outros aspectos tratados no texto de Mônica Lima referem-se à História dos africanos no Brasil e à identidade brasileira, e também à preocupação com os currículos dos cursos de História das universidades brasileiras. Ela finaliza com algumas sugestões de caráter geral para os professores de educação básica (LIMA, 2006).

O texto “Sujeito, corpo e memória”, de Néelson Olokofá Inocêncio, propõe pensar as relações entre sujeito, corpo e memória para compreender a população negra no Brasil. Seu texto analisa como as identidades dos sujeitos, suas formas de representação e suas estratégias de sobrevivência se articulam em condições adversas que, via de regra, afetam, de modo devastador, esse segmento específico em nossa sociedade. Compreender as condições em que os/as negros/as pensam de si próprios ou são pensados a partir dos estereótipos produzidos pela cultura hegemônica ocidental tornou-se um exercício imprescindível para a superação das barreiras que sustentam a exclusão racial. Mesmo diante de uma variação conceitual que engloba pessoas denominadas de mulatas, crioulas,

pretas, quilombolas, afro-brasileiras e negras, é fundamental sabermos que as identidades desses sujeitos resultam não apenas das possibilidades, mas também dos limites para eles estabelecidos. O autor aborda o corpo sob dois aspectos: coletivo e individual. Explicita a necessidade de ter a percepção de como eles foram historicamente e socialmente construídos. A própria noção de raça, fluida entre nós, está fortemente ligada a essa construção, a essa maneira como a população negra é vista e significada no nosso contexto específico. Assim, portanto, falar de memória das coletividades negras implica a identificação de mecanismos não ocidentais de manutenção dessa memória. A tradição oral está presente nos espaços de interação da população negra de modo a revigorar o espírito, de alimentar a identidade e de fortalecer o pertencimento (INOCÊNCIO, 2006).

O texto “Beleza e identidade. Sobre os patrimônios afrodescendentes”, de autoria de Raul Lody, aborda os povos do mundo em seus diferentes momentos históricos, situações sociais e estágios econômicos. Entende que o belo ou beleza diz respeito a motivos, temas e interpretações particulares. São maneiras próprias de compreender e de simbolizar o mundo próximo, a natureza, os mitos e os deuses, na descoberta de tecnologias e, assim, no encontro de soluções estéticas. Nas linguagens sensíveis, a beleza faz o relato das trajetórias humanas, trazendo memórias e construindo dinamicamente o que se chama de identidade. Se existem inúmeros conceitos de beleza, todos são, contudo, tradutores das culturas e dos desejos criativos do homem. Falar a respeito de beleza e identidade tendo por base a África, um continente diverso, reunindo centenas de culturas e línguas faladas por milhões de pessoas que comunicam e transmitem formas especiais de ver o cotidiano, o sagrado, o meio ambiente, as etnias, o trabalho, enfim, a vida, é falar a respeito de um dos mais ricos lugares de tradição e de invenção do mundo (LODY, 2006).

O artigo “Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil”, de Maria Aparecida Silva Bento, focaliza, de modo sintético, pontos considerados fundamentais na abordagem do tema das relações raciais com grupos mistos de negros e brancos. Destaca sua experiência no Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), experiência essa acumulada nos últimos anos e ressalta que, embora os impactos do racismo se manifestem de modo diverso na vida de negros e brancos, é frequente a tendência a negar, fugir ou procurar esquecer as condições de discriminado e de discriminador. Ao discutir sobre racismo, as pessoas esperam “estudar”, “compreender” uma opressão que “está lá” na sociedade, e não algo que as envolva diretamente, ou que

envolva a instituição da qual fazem parte. Nem sempre estão desejosas de admitir que, se são brancas, em alguma instância são beneficiárias do racismo. Por outro lado, a condição de negro discriminado, sempre associada ao insucesso, à incompetência e à inferioridade, nem sempre é assumida prontamente. Dessa forma, esse tema pode provocar reações intensas e contraditórias, tanto em brancos quanto em negros, tais como dor, raiva, tristeza, sentimento de impotência, culpa, agressividade (BENTO, 2006)

O texto “Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade”, de Eliane dos Santos Cavalleiro, alerta que a promoção do respeito e da igualdade no ambiente escolar, a reflexão sobre a dinâmica das relações raciais vivenciadas nesse espaço não pode mais ser protelada. É uma decisão que precisa ser assumida por todos/as aqueles/as que se consideram ou ocupam a função de educador/a. Está reconhecida a presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade brasileira e a reprodução desses problemas no cotidiano escolar. De fato, as experiências em sala de aula não estão alheias ao racismo e a seus derivados; conectam-se às de muitos outros espaços, passando até mesmo por nossas residências, chegando aos nossos filhos, com ou sem a nossa permissão. Há algum tempo, estudos e pesquisas apontam a presença de racismo e de discriminação racial em várias instituições socializadoras, como a escola, os meios de comunicação, a religião, o trabalho e, até mesmo, a família. No caso particular do sistema de ensino, tendo em vista que o racismo opera de maneira tanto consciente quanto inconsciente, as pesquisas acadêmicas indicam os profissionais da educação como agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil, até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados. Não por outro motivo, a subjetividade e a afetividade nas relações estabelecidas no cotidiano escolar são aspectos a serem levados em conta quando da análise das desigualdades no desempenho escolar e das taxas de acesso e permanência entre crianças negras e brancas no cotidiano escolar (CAVALLEIRO, 2006).

No texto “Fragmentos de um discurso sobre afetividade”, Azoilda Loretto da Trindade reporta-se à demanda de uma reflexão acerca da afetividade num projeto que visava à implementação da história e cultura africanas e afro-brasileiras nos currículos escolares. Tinha como intenção sensibilizar os/as professores/as quanto a seu papel de promotores/as da qualidade de vida afetiva das crianças negras no cotidiano escolar. Aponta que as crianças e os/as jovens negros/as são os alvos principais do racismo da

nossa sociedade e passíveis de problemas de afetividade devido à cor da pele, *a priori*, propensos a sofrer suas mazelas. A afetividade se manifesta via o corpo, que circunscreve os sentimentos, as percepções: um toque, uma carícia, um aperto de mão, uma música, uma grosseria, a leitura de um poema, uma brincadeira, um xingamento, um encontro, um desencontro, uma agressão. As conversas com professores/as permitiram acesso às memórias dos tempos de escola, traumáticas no que se refere à discriminação. Tais relatos fortalecem a concepção da importância de as ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação antirracista, efetivamente igualitária e acolhedora para todos/as (TRINDADE, 2006).

A metodologia de trabalho do projeto ACDC é definida e expressa pela palavra de origem africana "Axé!", cujo significado é energia positiva, força de vida que anuncia e pede o bem. É usada tanto para saudar alguém como para se despedir e transmitir as melhores vibrações. E tem como base “[...] um dinâmico, dialógico e polifônico ato de aprender/ensinar/aprender. Promove uma postura pedagógica que privilegia a alteridade e abre espaço de fala para o outro” (BRANDÃO, 2006b, p. 11).

Por isso, esse percurso metodológico diaspórico construiu-se nas confluências de vários lugares, tecida em diálogo com diferentes linguagens, pessoas, disciplinas, saberes e fazeres: “E todas as pessoas se constituem em malungas¹¹, nesta viagem/caminhada na qual o real desejo de erradicar o racismo transcende a implementação da Lei n.º 10.639/2003” (TRINDADE, 2010, p. 13).

A metodologia entrecruza fazeres e saberes, encontros de pessoas de origens, concepções, formações, vivências, e expectativas diferenciadas. O contexto no qual foi tecida esta metodologia consolida-se numa encruzilhada ora convergente ora divergente. Sustenta-se por teorias acadêmicas, mas também pelo conhecimento vivo, presente, no cotidiano. Assim, busca-se visibilizar a história, a memória e o patrimônio cultural construídos pelos/as africanos/as e seus/suas descendentes no Brasil (TRINDADE, 2010).

De acordo com Trindade (2010), é uma metodologia diaspórica e desloca-se de forma inter/multi/transdisciplinar e multicultural. Fundamenta-se de grandes inspirações de pensadores como: Bell Hooks, Boaventura de Souza Santos, Petronilha Gonçalves da Silva, Leda Maria Martins, Amílcar Cabral, Muniz Sodré, Inês Barbosa, Paulo Freire, com

¹¹ Companheiro/a. Nome que se davam mutuamente os africanos escravizados vindos da África no mesmo navio.

sua perspectiva dialógica e Regina Leite Garcia e Nilda Alves. Também Amauri Mendes Pereira, Michel Serres e Massimo Canevacci.

Os eixos metodológicos são: modos de sentir; modos de interagir; modos de ver. Nos modos de sentir se concebe a acolhida como aceitação do Outro na sua humanidade e na sua capacidade de mudança, o diálogo (de corpos e culturas). Nos modos de interagir as ações cotidianas são pontos de partida nos modos de sentir-agir; teoria como modos de ver; e o retorno à prática cotidiana como modos de interagir.

Nos modos de ver, o eixo de referência para a metodologia de trabalho são os valores civilizatórios afro-brasileiros: a oralidade, a ancestralidade, a circularidade, a religiosidade, a corporeidade, a musicalidade, o cooperativismo e comunitarismo, a memória, a ludicidade e a energia vital (axé).

Considerando os eixos metodológicos, articulam-se, ainda, as atitudes e os comportamentos com princípios tais como: equidade; respeito às diferenças; combate ao racismo; erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais; diálogo; afirmação da esperança; crença na capacidade humana de mudança; valorização do múltiplo e do plural; estudo e socialização de informações e de reflexões da sociedade como um todo (organizações da sociedade civil, universidades) no que se refere às aprendizagens ligadas às relações étnico-raciais; e, enfim, no processo educativo em redes solidárias de aprendizagem e produção de conhecimento (TRINDADE, 2010).

Ressalto que, na prática, a metodologia envolve momentos de sensibilizações sobre os temas em destaque; leitura de imagem: priorizando as imagens móveis, dos programas do projeto, mas não a eles restritas (trocas de modos de ver); diálogos que recuperem os momentos anteriores; leituras de palavras (fundamentações), ainda ancoradas nos textos dos cadernos (diferentes modos de ler); vivência didático-pedagógica (troca de modos de fazer) tendo como foco o cotidiano escolar e conclusão de um ciclo e iniciando outros. Assim, fecha-se o processo com avaliações e novos planejamentos. E há sugestões para o trabalho com o vídeo conforme os passos a seguir:

1. Problematização/motivação
2. Exibição do programa (vídeo)
3. Leitura de imagem e contextualização
4. Atividades complementares (uso de dicionários, livros, jornais, revistas, textos, músicas, poesias, dentre outros materiais)

5. Socialização das aprendizagens

6. Avaliação.

A metodologia de trabalho com os programas televisivos adota os passos aplicados pelo Canal Futura em sua atuação mobilizadora, mas dá ênfase a fundamentos que se relacionam especificamente ao projeto (BRANDÃO, 2006b).

Na seção que se segue apresentarei os materiais didáticos e audiovisuais do projeto ACDC.

1.2.1 Materiais didáticos e audiovisuais do "A Cor da Cultura"

O material didático produzido no projeto ACDC possui como metas a produção audiovisual e a formação de professores/as. Para dar suporte a essas metas foi elaborado o *site* <www.acordacultura.org.br>, que funciona como um ambiente de gestão, relacionamento e espaço reservado para os vídeos do projeto, ou seja, os vídeos que abordam os conteúdos disponibilizados. Os temas tratados são aprofundados por meio de artigos, de indicações bibliográficas e de biografias. No seu conjunto, o Projeto ACDC apostou na concepção multimídia e na formação à distância para atingir públicos distintos: professores, crianças e adolescentes, comunicadores, gestores de políticas públicas, entre outros. A produção audiovisual incluiu cinco grades de programação divididas entre três canais de televisão (TV Globo, Canal Futura e TV Educativa). Os programas são: o "Ação" – exibido na TV Globo e no Canal Futura, "Livros Animados" e "Nota 10" – do Canal Futura, e ainda os "Heróis de Todo Mundo" e "Mojubá" – exibidos no Canal Futura e na TVE.

O programa "Ação" retrata iniciativas sociais afirmativas desenvolvidas por organizações não governamentais que têm a população negra como público-alvo prioritário.

A proposta dos "Livros Animados" é incentivar a leitura junto ao público infantil. São dez episódios na primeira etapa e mais dez na segunda etapa. Na série se destacam escritores, temáticas afro-brasileiras e africanas e visibilidade de artistas negros em várias áreas.

O Programa "Heróis de Todo Mundo" trata da vida e da obra de personalidades negras, homens e mulheres, que se destacaram nas diferentes áreas do conhecimento. De

acordo com Santana & Gabarra (2012, p. 26), esse programa nasceu da ideia de Luiz Antônio Pilar e Antônio Pompêo em produzir um programa de televisão de curta duração, em média de 2 a 3 minutos, sobre os grandes personagens negros da história brasileira.

O Centro Brasileiro de Desenvolvimento do Artista Negro (CIDAN), com o apoio da Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e consultoria de Wânia Sant'Anna, viabilizaram a exibição do programa no Canal Futura, e depois incorporado ao projeto ACDC. Na primeira etapa foram destacadas 30 personalidades afro-brasileiras e, na segunda etapa, mais 15 personagens.

O Programa "Mojubá" apresenta documentários sobre a religiosidade de matriz africana, a história dos quilombos e de outros valores da negritude presentes na cultura brasileira. Na primeira etapa foram sete episódios e, na segunda, quatro episódios.

O Programa "Nota 10", voltado para metodologia de ensino e formação de educadores, contou com cinco episódios na primeira etapa e seis episódios na segunda fase. A série exhibe práticas pedagógicas bem-sucedidas e realiza debates com educadores sobre história e cultura afro-brasileira e africana e problemas relacionados à discriminação racial no ambiente escolar.

Na formação de educadores/as incluiu-se a produção de um kit educativo e ações de capacitação de professores/as para sua utilização em sala de aula. Nesse planejamento foi prevista a distribuição dos materiais didáticos e audiovisuais para as escolas públicas de ensino fundamental.

Figura 1 – Kit pedagógico do projeto "A Cor da Cultura"



Fonte: Projeto ACDC

Como esclarece Sant'Anna (2005), a audiência dos programas exibidos que integrou o projeto ACDC foi destinada a um público amplo e de perfil diverso, porém possuidor de uma característica comum: o reduzido e fragmentado conhecimento sobre a história de participação dos/as negros/as na construção do país e o desconhecimento sobre a história e cultura africana. Reitera a autora que essas são situações que dificultam que a sociedade brasileira enxergue com nitidez a realidade social, econômica, política e cultural da população negra, e essa dificuldade contribui para a formação de preconceitos, a manutenção de práticas discriminatórias e racismo, e invisibilidade desse segmento social, tudo aliado a um arranjo sistemático de degradação de sua imagem física, sentimentos e desqualificação de seus valores individuais e de grupo.

Tal fato foi identificado como problema por muitos pesquisadores, estudiosos das relações raciais e da história do negro no Brasil e que poderia ser superado durante o processo de formação escolar. Para tanto, é necessário o acesso à informação histórica, sociológica, antropológica e literária críticas sobre a negritude brasileira e identificação dos desvios de interpretação sobre a influência africana na sociedade brasileira. Além da valorização de personagens negros/as, na história de formação do país é crucial para uma percepção positiva e menos estigmatizada dos/as negros/as (SANT'ANNA, 2005).

As temáticas selecionadas para orientar os consultores e os roteiristas sobre a experiência histórica da escravidão são: população escravizada e população livre, brancos e negros. Cabe, então, destacá-las: colonização, escravidão; tráfico de escravos; as culturas africanas no Brasil; legislação – controle social e padrões de conduta; as reações e a busca de liberdade (fugas, revoltas, formação de quilombos, insurreições, as associações religiosas e indicação de uma literatura básica sobre os temas); Brasil: um país negro; liberando a escravidão, um processo longo (Lei do Rio Branco – Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871); as teorias raciais e políticas de imigração.

No percurso de organização política da população negra, os meios de comunicação, trabalho, direitos humanos e organização social recebem atenção especial, e a essas áreas somam-se ainda três temáticas importantes, que são: as denúncias dos casos de discriminação racial; o reconhecimento e a legalização das comunidades remanescentes de quilombos; e, finalmente, a reverência à religiosidade de matriz africana. Sugere-se, também, no texto, que a educação deve ser abordada como forma de inclusão social e acesso para a população negra.

E o movimento negro no Brasil há décadas argumenta que os problemas educacionais enfrentados pelos negros/as possuem três dimensões fundamentais: acesso, a permanência e o conteúdo. Nesse sentido, a Lei Federal nº 10.639/2003 constitui uma resposta às análises críticas de ativistas e de pesquisadores sobre a realidade de formação e de educação de brasileiros/as, em especial, dos afro-brasileiros. Assim, portanto, o projeto ACDC, conforme Wânia Sant’Anna, aponta para a necessidade de se repensar a educação para relações étnico-raciais como processo de ruptura desse silêncio e invisibilidade do patrimônio histórico e cultural afro-brasileiro e africano nos currículos escolares (SANT’ANNA, 2005).

1.2.2 Tecendo olhares sobre o Projeto ACDC

O fiar, assim como o escrever, entrelaça o mistério dos olhares. E assim fui tecendo meus olhares sobre o projeto ACDC.

Inicialmente foi um fiar de curiosidade: –Seria essa produção uma contraestratégia de representação ao racismo midiático ou há uma construção de uma proposta de pedagogia antirracista? Além disso, o ACDC reunia vários atores do Estado, setor privado e da sociedade civil, como SEPPIR, MEC, Fundação Palmares, Petrobras, Fundação Roberto Marinho, Canal Futura, CIDAN e TV Globo.

E, dentre as parcerias, estava a TV Globo, que recebeu o projeto do movimento social e o encaminhou à Fundação Roberto Marinho. A TV Globo, ao longo dos últimos anos, tem recebido severas críticas às formas de (in)visibilidade dadas às relações raciais e ao racismo que permeia a sociedade brasileira atuando em silêncio, insidiosamente, apagando os traços de sua atuação violenta, de preconceito contra a diferença. Essas críticas chegaram a afirmar que:

[...] muita gente aqui no Brasil ainda acredita que “não somos racistas”, como alardeia o título do livro de Ali Kamel [...], diretor de jornalismo da *Rede Globo*. Tal crença é a base de pensarmos o Brasil como uma nação cordial, cuja miscigenação produz automaticamente uma tolerância maior com as pessoas que não são brancas, pois, aqui, nas palavras de Kamel, existiria o ideal de sermos “um povo misturado, em que ninguém sabe onde começa o branco e onde termina o negro” (AZEREDO, 2008, p. 9).

A televisão brasileira ajuda a sustentar o mito da democracia racial, negligenciando o contexto em que vivem os/as negros/as brasileiros/as, além da baixíssima proporção de personagens negros/as, pois os papéis para os atores e as atrizes negras são quase sempre papéis menores, sem importância na trama. Assim, a presença de atores e de atrizes negros/as nos papéis principais, de protagonistas ou antagonistas, praticamente inexistiu. Em programas humorísticos, foram encontradas contradições nos discursos. O/a negro/a é tratado/a de forma estereotipada e discriminatória (SILVA, 2005).

Os estudos de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2005) são de grande importância por tratarem dos discursos midiáticos sobre os negros/as e os brancos/as. São estudos que contribuem para essa discussão ao criticarem a difusão de ideias racistas e de representações estereotipadas sobre o/a negro/a e da invisibilidade da negritude nos meios de comunicação. Aponta, ainda, que a televisão, a publicidade, as revistas e os jornais brasileiros apresentam uma imagem distorcida da população brasileira, limitando ao máximo a presença do/a negro/a. Para o autor, o termo "mídia" possui um sentido amplo e inclui, como meios midiáticos, a literatura, a literatura infantojuvenil e os livros didáticos. Na análise das relações raciais brasileiras, conforme Silva, é imprescindível a análise do discurso racista na mídia. Ele realizou uma avaliação crítica dos discursos como forma de difusão de significados que exercem papel, ao todo ou em parte, não somente para a difusão e reprodução, mas também para a produção do racismo. O conceito de "discurso racista" do autor fundamenta-se em Essed (1991) e em Giroux (1999), com destaque para as duas dimensões do racismo: a dimensão estrutural e a dimensão ideológica ou simbólica. Considera crucial o plano simbólico para análise dos processos culturais e sua relação com os processos pelos quais determinados discursos se mantêm hegemônicos.

As pesquisas e as discussões sobre desigualdades raciais, as manifestações do movimento negro, as críticas ao mito da democracia racial, o funcionamento de órgãos de combate à discriminação ligados às diversas esferas de governo, tudo parece ter repercutido de forma branda e selecionada no discurso midiático (SILVA, 2006).

Além disso, o mesmo pensador, em seus estudos, elabora uma síntese dos resultados das pesquisas brasileiras sobre desigualdades raciais no plano simbólico e argumenta que os discursos apresentam especificidades e aspectos comuns, a saber: no cinema, na literatura, na literatura infantil, na imprensa, jornais e revistas, televisão e publicidade os estereótipos persistem e o uso de metáforas positivas sobre o/a branco/a e

pejorativas sobre o/a negro/a. E, nesse contexto marcado por avanços e por limites, não podemos esquecer as práticas culturais de exclusão dos negros/as dos bens simbólicos pelos dispositivos midiáticos e o impacto para a educação das relações étnico-raciais.

Constatou-se o alto índice de representação do/a negro/a como paciente nesse caso de ações sociais e o/a branco/a apresentado/a como representante natural da espécie; negros/as inviabilizados/as e/ou retratados/as em proporção muito baixa e a reprodução dos estereótipos do/a negro/a ligado particularmente ao futebol, ao carnaval e a noticiários policiais (SILVA, 2005).

Para Muniz Sodré, a mídia de massa desempenha um papel estratégico na continuidade de uma sociedade racialmente desigual. Ao agir como porta-voz do pensamento da elite, que procura manter o/a negro/a em posição desigual, os meios de comunicação massiva reproduzem e alimentam esse pensamento. O autor também identifica quatro formas em que o racismo midiático se manifesta: através da negação da existência do racismo, exceto em casos explícitos de preconceito ou em casos de conflitos raciais; apagamento de aspectos e exemplos positivos da cultura negra, ignorando ou embranquecendo as contribuições da etnia africana ao país; estigmatização da cor escura da pele, atribuindo identidades ou características que não estão de acordo com a realidade da maioria; e criação de um estado de indiferença entre os profissionais da mídia, permitindo que exista uma supressão da realidade étnico-racial em prol de interesses econômico-comerciais (SODRÉ, 1999).

Acrescento, também, o importante trabalho de Araújo (2000), intitulado “A negação do Brasil, o negro na telenovela brasileira”. Araújo analisou as principais novelas da Rede Globo, da TV Tupi e da TV Excelsior, do período de 1963 a 1997. O autor apresentou as altas e as baixas da participação e da não participação do/a negro/a nas telenovelas, que têm incorporado a branquitude como norma, reservando os papéis estereotipados a atores e a atrizes negros/as.

Ainda na mídia audiovisual, Oliveira e Pavan (2004) estudaram o racismo, a negritude e a branquitude na novela da Rede Globo que teve como protagonista a atriz Taís de Araújo, que, ao longo de toda a trama, tem sua dignidade posta à prova. A música-tema, "Da Cor do Pecado", em suas estrofes, estabelece a relação entre o pecado e o pertencimento racial, relação entre sexualidade latente e instintiva e o pertencimento racial, referência à maldade como característica dos/as negros/as. Apesar das projeções, Machado

(2009) fala que a novela recebeu destaque pelo fato de a protagonista ser negra, reforçando a ideia de uma beleza negra.

Assim, esses estudos mostram que, ao longo dos últimos anos, a abordagem da igualdade e da diferença, nos programas televisivos e nos discursos midiáticos sobre negros/as, são difusores de significados que, ao todo ou em parte, reproduzem e/ou produzem o racismo.

De modo paradoxal, o projeto ACDC, a sua concepção de educação e de valorização da cultura negra, com implicações a partir da produção, passou a ser realizado pelo Canal Futura e os parceiros. De acordo com Trindade (2010), foi um processo de muitas discussões, tensões e negociações, uma vez que se abordavam temas polêmicos e cruciais no que diz respeito às relações étnico-raciais, tendo presente a Lei Federal nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar da educação básica.

Trata-se de um campo de produção do conhecimento que se afirma em todas as modalidades educacionais. E, de fato, é de extrema importância, principalmente no que se refere à negritude excluída historicamente de muitos dos direitos conferidos aos grupos sociais:

Na verdade o processo de construção não ocorreu de modo harmônico, linear e tranquilo. Sobretudo porque aborda temas tão cruciais e tensionados como é a questão das relações étnico-raciais brasileiras, debates sobre cotas, conceitos, como raça/etnia, religião/religiosidade, africanidades, quilombos. E ainda, múltiplas visões sobre livro didático e educação; trabalho com crianças, adolescentes, jovens; práticas docentes diversas; desigualdades, minorias, função da escola e do conhecimento escolar. (TRINDADE, 2010, p. 14).

Saliento ser relevante, para endossar a fala de Trindade, a entrevista concedida a Machado (2009) em julho de 2007, pela coordenadora do projeto "A Cor da Cultura na TV Cultura", Ana Paula Brandão:

Constituímos um Comitê gestor com um representante de cada parceiro, e neste fórum decidíamos todos os passos do projeto. Sabíamos que ele seria importante e que era uma ação inédita. Obviamente que ocorreram momentos de muita confusão! O tema é complexo, difícil. Foram negociações. E toda negociação pressupõe avanços e recuos. Mas todos nós queríamos a mesma coisa: sensibilizar o brasileiro para a causa dos afro-brasileiros.

Percebo que o processo de construção do projeto envolveu momentos de conflitos, dificuldades e muitas negociações e os setores envolvidos foram desafiados para contribuir com as situações de redução e de fragmentação do conhecimento que se tem sobre a negritude e a valorização da cultura afro-brasileira e tornar-se viável a proposta da produção audiovisual.

De acordo com Sant'Anna (2005), os roteiristas e consultores foram estimulados a repensar as visões sobre a história e cultura afro-brasileira. E reitera que a tradução desse interesse em programas televisivos com estilo informativo e educativo não é um trabalho fácil. Enfim, indica o empenho de ativistas e de pesquisadores/as de várias áreas e de diversas gerações dedicados/as aos estudos sobre as relações raciais.

Para Hall (2008b), o processo de produção de um produto televisivo não é isento de seu aspecto discursivo e, também, se constitui dentro de um referencial de sentidos e de ideias, conhecimento útil sobre rotinas de produção, habilidades técnicas historicamente definidas, ideologias profissionais, conhecimento institucional, definições e pressupostos, suposições sobre a audiência e assim por diante delimitam a constituição do programa através de tal estrutura de produção.

Além disso, embora as estruturas de produção da televisão originem os discursos televisivos, elas tiram assuntos, tratamentos, agendas, eventos, equipes, imagem da audiência, definições da situação de outras fontes e outras formações discursivas dentro da estrutura sociocultural e política mais ampla da qual são uma parte diferenciada (HALL, 2008b).

O projeto, ao ser veiculado pelo Canal Futura, passa a ser tomado como um cenário de afirmação da identidade negra. É necessário frisar também que o interesse de intelectuais e de militantes dos movimentos sociais negros pela linguagem audiovisual reflete a importância que ela adquiriu na luta por reconhecimento nos espaços públicos (MACHADO, 2010).

Conforme avaliou Silvério, os episódios do projeto ACDC respondem a uma reivindicação do movimento negro e, ao mesmo tempo, a uma necessidade de reparação de uma omissão histórica sobre os/as negros/as quanto à sua condição de sujeitos históricos ativos e com participação em todo o processo socioeconômico, político e cultural da nação brasileira. O projeto parece responder de forma satisfatória ao processo de sensibilização em relação à necessidade do tratamento da questão étnico-racial no cotidiano escolar para

o ensino fundamental da educação básica. Além disso, criou também expectativas: no tocante à continuidade no processo de formação de professores/as; em relação ao aprofundamento de conteúdos e ao atendimento do ensino médio e outros níveis e modalidades de ensino.

Aquino & Oliveira (2012) avaliam que o projeto ACDC articula um fluxo informacional que contribui para mudanças nas relações sociais e nas imagens construídas sobre os/as negros/as e sua cultura. Na contemporaneidade reconhece-se a apropriação de outros códigos, tais como os audiovisuais como formas de leitura e de escrita do mundo. A cultura da mídia, sem dúvida, interfere na subjetividade individual e coletiva, e reconfigura o mundo com novas identidades culturais e individualidades. De modo expressivo, as redes de informação, as relações de poder e o conhecimento são mediados por grandes fluxos de informação e exercem grande influência na sociedade.

Nesse sentido, torna-se crucial analisar o sentido educativo no uso dos audiovisuais para seleção e leitura crítica da linguagem midiática, uma vez que a produção de materiais didáticos audiovisuais não é suficiente, caso não haja planejamento, criticidade e critérios que possibilitem o uso de conteúdos relevantes e significativos na compreensão da realidade social e racial brasileira (AQUINO & OLIVEIRA, 2012).

A alfabetização crítica da mídia oferece bases de conhecimento sobre as realidades sociais, uma vez que a mídia e a tecnologia da informação e comunicação podem ser ferramentas de poder quando as pessoas geralmente mais marginalizadas ou mal representadas na mídia corrente, como no caso dos/as negros/as, recebem a oportunidade de utilizá-las para contar suas histórias e expressar suas inquietações: “As novas tecnologias da comunicação são ferramentas poderosas que podem libertar ou dominar, manipular ou esclarecer, e é vital que os/as educadores/as ensinem seus estudantes a usar e analisar criticamente esses tipos de mídia” (KELLNER & SHARE, 2008, p. 703).

Ressalto que os textos audiovisuais podem fornecer afirmações significativas sobre os/as negros/as e seu patrimônio histórico-cultural, permitindo uma interpretação positiva para a educação. Assim, portanto, a cultura midiática pode avançar, por exemplo, nas questões de racismo, de etnocentrismo e nas outras formas de preconceitos (KELLNER & SHARE, 2008).

Logo, o projeto ACDC trilha entre o concebido oficialmente, que é a Lei Federal nº 10.639/2003, e o percebido, que é o seu marco conceitual e o seu planejamento nesse

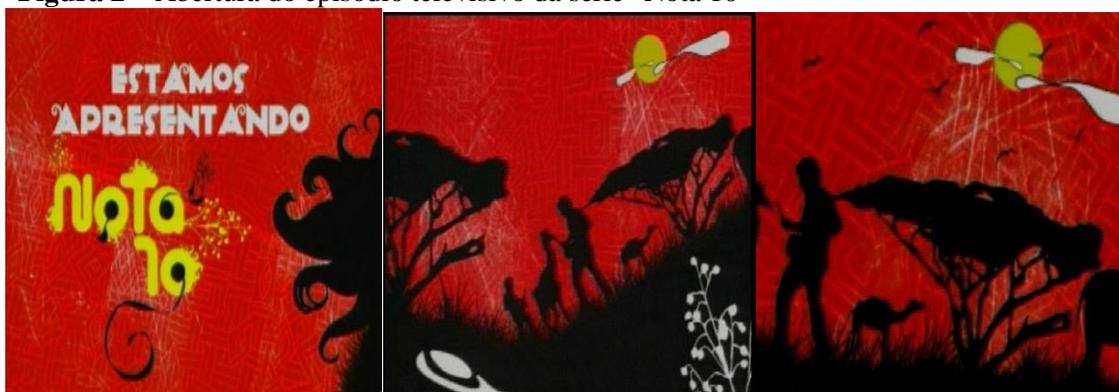
campo de disputa, que é a escola, e tem como grande desafio contribuir de forma qualitativa para efetivação da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar (PAULA, 2011).

1.3 Especificidades do Objeto de Estudo: série "Nota 10"

Nesta seção reporto-me às especificidades dos episódios televisivos da Série "Nota 10".

Os programas estão organizados da seguinte forma: cada episódio tem duração de 27 minutos e, quanto à estrutura, divide-se em dois blocos. A abertura (Figura 2) inicia-se com o videografismo do Canal Futura sincronizado com a música de ritmos africanos, apresentando o mundo colorido e vibrante das animações gráficas num cenário de jogo de capoeira, imagens que nos reportam a paisagens de savanas, a florestas e a revoadas de pássaros, além de animais caminhando nas planícies.

Figura 2 – Abertura do episódio televisivo da série "Nota 10"



Fonte: ACDC, Nota 10.

Em seguida, uma voz masculina (locução em off) informa sobre as parcerias do Projeto "A Cor da Cultura" (Petrobras, SEPIR, CIDAN, MEC, Fundação Palmares, TV Globo, Canal Futura).

Os apresentadores e a apresentadora (Figura 3), cuja presença compõe o cenário, anunciam o tema do programa, partindo de uma informação, às vezes de uma reflexão acompanhada de uma questão inicial. Todos aparecem com papéis discursivos de especialistas ao apresentarem narrativas que produzem realidades e, assim, marcam posição frente à questão racial.

O ator e jornalista Alexandre Henderson apresentou os cinco episódios da série "Nota 10", edição 2005. Nos seis episódios, edição 2011, tivemos a dupla formada pelo apresentador e ator Mouhamed Harfouch e, como apresentadora, a atriz Dani Ornelas representatividade negra feminina que propiciou um novo dinamismo à narrativa na programação da série. É importante o protagonismo negro numa produção audiovisual que trata de temas sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da escola. A oportunidade de atuação de dois profissionais – Alexandre Henderson, ator e apresentador negro, e Dani Ornelas, atriz e apresentadora negra –, ao que tudo indica, atende à resposta dada a uma das perguntas emitidas no documento "Marco Conceitual do Projeto 'A Cor da Cultura'", a respeito da composição das equipes de produção do projeto e da oportunidade oferecida aos profissionais negros/as:

Seria extremamente desejável que as equipes de produção do Projeto "A Cor da Cultura" pudessem fazer valer o princípio da diversidade étnico-racial em sua composição, promovendo, de forma deliberada, oportunidade de atuação profissional aos profissionais afrodescendentes. Uma atitude como essa faria valer o princípio das ações afirmativas e, também, constituiria uma oportunidade de responder às críticas elaboradas por artistas, produtores e organizações do movimento negro sobre a invisibilidade da população afrodescendentes nos meios de comunicação-representação, produção, acesso aos meios de produção cênica e audiovisual [...]. (SANT'ANNA, 2005, p. 44).

Figura 3- Apresentadora e Apresentadores da série "Nota 10"



Fonte: ACDC, "Nota 10".

O gênero do programa é documentário, as asserções sobre o tema são feitas mediante o uso da voz (locução em *off*), que se caracteriza por parecer onisciente e ter uma tonalidade firme e coerente. E, ainda, são feitas as afirmativas através de depoimentos, ou

seja, entrevistas com participação ativa do/a apresentador/a. Durante a narração, as informações são ilustradas pelas imagens, fotografias, gravuras, clipes e, ainda, exemplificações, esquemas, gráficos, mapas interativos.

As pesquisas informais, jogos e testes referentes aos temas dos episódios utilizam, em suas abordagens, imagens, fotografias, gravuras, mapas, manchete de jornal, painel com imagens, gráfico, pinturas. As estratégias facilitaram aos participantes o fluxo de associações de ideias no uso de seus repertórios interpretativos e manifestação de suas representações, opiniões, conhecimentos em torno dos assuntos.

As atividades são expressões de contextos interacionais marcados por características tais como: flexibilidade espacial (acontecem em diferentes lugares, tais como ruas, parques, museus, centro cultural, dentre outros), variabilidade na composição dos participantes (número, idade, sexo, etnia/raça, condição social), que são pessoas convidadas ou escolhidas aleatoriamente.

A seguir apresento um resumo das atividades de pesquisa e entrevista informal, teste e jogos dos episódios televisivos da série "Nota 10" (Quadro 3).

Quadro 3 - Resumo das atividades de pesquisa e entrevista informal, teste e jogos dos episódios televisivos da série "Nota 10".

Episódio África no Currículo Escolar - Jogo para descobrir qual é a imagem que os brasileiros têm da África. As pessoas são solicitadas a classificar a África a partir de cinco alternativas: desenvolvimento ou atraso; saúde ou doença; riquezas ou pobreza; estabilidade ou instabilidade política; tribo ou civilização.
Episódio Material Didático – Jogo: Descobrir se a cor da pele influi no julgamento dos outros pela aparência a partir de fotografias de duas famílias, uma negra e a outra branca. As pessoas escolheram qual era a casa (fotografia de uma casa luxuosa e uma casa mal acabada e sem muito luxos) e o local de trabalho (foto de um consultório médico e foto de uma construção civil) de cada uma delas.
Episódio Igualdade de Tratamento e Oportunidades – Jogo: O apresentador fez papel de empregador que tem em mãos as fotografias de dez candidatos para contratação e deveria selecionar apenas cinco. 20 pessoas são solicitadas a ajudá-lo na escolha dos candidatos que parecem ser melhores.
Episódio Corpo - Teste Diferenças entre Branco e Negro. São mostradas duas radiografias de uma pessoa negra e outra branca e foi perguntado para as 20 pessoas se saberiam identificar a cor das duas pessoas que tiraram as radiografias.
Episódio Religiosidade e Cultura - Trata-se de jogo relativo a religião e associações a grupos étnico-raciais e regionais. Nesse jogo, as pessoas indicam qual é o estado brasileiro que elas acham que tem mais pessoas que se declaram negras e ainda em qual estado tem mais adeptos/as das religiões afro-brasileiras.
Episódio Educação Infantil – Pesquisa informal: Censo sobre modelos de bonecas de acordo com etnia/raça. A pesquisa toma como modelo o censo do IBGE, mas só que com bonecas.
Episódio Educação Quilombola - Um painel com seis imagens e um grupo de seis jovens tem um saquinho com seis fichas. Eles indicam com as fichas quais das ilustrações e fotografias representam uma comunidade remanescente de quilombo.
Episódio Identidade - Gráficos apresentados sobre a situação de dois grupos. Trata-se do acesso a universidades e da diferença com relação à ocupação de cargos de chefia das 500 maiores empresas do país. Os gráficos representam as diferenças entre brancos e negros e os participantes emitem opiniões.
Episódio Religiosidade - Jogo especulativo sobre a intolerância religiosa a partir de uma manchete publicada pelo Jornal Extra em 2009.

Episódio Multidisciplinaridade - Jogo Mapa Múndi e as opções de 8 temas: agricultura, medicina, escrita, matemática, metalurgia, engenharia, arte e navegação. As pessoas apontam no mapa a origem de cada um desses conhecimentos na história da humanidade.

Episódio Arte - Mostra de reproduções de quatro grandes obras-primas da História da Arte: Paul Klee (expressionistas), Max Ernst (surrealismo), Alberto Giacometti (impressionismo) e Pablo Picasso. Os participantes foram perguntados, observando as reproduções, se eles acham que alguns desses artistas tiveram influências da arte africana.

Fonte: ACDC, episódios televisivos da série "Nota 10".

Outro quadro do programa são as entrevistas e/ou depoimentos. Trata-se de especialistas que produzem conhecimento vinculado a temáticas sobre as questões étnico-raciais no campo da educação: intelectuais, estudiosos/as e pesquisadores/as oriundos/as de diversas áreas de conhecimento (sociologia, antropologia, economia, história, direito, psicologia e educação, dentre outras) e ativistas do movimento negro que articulam a reflexão teórica para fundamentar os temas apresentados nos episódios.

Participaram: Kabengele Munanga, Marcelo Paixão, Sueli Gonçalves, Jussara França, Wânia Sant' Anna, Maria Aparecida Bento, Azoilda Trindade, Ubiratan D'Ambrósio, Muniz Sodré, José Luiz Petrucelli, Ivanir dos Santos, Elisa Larkin Nascimento, Emanuel Araújo, Roberto Conduru, Hédio Silva Júnior e Babalorixá Rodnei de Oxóssi. E de artistas negros, como o ator Flávio Bauraqui e as atrizes Daniele Ornelas e Zezé Motta.

Destaco as experiências educativas narradas nos episódios televisivos, a seguir:

Quadro 3–Resumo das **Experiências Educativas** dos episódios da série "Nota 10"

Episódio África no Currículo Escolar – Projeto resgate da riqueza cultural da África a partir do desenho animado "Kiriku e a Feiticeira" – EMEF Profa. Daisy Amadio Fujiwara – Zona Oeste/SP; "Educar para igualdade racial" – Aquidauana/MS.
Episódio Material Didático – "Preconceito e discriminação: passado e presente" – EMEF Dr. João Alves dos Santos – Campinas/SP.; "Cantando a história do samba" – Escola Municipal Marlene Pereira Racante – Belo Horizonte/MG.
Episódio Igualdade de Tratamento e Oportunidades – Projeto Ibamo – Colégio Estadual Guadalajara – Duque de Caxias/RJ; Projeto Raiz – Escola Municipal Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento – SP.
Episódio Corpo – Projeto Combate ao Racismo na Educação Infantil – Creche Comunitária Caiçaras /Belo Horizonte/MG; Projeto A Igualdade das Diferenças – CEMEI Margarida Maria Alvez – Campinas/SP.
Episódio Religiosidade e Cultura – Educafro – Largo de São Francisco/SP; Valorizar o conhecimento de diversas culturas e religiões --Escola Municipal Anísio Teixeira – RJ/Ilha do Governador.
Episódio Educação Infantil – Projeto Valorização da Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil – CEMEI Marrara - São Carlo/SP; Projeto Heranças e valores civilizatórios afro-brasileiros – Escola Municipal Mário Quintana – Diadema/SP.
Episódio Educação Quilombola – Projeto Etnomatemática e os Símbolos Africanos e Projeto Geometria a Partir dos Símbolos Africanos – Escola de São Sebastião – Murumurutuba. Projeto Uma Leitura da Cultura Riachense do Colégio Estadual Sinésio Costa, em Riacho de Santana/Bahia.
Episódio Identidade – Projeto Minha e sua Identidade: nossa diversidade – Escola Municipal de Ensino Infantil Aricanduva/SP; Projeto Um Pouco de Nós e um Pouco da África – Escola Estadual Bibliotecária

Maria Luísa Monteiro da Cunha – Vila Antônia/SP.
Episódio Religiosidade – Projeto A História dos Encantados – Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião, comunidade quilombola de Murumurutuba / Para. Projeto Griot – CEMEI Vovô Zezinho – Salvador/BA.
Episódio Multidisciplinaridade – Projeto Multidisciplinar com a Lei 10639/2003 – Escola Estadual Dr. Victor de Brito – Porto Alegre/RS.; Projeto Revolta da Chibata – Escola Municipal de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha – Bairro Sarandi /Porto Alegre/RS.
Episódio Arte – Projeto Educação Artística: aspectos tradicionais e modernos do continente africano – Escola Estadual Antônio Lourenço Corrêa – Araraquara/SP; Projeto Arte: teatro como integrador das várias disciplinas – EMEF Profa Daisy Amadio Fujiwara – Zona Oeste/SP.

Fonte: ACDC, episódios televisivos da série "Nota 10".

Os projetos desenvolvidos nas escolas são respaldados nas entrevistas com coordenadores/as e/ou responsáveis, que descrevem o percurso de concepção e implementação de cada projeto, os objetivos, apontam as etapas experimentadas e avaliam as mudanças e desafios. Há, também, os depoimentos de professores/as, de estudantes e de pessoas pertencentes à comunidade escolar, como pais e líderes de associações comunitárias e culturais.

Ao final do programa consta o momento “para saber mais”, momento que incita a busca ou pesquisa, com sugestões de leituras e de referências bibliográficas para mais informações e aprofundamento sobre o tema do episódio. Também há a indicação do *site* do projeto ACDC para consulta e referências das iconografias (imagens) retiradas de livros ou pertencentes a arquivos pessoais, como fotografias de Pierre Verger, das gravuras de Jean Baptiste Debret e Rugendas e clipe¹² (Vênus-Daúde).

As fotografias apresentadas nos episódios são de Pierre Verger (1902-1996), fotógrafo e etnólogo francês, radicado na Bahia, interessado pela história dos/as negros/as e pelo candomblé. Realizou um extenso trabalho etnológico retratando o povo, seus costumes e, principalmente, as religiões afro-brasileiras.

Seu acervo fotográfico, de valor inestimável, é uma importante referência para a Fotoetnografia do Brasil. Obteve uma bolsa de estudos na África, para onde partiu em 1948. Foi iniciado, em 1953, na religião dos povos iorubas como babalaô ("pai do segredo") e recebeu o nome de Oju Obá Fatumbi Verger. Verger narra mitos, informa sobre esses mitos. Nos seus escritos, escritura e memória intercambiam. A escritura é

¹² Clipe apresentado pela cantora brasileira Maria Waldelurdes Costa de Santana Dutilleux, artisticamente conhecida como Daúde. Nascida em Salvador, aos 11 anos mudou-se com a família para o Rio de Janeiro Estudou canto no Instituto Villa-Lobos e teatro na Escola Martins Pena. Formada em Letras pela Universidade Santa Úrsula/Rio de Janeiro.

considerada a memória da cultura. A memória se define como escritura e cenário da escritura. Trata-se da conservação das imagens da arte da memória (NOVA, 2010, p. 183).

Jean Baptiste Debret integrou a Missão Artística Francesa, que chegara ao Brasil em 1816. Produziu aquarelas, gravuras e litogravuras com a reprodução dos principais acontecimentos da história do Brasil no início do século XIX. Em seu álbum iconográfico de viagem pitoresca e histórica ao Brasil realizou ilustrações referentes aos usos e costumes brasileiros locais, ilustrações que contribuíram para constituir uma imagem de Brasil naquela época e que perdura até hoje. Com efeito, durante todo o século XIX, a iconografia e os textos de viajantes estrangeiros moldaram algumas concepções nacionais sobre a identidade brasileira (FREITAS, 2009).

O artista mostrou atenção especial aos costumes da terra, dedicando boa parte de sua obra aos nativos da América, que despertava interesse entre intelectuais europeus e americanos, que os viam como exóticos. Distinguiu-se dos outros artistas por ter vivido dezesseis anos no Brasil (1816-1831), e por ter como interesse a compreensão e explicação da realidade que observava e ainda por produzir um acervo de imagens que servem de referência para estudiosos/as e pesquisadores/as da história e cultura brasileira na primeira metade do mencionado século. Foi publicada “[...] a numerosa série de gravuras produzidas com base em seus estudos e observações no Brasil na obra em três volumes intitulada 'Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil ou Estadia d’um artista francês no Brasil’” (FREITAS, 2009, p. 30)

Freitas (2009) estuda o registro de tipos negros nas "Viagens Pitorescas" de Jean Baptiste Debret e de Johann Moritz Rugendas procura compreender a visualidade com que constrói e projeta o Brasil, especialmente dos africanos e de seus descendentes e o papel destinado a eles na marcha civilizatória brasileira. As obras de Debret e de Rugendas com gravuras já foram e são ainda visitadas por crianças, jovens e adultos em livros didáticos e ou outros materiais didáticos diversos. A temática da escravidão é recorrente nas obras de Debret e de Rugendas, e também a atenção dada à representação do negro, em especial à diversidade africana. As imagens transbordam de significados, de diferentes questões e de diferentes leituras.

Nas produções analisadas, a experimentação na linguagem televisiva dos programas resulta de modo interativo com as imagens, música, texto falado e efeitos sonoros, compondo uma coesão expressiva, com ritmo, desenvolvimento, proposta editorial e

duração previamente estabelecida. Para atingir os objetivos, o audiovisual construiu uma identidade própria, lançou mão de uma linguagem que o torna singular. Apesar dos conflitos, acordos e negociações de uma produção televisiva para valorização da história e cultura afro-brasileira, os materiais audiovisuais representam o produto final de uma elaboração coletiva (TRINDADE, 2010).

Outra especificidade desses episódios são os termos e conceitos que fundamentam as proposições teóricas que julgo relevantes para a compreensão das problematizações sobre as questões raciais.

1.3.1 Conceitos abordados nos episódios televisivos

Os episódios televisivos abordam conceitos relevantes para problematizar as relações étnico-raciais no Brasil, tais como raça e etnia, preconceito racial, racismo, discriminação racial, estereótipos, mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento.

A problematização em torno da educação para as relações étnico-raciais e a Lei Federal nº 10.639/2003 perpassam os episódios analisados. Todo o processo e a própria existência dessa legislação se situam em um campo complexo e tenso, que é o contexto das relações étnico-raciais. Gomes (2011) lembra que essas relações são imersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e nas hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural. Essa discussão sucede, em geral, com base em determinados termos e conceitos comumente utilizados que ajudam a refletir sobre as relações étnico-raciais.

O conceito de raça foi usado e redefinido em três momentos cruciais. No início do século XVI era utilizado para identificar um grupo ou uma categoria de pessoas vinculadas por uma origem comum.

O segundo momento, já no século XIX, nesse momento o conceito de raça apareceu com uma conotação biológica, pois os grupos humanos passaram a ser diferenciados por suas características físicas (ênfase para a cor da pele) e mentais, baseadas na ciência da época.

E nesse contexto ocorria o processo de colonização ocidental, no qual a utilização das teorias raciais servia como justificativa para a hierarquização de grupos, legitimando a dominação colonial.

As práticas de crueldade e as atrocidades ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial fizeram com que a concepção de raça, compreendida como um conceito biológico e genético, fosse questionada e contestada no século XX. De um modo geral, o uso do termo "raça" esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em detrimento de outro, de nações em detrimento de outras e possibilitou tragédias mundiais, como foi o caso do nazismo, em virtude dos acontecimentos da própria guerra (holocausto) e das questões suscitadas pela ciência quanto à inexistência de aspectos significativos nas diferenças de características fenotípicas entre grupos humanos que justificassem (o racismo) a hierarquização entre eles (GUIMARÃES, 2005).

De acordo com Felipe, o elemento central na classificação das populações opera em torno do corpo e, nesse sentido:

Raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica [...], Estabelece como parâmetros os aspectos físicos, em especial a pigmentação das peles branca, negra ou amarela, para definição de características hereditárias e psicológicas. Esse conceito fluido e transformante é historicamente demarcado, de modo que seu significado é fruto de teorias, interesses e discursos sociais de época. (FELIPE, 2014, p. 117).

No pensamento do autor, o conceito de raça é polissêmico e revelador de sua ambiguidade. Para Guimarães (2005), as raças existem, sim, e é no mundo social a sua localização. Então Munanga (1999) reitera que sociologicamente elas existem e, mais do que isso, determinam nossas relações. E Felipe (2014) corrobora que as discussões sobre o conceito de raça nos princípios genéticos ou biológicos concorrem com as formações discursivas que entenderão o conceito de raça dentro de uma dinâmica social.

Já o conceito de etnia é introduzido na academia desvinculado do sentido biológico atribuído à raça apresentando-se como identidade social, trazendo o debate sobre as construções sociais, culturais e políticas. Os grupos humanos passam a ser vistos em suas características culturais, como: língua, tradição, territórios, história, dentre outras.

Para Felipe (2014), o conceito de etnia como uma perspectiva de análise não pode substituir o conceito de raça sem qualquer implicação. Ambos os conceitos, utilizados nos

estudos sobre os grupos que foram marginalizados historicamente, são também ambíguos, mostrando que não apenas o conceito de raça tem dimensões biológicas e sociais, como também o conceito de etnia.

Assim, considerando as peculiaridades sob quais são constituídas as relações étnico-raciais brasileiras, em vários estudos no campo da educação há a preferência de se utilizar a expressão “ raça/etnia”. Essa formulação remete a lutas discursivas de combate ao racismo e à discriminação. É uma tentativa de sair do impasse e da dicotomia entre esse dois conceitos.

O processo de construção desses termos, portanto, nunca está acabado, pois é atualizado de modo constante em meio a relações sociais, a relações de poder-saber, por variados discursos, em meio a diferentes currículos, como os episódios televisivos, objeto de estudo desta tese.

Os termos raça/etnia têm implicações com ser e/ou estar diferente, pressupondo critérios seletivos a partir de um modelo ideal construído e sedimentado pelo grupo hegemônico.

Entendo que, em nossa conjuntura social, esse tipo ideal corresponde a um ser: jovem, masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo e afastar-se desse padrão construído como ideal caracteriza a diferença significativa, que, no cotidiano, é utilizado para categorizar o outro (AMARAL, 1998).

As conotações racistas são movidas pela construção de estigmas (marca, sinal) que, conforme Goffman (1988), são imputados àquelas pessoas que se afastam da idealização corrente em determinado contexto. O estigma pode desencadear reações nas relações entre duas pessoas, relações nas quais uma tem uma predisposição desfavorável em relação à outra, por ser ou estar significativamente diferente quanto às condições dadas como ideais.

Ou seja, refiro-me ao preconceito, que é um conceito formado *a priori*, portanto, anterior à nossa experiência. E o preconceito possui dois componentes básicos: (i) uma atitude favorável ou desfavorável em relação a algo ou alguém, que se baseia em conteúdos emocionais como atração, amor, medo, raiva ou repulsa e (ii) o desconhecimento concreto e vivencial desse algo ou alguém, assim como de nossas próprias reações diante deles/as (AMARAL, 1998).

Já o racismo é uma construção social, psicológica, afetiva, cognitiva. É, ainda, uma forma de discriminar pessoas com base em motivos raciais, em cor da pele ou em outras características físicas, de tal forma que umas pessoas se consideram superiores a outras.

O sistema racial brasileiro é eficaz porque mantém uma estrutura racista sem as hostilidades abertas encontradas em outros países. Logo, o racismo local é difícil de ser percebido e combatido.

Nesse sentido, o racismo brasileiro é implícito, submetido ao silêncio e, como se sabe, os preconceitos se tornam problemáticos quando utilizados em instrumentos ideológicos para a legitimação e justificativa de extermínio, exploração e exclusão de grupos sociais (MUNANGA, 1999).

Numa sociedade racista, o racismo aparece nas relações de trabalho, por exemplo, de forma explícita e de forma implícita. A situação vivida pela atriz Daniele Ornelas (Figura 4), quando foi fazer um teste para um filme, indica que negros/as são alvos de racismo, de preconceitos e de discriminação racial e que essa tendência, infelizmente, se repete no cotidiano do mercado de trabalho, além de outros espaços instituições, sociais e educacionais.

Figura 4 - Atriz Daniele Ornelas



Fonte: ACDC, Nota 10, episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", DVD 1, 2005.

Fui fazer um teste para um filme em São Paulo, depois de conversar com a produtora pelo telefone. Ela havia ficado super empolgada com o meu currículo, tanto que marcou um encontro. Chegando lá, estou vendo uma pessoa passar de um lado para o outro. Até que ela se aproximou e perguntou se eu estava procurando alguém. Quando me apresentei, a primeira reação foi de espanto:

- Você é a Daniele? Nossa! Imaginei você tão diferente, não sabia que você era assim...

- Assim negra. A gente percebe o preconceito velado- lamenta a atriz

No preconceito racial há uma desqualificação prévia e negativa de pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos. As informações tendenciosas, prévias ou do desconhecimento (oriundas de desinformação ou de emoções, sentimentos não

elaborados), abrigam-se nas atitudes diante de um determinado foco de atenção, que direcionam as ações e as reações no convívio com esse foco.

No caso dos relacionamentos humanos, a concretização desse preconceito se dá pela relação vivida com um estereótipo e não com a pessoa. Ou seja, alguns preconceitos estão tão enraizados na sociedade que se tornam estereótipos, que são preconceitos cristalizados presentes em nosso cotidiano e atribuem e indicam traços, geralmente pejorativos, de comportamentos e de personalidade para alguns grupos (GOMES, 2005).

Os estereótipos que veiculam e formam as atribuições a respeito do ser negro/a indicam as bases sociais que definem esse segmento no imaginário social brasileiro. Existe uma variedade de estereótipos em relação ao/à negro/a, tais como incapacidade, submissão, feiura, burrice, preguiça e outros adjetivos negativos.

Essas imagens negativas que aparecem nos materiais e livros didáticos levam as crianças e os jovens negros/as a se sentirem mal e constrangidos em determinados momentos na escola. Isso também contribui para a evasão ou o fracasso escolar, bem como reforça a baixa autoestima dos/as alunos/as negros/as (SILVA, 2002).

De acordo com Hall (1997), o estereótipo é uma prática representacional recorrente e constitui o que ele chama de representações racializadas do/a negro/a, ou seja, um conjunto de práticas representacionais que reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas e produzidas pela natureza.

O reconhecimento da diferença significativa do outro (ou a rejeição a ela) causa profundo mal-estar, conflito e ansiedade. Nesse sentido, os mecanismos de defesa da negação e atenuação de conflitos são incorporados no cotidiano dos sujeitos sociais.

O uso de determinadas expressões ilustra as formas de negação, por exemplo, expressões como: “é negro, mas tem alma de branco”, “é negra, mas é bonita [...]”. São expressões que explicitam a compensação da característica ou condição considerada desagradável. E, portanto, negando essa característica ao contrapô-la a um atributo desejável – o termo “mas” denuncia esse movimento (AMARAL, 1998).

O ator Flávio Bauraqui (Figura 5) relata uma situação ocorrida com ele bastante reveladora das formas de negação:

Figura 5 - Ator Flávio Bauraqui

Eu lembro que uma vez eu dava aulas de teatro lá no Sul, vários alunos, tal. Aí um deles chegou e falou: Oh, Tio! eu gosto tanto do senhor, mas eu gosto muito do senhor como se o senhor fosse branco. Aí eu tive que sentar com ele e conversar que ele gostava de mim, sim! Mas gostava de um negro. E foi bem bacana. Foi horrível ter que ouvir isso, mas, em compensação [...] eu sentei com ele e conversei muito e senti que era uma coisa que vinha de casa.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", DVD 1, 2005.

Nesse sentido, ocorre que, muitas vezes, nega-se literalmente a diferença e simula-se a situação: é negro/a, mas é como se não fosse. A negação do ser negro/a nas relações interpessoais ajuda a cristalização dos estereótipos, interferindo na vida do significativamente diferente, inclusive no campo educacional.

A imagem do Brasil foi construída a partir de uma imagem negativa para os/as negros/as. De modo simultâneo, foi-se construindo um ideário de submissão e dominação com base na ideia de inferioridade, no desejo do branqueamento ou da mestiçagem. E a imagem do/a negro/a foi, gravemente, privada de todos os signos de beleza estética, moral, material (SANTOS, 2002).

A ideologia do branqueamento se efetiva com a internalização de uma imagem negativa do/a negro/a e de uma imagem positiva do/a branco/a, o/a negro/a estigmatizado/a tende a se rejeitar, a não se estimar e busca aproximar-se em tudo do ideal do branqueamento e dos seus valores tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2000).

Nesse sentido, Felipe enfatiza que o ideal do branqueamento se fundamentou na desqualificação dos/as negros/as, que seriam moralmente degenerados/as e supostamente seriam incapazes de produzir em um sistema de livre iniciativa.

Dessa forma, a substituição da mão de obra negra pela branca imigrante e o incentivo à miscigenação, para gerar um povo cada vez mais branco, foram estratégias encontradas para melhorar gradativamente a população que compunha a nação brasileira. (FELIPE, 2014, p. 53).

Nesse sentido, a política de branqueamento característica do racismo no Brasil se fundamentou com ideologias, teorias e estereótipos de inferioridade-superioridade raciais que se conjugaram com a política de imigração europeia, para melhorar a raça brasileira e com a não legitimação, pelo Estado, dos processos civilizatórios africanos constituintes da identidade cultural brasileira.

Nina Rodrigues, Arthur Ramos, Oliveira Vianna e Gilberto Freire ajudam a compreender como, historicamente, foi construída a ideologia racial brasileira. Desde o fim do século XIX e início do século XX, esses se destacaram por terem elaborado e divulgado a respeito do discurso ideológico sobre o/a negro/a, apesar de hoje esses trabalhos deles estarem sendo bastante criticados. Mesmo assim, no entanto, ao que tudo indica, ainda se incorporam no discurso atual e influenciam a sociedade e o campo educacional. Então os estudos sobre os/as negros/as no Brasil foram de fato pautados no conceito de raça, conceito esse baseado nas teses europeias do racismo científico, como eixo dominante nas discussões sobre a identidade nacional. E teve como pioneiro Nina Rodrigues (médico baiano Raimundo Nina Rodrigues), que atribuía ao/a negro/a uma herança étnico-racial inferior e um mau caráter patológico e a mestiçagem era um desequilíbrio mental instável (RIBEIRO, 1995 & GUIMARÃES, 2005)

Contrário às teses de Nina Rodrigues, Oliveira Vianna acreditava na miscigenação como possibilidade de purificação étnica, estando no branqueamento da população a solução para o problema. Já Arthur Ramos afirmava que os negros eram portadores de uma cultura primitiva e que sua mentalidade infantil ou ilógica não permitiria que alcançassem o mesmo estágio de civilização dos povos mais avançados (RIBEIRO, 1995).

De modo paradoxal, na década de 1930, o Brasil apresentava-se para o mundo como uma nação onde a convivência entre as raças era cordial e pacífica, onde a integração se efetivava sem traumas e onde a miscigenação se realizava através das relações entre as diferentes raças – a chamada "democracia racial". Essa difusão das teorias sobre a democracia racial inspirada por Gilberto Freire obteve bastante receptividade pelas elites políticas e intelectuais, que endossaram a noção de harmonia e tolerância entre os grupos raciais (GUIMARÃES, 2005).

A UNESCO patrocinou, entre 1952 e 1955, o projeto sobre relações raciais no Brasil, levantando o debate em torno da referida temática no país. A discussão se polarizou em torno da existência ou não do preconceito racial. Bastide e Fernandes tratavam a

democracia racial não como algo que existisse concretamente, mas apenas como um padrão ideal de comportamento. Os sociólogos não viam problemas em conciliar a realidade do preconceito de cor ao ideal da democracia racial, tratando-os, ao mesmo tempo, como prática e norma sociais, as quais podem ter existências contraditórias, concomitantes e não necessariamente excludentes. Em Bastide dos anos 1950, democracia racial significa um ideal de igualdades de direitos, e não apenas de expressão cultural, artística e popular, constituindo-se num alargamento da noção de democracia social e étnica de Gilberto Freyre (GUIMARÃES, 2005).

Guimarães (2005) afirma que foi somente a partir de 1964 que se estabeleceu a ideia de que a democracia racial, mais que um ideal, era um mito; um mito racial, concebido como nova fórmula política por Florestan Fernandes. Os intelectuais e ativistas negros/as, aos poucos, afirmariam as relações entre brancos/as e negros/as e o padrão ideal dessas relações como o mito da democracia racial.

Florestan Fernandes se reportará às conjunturas históricas e sociais que fizeram com que o mito da democracia racial surgisse e fosse manipulado socialmente na defesa dissimulada de atitudes, comportamentos e ideais aristocráticos da raça dominante. O inverso dessa situação dependeria de que negros/as e mulatos/as conquistassem autonomia social equivalente para explorá-lo na direção contrária, em vista de seus próprios fins, como um fator de democratização da riqueza, da cultura e do poder (FERNANDES, 2008).

Esse mito ainda está presente no senso comum, na imagem e no discurso do povo brasileiro trabalhado pelos livros didáticos, mídia, literatura clássica e popular e demais formas de expressão. O mito da democracia racial mascara a desigualdade racial, a discriminação praticada no acesso ao emprego, educação, a saúde dentre outros direitos da maioria da população negra.

A questão racial negra foi significativamente marcada pela ideologia do branqueamento físico e cultural da nação por meio da imigração europeia e pelo mito da democracia racial e seu discurso harmonioso entre brancos/as e negros/as, que mascarou as hierarquias e as discriminações constitutivas das relações raciais. Assim, portanto as relações entre a escola e o negro brasileiro estão silenciadas e escondem-se as injustiças sociais e raciais.

É importante trazer a reflexão sobre a influência do pensamento racista no campo educacional, visto que, até hoje, essas teorias se introjetam no imaginário social, nas representações e nas atribuições dos sujeitos sociais que transitam no espaço escolar.

O seu efeito foi incorporado no discurso e na prática social a ponto de ser repetido na escola, quando apresentam o/a negro/a como pertencente a uma raça inferior ou portador de uma cultura primitiva, que o impediria de realizar um percurso escolar e social semelhante ao do/a branco/a (GOMES, 2002).

As consequências desse pensamento no contexto escolar manifestam-se, ainda, nos conceitos sobre a passividade do/a negro/a, sua aptidão para trabalhos braçais e outras difundidas nos conteúdos dos livros didáticos. Desrespeitar aquilo que é específico, omitir o não dito ou escamotear a questão étnico-racial na escola são também formas de discriminar: “O silêncio instalado nos discursos educacionais sobre o/a negro/a é significativo, produz o sentido do não dizer e que diz muita coisa significante. Abrange o discurso sobre o/a negro/a e o discurso do/a negro/a” (RIBEIRO, 1995, p. 34). E, no meio desses discursos, forma-se o silêncio do discurso pedagógico sobre o negro.

2 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO

Neste eixo explicativo “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo” estão incluídas as temáticas de quatro episódios: "África no currículo escolar", "O/A negro/a nos materiais didáticos", "Arte: expressões afro-brasileiras e africanas na escola" e "Possibilidades multidisciplinares da Lei Federal nº 10.639/2003".

As temáticas apresentadas neste eixo tendem a provocar o repensar do currículo hegemônico, seletivo e predominantemente eurocêntrico da escola.

A ênfase aqui é que o currículo não é neutro e transmite, comumente, um conhecimento particular como se fosse o conhecimento universal. Assim, o currículo, tal como vem existindo, é tendencioso e decorrente de uma seleção arbitrária, resultado de um processo que, de um modo geral, reflete os interesses particulares dos grupos hegemônicos. Então é um currículo que produz diferenças e identidades e é um território de disputas por reconhecimento para os diversos sujeitos sociais que transitam no espaço da escola (ARROYO, 2011).

Ressalto, ainda, a necessidade de ressignificações no currículo da escola, como tão bem nos mostra Backes (2013), que analisou a produção sobre currículo de autores do pensamento negro em educação, inspirado nos chamados Estudos Culturais. Foram lidos e analisados 77 trabalhos aprovados para apresentação no GT 21 da ANPED, no período de 2005 a 2011.

O primeiro tipo de ressignificação está vinculado à luta histórica do povo negro para afirmar que o currículo da educação é racista e, portanto, serve aos interesses do grupo cultural hegemônico e/ou da branquidade.

Ademais, cotidianamente, no currículo circulam estereótipos sobre os/s negros/as. É verificável que esse artefato cultural – o currículo – ainda se organiza a partir da visão eurocêntrica e tende a homogeneização cultural; portanto contribui para a inferiorização dos/as negros/as. Em geral há discriminações e práticas racistas veladas, dissimuladas e silenciosas, seja por parte de educadores/as, seja entre alunos/as, e esses comportamentos são vistos como brincadeiras, mas, naturalizadas ou não, são percebidas, pelo povo negro, como preconceituosas e/ou discriminatórias – o que de fato são (BACKES, 2013).

O segundo tipo de ressignificação refere-se às produções que tratam das experiências positivas que estão em curso na educação básica e que são significativas, no sentido de construção do currículo de encruzilhada, numa perspectiva inter/multiculturais em prol de uma educação antirracista.

2.1 África no Currículo Escolar

Nesta seção a temática em destaque é "África no Currículo Escolar". Quanto a esse episódio, questionam-se as imagens acerca do continente africano.

O texto está estruturado em cenas que representam os quadros principais do episódio. Na cena I descrevo o Jogo Imagens da África, na cena II é o quadro de entrevista com Kabengele Munanga, doutor em Antropologia, e na cena III são apresentados os projetos nas escolas: um deles utiliza o desenho "Kiriku e a feiticeira", na Escola EMEF General Álvaro da Silva Braga, da cidade de São Paulo. A outra experiência, projeto "Educar para a Igualdade Social", de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, utiliza a expressão teatral e a discussão sobre temas polêmicos, como as cotas nas universidades.

No início do episódio, o apresentador Alexandre Henderson gira um globo terrestre. De repente ele para o movimento e aponta a localização do continente africano: *Neste território, com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados, vivem cerca de 780 milhões de pessoas, de diferentes etnias com as mais diversas culturas e história. Essa é a África, região também conhecida como continente negro. Mas é no mínimo curioso saber que apenas um país da África tem mais negros que o Brasil* (ACDC, Nota 10, episódio "África no Currículo Escolar", comentários de Alexandre Henderson, DVD 1, 2005).

Alexandre (locução em *off*) informa dados sobre a população brasileira, composta por cerca de 76 milhões de negros (incluindo negros e pardos), e que o Brasil é o segundo país com maior população de origem africana no mundo, ficando atrás apenas da Nigéria.

Apesar da influência africana na cultura, na história e na economia, o conhecimento ainda é muito pouco sobre o continente africano. Os livros didáticos, as notícias dos jornais e das revistas, e mídia em geral, apresentam uma imagem estereotipada e simplificada da África. O apresentador Alexandre Henderson lança a pergunta: *Mas que imagem será essa?* E passa a introduzir o tema "África", indagando sobre que substantivos qualificam o continente africano.

Elaborou-se, então, um jogo de imagens da África. Foram apresentados cartões escritos com cinco alternativas para completar a pergunta: A África é sinônimo de: desenvolvimento ou atraso; saúde ou doença; riqueza ou pobreza; estabilidade política ou instabilidade política; tribo ou civilização.

2.1.1 Cena I: Jogo de Imagens da África

Um mapa do continente africano foi exposto para que cada participante, após a escolha, afixasse os cartões com suas alternativas.

Seguem trechos dos diálogos entre o apresentador e os/as participantes. São trechos reveladores dos olhares classificatórios sobre o continente africano:

E: A África é sinônimo de:

P1 (homem branco): Ela tem riqueza, mas muito mal distribuída. [...] o país em si é rico, mas o povo é pobre

P1: Instabilidade... [...] Muito atrasado. Tem pouca civilização ainda [...] Muita doença! Muita!

P2 (mulher branca): Doença... Por causa da AIDS, né? [...] Instabilidade... [...] Por causa das guerras.

E: Nota que você botou só palavras que dão um aspecto negativo ao continente africano, por quê?

P2: É o que a televisão mostra.

P3 (mulher branca): Acho que civilização [...] fica mais legal civilização. Até para tirar essa conotação de que tribo seja alguma coisa em atrás. [...] O Brasil é um pouco África. (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005, grifos da autora).

Veja-se que algumas falas dos/as participantes sobre as imagens da África são: “pouca civilização ainda”; “muito atrasada”, “muita doença”. Uma participante, quando questionada porque atribuía só aspectos negativos ao continente africano, responde de modo enfático: “É o que a televisão mostra”.

No jogo de imagens da África, o continente é associado à ideia tribal. Essa atribuição tem um sentido negativo, revela o não reconhecimento de um grupo humano como sendo civilizado. É possível interpretar tais falas como ideológicas, isso por serem decorrentes de acúmulo teórico (ou do senso comum) que representa a África como atrasada, primitiva ou tacanha, por exemplo (ARAÚJO, 2010).

As distorções sobre as imagens da África e dos afro-brasileiros se devem mais à permanência de representações sociais estereotipadas sobre o continente africano e sobre os afro-brasileiros presentes no imaginário social e dos currículos escolares, do que à ausência de referenciais teóricos e didáticos sobre a temática. A invisibilidade a que as referências teóricas em relação à história africana e dos afro-brasileiros têm sido submetidas ao longo da história brasileira, todos/as, brasileiros/as, conhecem algo sobre o continente africano e seus habitantes. Mesmo sem conhecer pessoalmente algum dos muitos países da África (ou mesmo desconhecendo que a *África é continente, e não um país*), há informações, na escola, na família e nas relações sociais cotidianas, sobre a África (JESUS & GOMES, 2013, p. 82, grifos da autora).

O participante 1 não sabe que a África é continente e afirmou que “O país em si é rico, mas o povo é pobre”. Para Cunha Jr., “[...] o principal problema encontrado no processo de ensino e aprendizado da história africana é com relação aos preconceitos adquiridos num processo de informação desinformada sobre a África”. Essas informações são racistas, produtoras de um imaginário preconceituoso. Seu efeito é tão forte que as pessoas, quando colocadas em frente a uma nova informação sobre a África, têm dificuldades em articular novos raciocínios sobre a história desse continente, sobretudo de imaginá-lo diferente do habitual (CUNHA JR., 2002, p. 58).

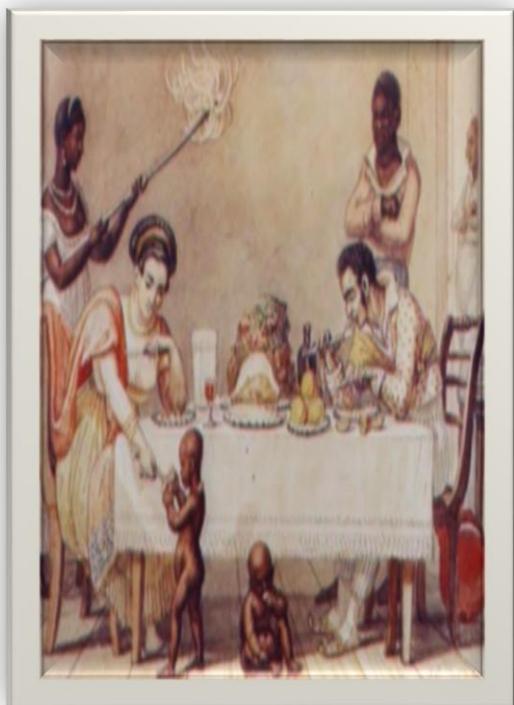
Constato, nessas falas, como as práticas de significação estruturam os nossos olhares sobre o “outro da Cultura”. Conforme analisa Hall (1997), as várias formas como a diferença é marcada por filmes, publicidades e fotografias do final do século XIX ao momento presente, e como aspectos atribuídos à raça, etnia e gênero tem sido utilizados para marcar diferenças, de forma essencialista, através de estereótipos. O autor faz referência a várias representações produzidas sobre africanos pelo Ocidente de modo que a diferença é marcada através da raça (HALL, 1997).

O apresentador do episódio afirma que, na maioria das vezes, a África foi associada às características negativas, a seus problemas, que são, de modo frequente, exibidos nas mídias. Há um desconhecimento de aspectos importantes da realidade africana, uma vez que, durante séculos, as informações foram deturpadas, incompletas e trouxeram consequências negativas (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", Alexandre Henderson, DVD 1, 2005).

Agrava-se, ainda, o problema quando a desinformação começa justamente no livro didático. Nos currículos escolares, o espaço dedicado à história da África é mínimo, em apenas algumas horas e isso quando se fala. Além disso, por que, na maioria das vezes, a África só chega aos bancos escolares com o tema escravidão? E a escravidão é abordada sob uma perspectiva eurocêntrica, sob o ponto de vista do colonizador! (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", Alexandre Henderson, DVD 1, 2005).

Nesse episódio, ao mesmo tempo em que apresenta outros olhares sobre o escravismo, contribuindo para desestabilizar essa prática marcante da história brasileira, traz imagens amplamente divulgadas nos materiais didáticos, especialmente nos livros didáticos de história, que são as obras de Jean Baptiste Debret. Essas telas retratam negros/as sendo açoitados ou trabalhando ou circulando, os mais diferentes objetos de tortura aplicados em homens negros, crianças negras brincando ou comendo as migalhas de comidas dadas pela senhora (Figura 6), conforme a obra apresentada a seguir.

Figura 6 - Título da obra: "O Jantar Brasileiro", 1827, de Jean Baptiste Debret.



"O Jantar Brasileiro" é uma das obras do artista Debret mais conhecida e difundida nos livros didáticos de História. A tela mostra as relações cotidianas e as disparidades existentes na sociedade brasileira no período colonial, quando o escravismo era a base de sustentação econômica e política do país.

O casal branco é servido pelos seus escravos. Uma mulher negra jovem abana o casal e outros dois homens negros presentes no recinto estão também à disposição para atendê-los e servi-los. A mesa farta de comida e guloseimas é desfrutada pelo casal. O escravo próximo à mesa tem o olhar fixo na comida suculenta. Na parte inferior da tela, duas crianças escravas da casa, que ainda não atingiram a idade de serem usadas nos serviços mais pesados, comem as migalhas do jantar dadas pela mulher que se distraía com elas e o marido se ocupava em silêncio dos seus negócios.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005.

Destaco um pequeno trecho em que Debret descreve como eram as iguarias de um jantar na casa de um pequeno ou médio negociante, como o que se vê na cena:

[...] uma sopa de pão e caldo gordo, chamado caldo de substância, porque é feita com um enorme pedaço de carne de vaca, salsichas, tomates, toucinho, couves, imensos rabanetes brancos [...] carnes e legumes de gostos muito variados embora cozidos juntos; ao lado coloca-se sempre o indispensável escaldado [...] e no centro da mesa, vê-se a insossa galinha com arroz, escoltada, porém por um prato de verduras cozidas extremamente apimentadas. [...] laranjas perfumadas, logo cortadas em quartos e distribuídas a todos os convivas para acalmar a irritação da boca já cauterizada pela pimenta. [...] o jantar se completa com uma salada inteiramente recoberta de enormes fatias de cebola crua e de azeitonas [...], como sobremesa, o doce de arroz frio, excessivamente salpicado de canela, o queijo de Minas [...] queijos holandeses e ingleses; as laranjas tornam a aparecer com as outras frutas do país: ananases, maracujás, pitangas, melancias, jambos, jabuticabas, mangas, cajás, frutas do conde, etc. (DEBRET, 1839).

A refeição dos escravos, por sua vez, eram apenas dois punhados de farinha seca umedecida na boca pelo suco de algumas bananas ou laranjas (DEBRET, 1839).

A cena de "O Jantar Brasileiro" revela um aspecto que cotidianamente se repetia nos lares daquele período. Mostra os modos de viver a opulente riqueza da sociedade escravista e as desigualdades sociais e raciais.

As obras apresentam enunciações sobre o escravismo. Com relação a essas imagens fabricadas sobre o outro, Freitas (2009) aponta que o artista não era um narrador isento, pois fica clara a sua crença na superioridade europeia e o seu assumido papel de levar o processo civilizatório à nação brasileira. Entende-se, portanto, que o olhar de Debret se fazia com base nas Ciências Biológicas, no progresso científico e nas teorias raciais.

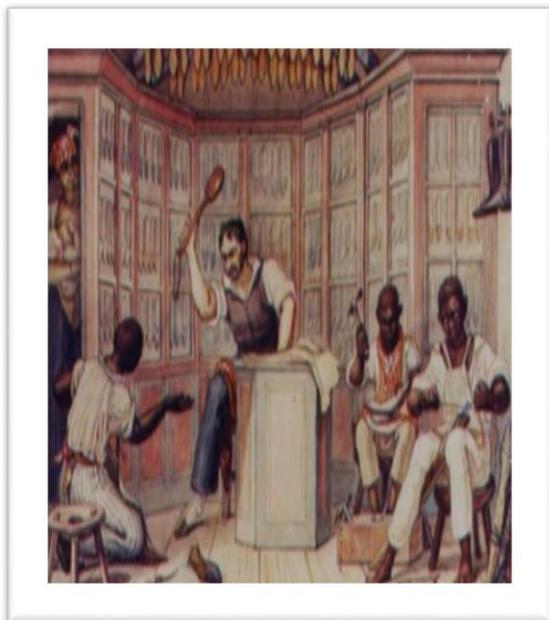
Dessa forma, as imagens, um tanto quanto conhecidas, inspiram significações e ressignificações, diferentes questões e diferentes leituras. Tais imagens costumam ser o primeiro objeto de leitura anterior à leitura do texto verbal. Nos episódios, o intercruzamento e a complementação da linguagem visual e verbal configuram discursos que, no contexto social, constroem sentidos.

Por meio de conteúdos dedutíveis de uma imagem, de apenas um quadro, de uma fotografia, de um minuto de imagem televisiva, de um filme, reproduções de uma cena descontextualizada da realidade podem ser gerados sentidos importantes para um grande número de pessoas. Cunha Jr. alerta para o perigo das generalizações sem questionamentos

e toma como exemplo a figura do escravo acorrentado e/ou apenas do feitor batendo no corpo nu amarrado no tronco. É uma imagem perigosa, violenta, simbólica, da impotência na síntese realizada pela escola a partir de uma distorção dos sentidos resultante de um quadro.¹³ Reitera o autor que a imagem – seja ela iconográfica, fotográfica, televisiva ou cinematográfica – é um documento concreto passível de leituras e interpretações variadas. Elas intercambiam seus conteúdos com outros tipos de documentos sociais, com outros textos verbais, produzindo intertextualidades, ou seja, troca de informações e de significados. Nesse sentido, as imagens apresentadas nos espaços educativos, dado o caráter de importância, podem refletir de modo acentuado na formação social dos participantes da cultura escolar.

A seguir destaco outras obras de Debret cujo tema era a escravidão e a representação do/a negro/a brasileiro/a. As obras são: "Sapataria" (Figura 7), "Feitores Castigando Negros" (Figura 8) e "Cabeças de Negros de Diferentes Nações" (Figura 9).

Figura 7 – Título da obra: "Sapataria", 1827, de Jean Baptiste Debret.

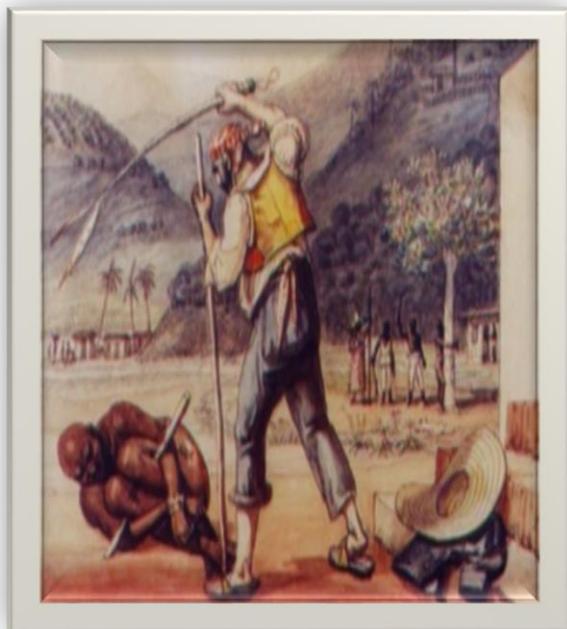


A prancha mostra uma sapataria, onde o dono, um português, trabalha junto a um grupo de negros neste serviço. O espaço é uma sala onde no teto e nas paredes estão pendurados pares de calçados. Na cena, o sapateiro castiga um dos seus escravos que supostamente cometeu algum ato considerado grave pelo proprietário, que levanta a palmatória e bate de modo raivoso na mão estendida do escravo que se encontra ajoelhado, em atitude corporal de submissão. Sua mulher, uma mulata, próxima à porta, amamenta o filho nos braços e parece satisfeita espiando o episódio. À direita, outros dois negros prosseguem fazendo suas tarefas, um deles olha com medo e apreensão o castigo aplicado em seu companheiro, enquanto o outro parece ignorar o ato concentrando-se no trabalho.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005.

¹³ As discussões sobre imagens têm como referência o texto "Imagens de Africanos e Afrodescendentes na Escola", de autoria de Henrique Cunha Jr. Esse texto foi apresentado em sala de aula em Fortaleza/Ceará, impresso sem data.

Figura 8 - Título da obra: "Feitores Castigando Negros", 1835, de Jean Baptiste Debret



A obra retrata um escravo derrubado, imobilizado e castigado por um feitor. Ao fundo outro negro está sendo castigado por um segundo escravo, comandado por outro feitor. A cena mostra uma roça ao fundo e um riacho à esquerda, canaviais e cafezais. Os feitores fiscalizavam de modo constante o trabalho dos escravos, a comida e a disciplina. As faltas eram punidas com castigos, o mais usual consistia na aplicação de chicotadas que deixavam os escravos gravemente feridos. Esses feitores eram, em sua maioria, portugueses.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005.

Figura 9 – Título da obra: "Cabeças de Negros de Diferentes Nações", 1835, de Jean Baptiste Debret.



Este registro mostra a diversidade de povos africanos trazidos para o Brasil.

O registro é composto por bustos masculinos onde se destaca suas variações fisionômicas, suas diferentes escarificações (incisão superficial na pele) no rosto, tatuagens, adereços, penteados distintos e também pelas variedades de seus temperamentos e caracteres. Os bustos representavam diferentes nações, o que implica reconhecê-los como pertencentes às diversas culturas existentes no continente africano.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005.

As imagens das obras são visualizadas e o apresentador comenta sobre a diversidade étnica dos africanos que aqui chegaram. Os escravos no Brasil tinham as mais variadas origens, línguas, valores, crenças e hábitos, mas são apresentados a nós como uma coisa só, ou seja, como africanos.

As diferenciações, quando eram feitas, no máximo classificavam os negros como bantos ou sudaneses. Os portugueses da época tinham conhecimento da diversidade dos africanos e até dispersavam intencionalmente esses grupos no território brasileiro para enfraquecer os laços étnicos e diminuir os riscos de revoltas entre os escravos.

Ainda, nesse episódio são mostradas as fotografias de Pierre Verger que ilustram a diversidade de grupos africanos.

As fotos de Verger “[...] têm uma *dynamis* [...], olhamos para elas, e elas nos dizem uma cultura vigorosa, magnificente” (NOVA, 2010, p. 178). Esse artista fotografou o afro-brasileiro e os diversos espaços: Benin, Nigéria, Cuba (Havana), terreiros por onde nos apresentou o rastro de sua presença, a lembrança de lugares, a memória coletiva e a consciência religiosa. As fotos refletem as relações espaciais e a proximidade entre brasileiros e africanos. Mostram rostos, corpos, sujeitos e sociedade e o retrato da África como um sistema simbólico transplantado para o Brasil pela diáspora (NOVA, 2010).

Figura 10 – Diversidade de grupos africanos, fotografias de Pierre Verger.



Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005.

No quadro a seguir o antropólogo Munanga é o especialista convidado. Kabengele Munanga é graduado em Antropologia Cultural pela Université Officielle du Congo à Lubumbashi (1969). Possui doutorado em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela

Universidade de São Paulo (1977). É professor titular da Universidade de São Paulo.

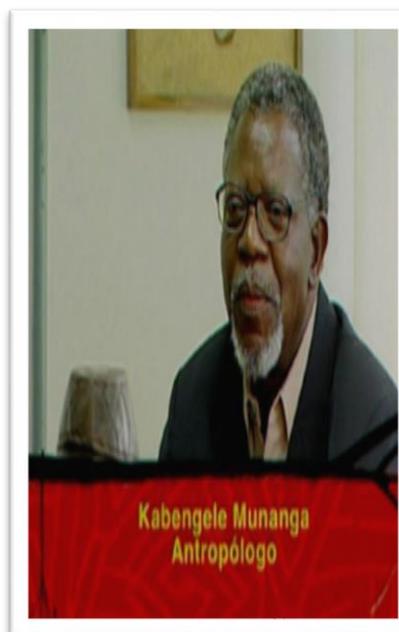
2.1.2 Cena II: Entrevista com Kabengele Munanga.

Na entrevista com Kabengele Munanga, o assunto abordado refere-se à África no passado e no presente e as relações entre o Brasil e o continente africano.

Munanga fala sobre o impacto da diversidade dos grupos africanos na cultura e na identidade brasileira e a omissão dessas raízes africanas nos livros didáticos que tem uma orientação eurocêntrica.

Ressalto que o autor parte do conhecimento da realidade escolar e da consciência de que os livros e outros materiais didáticos carregam conteúdos viciados e preconceituosos em relação aos povos e culturas não oriundos do mundo ocidental. Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos/as entre si e de alunos/as com professores/as no espaço escolar. E que as consequências são o desconhecimento sobre a identidade, as raízes e a história africana e afro-brasileira que trazem implicações na formação da autoestima de crianças e jovens brasileiros/as de ascendência africana.

Figura 11 – Kabengele Munanga



E: Qual foi o maior impacto da fusão dos diversos grupos africanos na escravidão para cultura brasileira de hoje?

Munanga- [...] em primeiro lugar, no patrimônio genético de todos os brasileiros, está principalmente na cultura brasileira, no plural, e na identidade brasileira.

E: E que informações [...] estão omitidas nos livros da escola?

Munanga- [...] o nosso livro didático tem orientação [...] eurocêntrica. [...] que não contempla outras raízes do Brasil, principalmente as raízes de origens africanas.

E: Que consequências eles têm para a construção da identidade dos brasileiros?

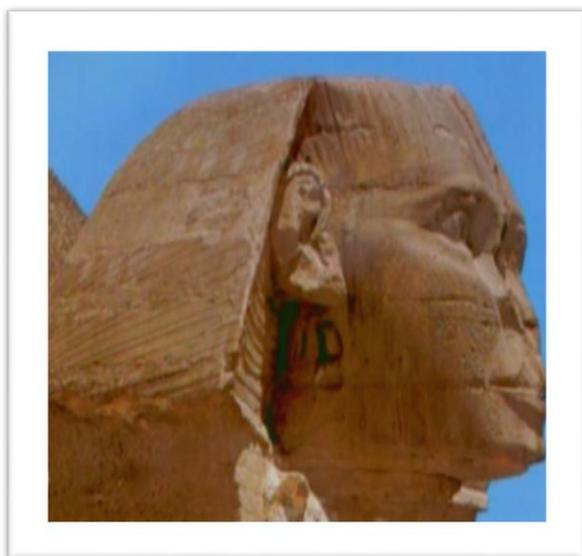
Munanga- Eles têm uma consequência [...] na formação da autoestima dos jovens brasileiros de ascendência africana, porque qualquer pessoa, para se afirmar como ser humano, tem que conhecer um pouco da sua identidade, de suas raízes, de sua história.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", entrevista com Kabengele Munanga, DVD1, 2005.

O apresentador Alexandre Henderson salienta que, geralmente, a história da África costuma ser apresentada como um aspecto da história comercial e colonialista europeia, mas isso não significa que a história do continente tenha se produzido a partir desse evento. Costuma-se enfatizar a escravidão ao falar da África, porém o período da escravidão atlântica ocupa um pouco mais de três séculos da história milenar do continente. *A África tem muita mais história do que nos contam os livros didáticos [...]. Lá surgiu o homo sapiens há 130 mil anos. Pesquisas arqueológicas indicam que os primeiros indivíduos da espécie humana eram negros, pequenos e com feições muito semelhantes às do africano de hoje em dia* (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD1, 2005).

A civilização egípcia, notória pelos seus avançados conhecimentos em engenharia, geometria e matemática, é outro exemplo de contribuição da África para a humanidade. Mesmo antes da chegada dos europeus, os povos africanos já dominavam a agricultura, possuíam comércio intenso entre si e tinham sociedades organizadas. Se, então, se ignoram muitos desses feitos é porque a história da África não foi escrita pelos africanos e nem pelos negros (ACDC, Nota 10, episódio "África no Currículo Escolar", DVD1, 2005).

Figura 12 – Imagem da Esfinge do Egito



Esfinge é uma imagem mitológica, criada no Egito Antigo, com corpo de leão e cabeça de ser humano (geralmente de um faraó). Para os egípcios antigos, a imagem de uma esfinge significava poder e sabedoria. Serviam, também, como protetoras das pirâmides e dos templos. A mais conhecida de toda história é a Esfinge de Gizé, situada no planalto de Gizé (norte do Egito). A cabeça da esfinge, construída no terceiro milênio a.C., ao que tudo indica, representa o faraó Quéfren ou de seu irmão Djedefré.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", 2005.

Assim, a forma como e por quem é contada a história, fica apagada e/ou desviada das lembranças. Assim, alguns temas são tratados abundantemente, enquanto outros

acontecimentos históricos são falados de modo sucinto ou nem mencionados. Muitos fatos não são ensinados, fazendo-se com que desapareçam os seus traços (FERRO, 1983).

Nesse sentido, as ideias difundidas pela história eurocêntrica apresentam os africanos como grupos isolados no meio da selva, dando a entender que são povos de menor importância: “A África foi condenada ao papel de espaço periférico da humanidade” (FELIPE, 2015, p. 31)

E Carlos Moore, em seu livro “A África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro”, enfatiza que ainda persiste, em muitos estudos, o isolamento da história africana da história do resto do mundo, colocando-a numa situação de ininteligibilidade histórica total. Essa racialização referente ao continente africano e o seu povo é uma prática universalmente ardilosa e que continua a afetar boa parte das obras consagradas ao continente africano (MOORE, 2010).

Entende-se, portanto, que, conforme Moore (2010), os estudos sobre a África devem partir de suas próprias estruturas, analisando-as em função de suas inter-relações internas e externas.

2.1.3 *Cena III: Projetos nas Escolas*

Trata-se de dois projetos que levam a discussão sobre o continente africano para a sala de aula: projeto "Resgate da riqueza cultural da África a partir do desenho animado 'Kiriku e a Feiticeira'", na EMEF, com a professora Daisy Amadio Fujiwara – Zona Oeste, em São Paulo, e o projeto "Educar para a Igualdade Racial", na Escola Municipal General Álvaro da Silva Braga, em Aquidauana, em Mato Grosso do Sul.

O primeiro projeto¹⁴ – resgate da riqueza cultural da África a partir do desenho animado "Kiriku e a Feiticeira", pretendeu introduzir a história do negro no Brasil; conhecer e valorizar a África e o modo de viver de alguns povos africanos; elevar a autoestima das crianças negras; bem como trabalhar a questão do racismo, do preconceito e da discriminação e valorização do negro na sociedade brasileira para alunos/as do ensino fundamental.

¹⁴ Essa experiência recebeu o prêmio "Educar para a Igualdade Racial", que faz parte do programa de educação do CEERT. Consiste em fazer um mapeamento das práticas escolares que abordam a temática racial. Sua primeira edição ocorreu em 2002.

No episódio, a professora Maria Cecília Pinto ressaltou que a motivação para a criação do projeto ocorreu a partir das suas observações das relações entre as crianças negras e brancas. Notara que as crianças negras sofriam com atitudes racistas, com xingamentos e com hostilidade. E, também, identificara a ausência de heróis e de personagens negros/as nas histórias, nos contos de fadas tradicionais: “Como a criança negra vai se identificar com aquela princesa loira, porque o problema não é ter a princesa loira e o príncipe loiro. O problema é só ter a princesa loira e só ter o príncipe branco”. Essas observações levaram-na à escolha do filme "Kiriku", cujo protagonista é um herói negro (ACDC, Nota 10, episódio "A África no Currículo Escolar", Maria Cecília Pinto, DVD 1, 2005).

Para essa professora, o desenho animado "Kiriku e a Feiticeira" é a melhor representação do negro em animação, pois traz toda a sabedoria da tradição africana numa história que notabiliza a coragem, a curiosidade e o destemor de um menino negro e franzino, corpo pequeno, mas com características típicas de um grande herói. Kiriku nasce na aldeia e quer saber por que Karabá, a feiticeira que engoliu todos os homens da aldeia, é má. Kiriku quer entender as razões dessa maldade e libertar a sua comunidade e também livrar a própria Karabá do sofrimento.

O desenho "Kiriku e a Feiticeira" é uma animação francesa do diretor Michel Ocelot, que passou boa parte da infância na Guiné, onde tomou contato com o mito que sustenta o roteiro da animação. Em virtude da sua formação, preocupa-se com as alternativas multiculturais. Youssou N'Dour, músico senegalês, tornou mais elaborada a narrativa com músicas e instrumentos tradicionais, pois as músicas são cantadas e batucadas como no cotidiano da aldeia. O desenho é delicado, com cores vivas e intensas, tropicais, contornos nítidos; os personagens são negros/as. (SANTOS, 2005).

A narrativa parece simples, mas o seu desenrolar é complexo. Ademais, vai além do maniqueísmo simplista do bem contra o mal. Kiriku não se coloca contra a Feiticeira, ele quer compreender: “O desejo (*philia*) feminino de saber (*sophia*), se soma a outros elementos femininos na constituição deste herói”, que é “[...] amante dos segredos da terra e das águas” (SANTOS, 2005, p. 222).

Durante a jornada, morre e sobrevive por conta dos cuidados das anciãs da aldeia, expressão da potência e da sabedoria feminina. O herói, renascido, prossegue sua saga em busca de sua ancestralidade.

Depois de várias aventuras, Kiriku encontra o Grande Avô, que o acalanta e lhe revela o segredo de Karabá, a Feiticeira. A origem de sua maldade é causada por um sofrimento dilacerante provocado por um espinho cravado em suas costas, sobre a espinha dorsal. Por isso ela nunca dá às costas a ninguém e tornou-se má. Decidido, Kiriku pensa uma estratégias para retirar o espinho:

[...] Karabá se distrai, Kiriku se volta para as suas costas e com os dentes retira o espinho cravado. Karabá é libertada do sofrimento que dá origem ao mal com a paixão expressa no toque da boca de Kiriku, ao extrair com os seus próprios dentes o espinho da dor [...]. Agradecida, Karabá pode voltar a ser ela mesma, novamente, e Kiriku passa por uma radical transformação: converte-se num belo príncipe e os dois se beijam e se casam, [...] Tão logo o casal, retorna a aldeia, para surpresa de todos, os homens que haviam sido engolidos por Karabá também retornam à aldeia com seus tambores numa celebração alegre e esfuziante [...]. (SANTOS, 2005, p. 224).

No episódio, após assistirem ao filme, as crianças elaboraram desenhos sobre a história e foram estimuladas a comparar os desenhos com os contos de fadas tradicionais e, de acordo com a professora, conseguiram perceber a ausência de personagens negras/os e heroínas e heróis negras/os nas histórias. E houve discussão das situações onde os/as negros/as são inferiorizados ou aparecem em posições subalternas.

Saliento que o projeto partiu da iniciativa da professora, que observou as relações entre as crianças negras e brancas e percebeu que as crianças negras eram expostas a situações preconceituosas no ambiente escolar. Diante da situação, tomou decisões embasadas teórica e pedagogicamente no trabalho desenvolvido junto com seus/suas alunos/as.

O modo de olhar a experiência educativa a partir de um filme como "Kiriku e a Feiticeira" mostra como as imagens são interpretadas. Não é só o que é dito, mas também o que é visto. Assim, outra experiência com a síntese desse filme, no formato de conto, levou-me a pensar os entrelaçamentos possíveis das dimensões educativas em sala de aula.

Trago como exemplificação que as experiências curriculares extrapolam o aprendizado dos conteúdos e produzem discursos sobre o outro e sobre a diferença. É o que destaco na pesquisa de Débora Cristina de Araújo, pesquisa intitulada "Relações Raciais, Discurso e Literatura Infantojuvenil", em que ela apontou aspectos estereotipados sobre a personagem africana numa atividade solicitada após a leitura do conto "Kiriku e a

Feiticeira", uma síntese do filme presente na coleção "A África Está em Nós: história e cultura afro-brasileira". A professora apresentou quatro questões após o conto e a de número 4 chama a atenção: –Você conhece alguma lenda brasileira que tenha a mesma mensagem da lenda africana Kiriku e a feiticeira? Segundo Araújo, apenas na turma de 4ª B as crianças encontram a “resposta certa” para a questão de número 4. Cito um pequeno trecho do diálogo das crianças:

[...] 20 G¹: *Ah, o Negrinho do Pastoreio!*

21 AS: *O Neguinho.* ()

22 M¹: *Pior é que é verdade.* ()

23 G²: *Ele sofria também!*

24 P: *Ele sofria também.*

25 G²: *Ele apanhava de chicote todo dia.*

26 M²: ().

27 P: *É, nós podemos usar a lenda do Negrinho do Pastoreio também.* (ARAÚJO, 2010, p. 156).

A pesquisadora relata que, observando o conto tal como foi narrado para as crianças, não verificou relação entre as duas personagens, a não ser o tamanho de ambas. Evidenciou como ideológica a associação imediata de sofrimento atribuída a personagens negras, porém os finais de ambas as histórias são diferentes. A narrativa da história de Karabá e Kiriku, sob uma perspectiva europeia, relata que eles se apaixonam e todos vivem felizes para sempre.

Nesse sentido, a explícita associação da personagem Kiriku a uma outra personagem estigmatizada da literatura brasileira – "Negrinho do Pastoreio" – reitera elementos de uma representação inferiorizante ou deprimente sobre crianças negras. Para a autora, a ideologia opera de modo a construir, manter e sustentar relações de dominação no que se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana por meio da literatura infantojuvenil. Isto pode revelar uma prática pedagógica constante, não só no contexto pesquisado, mas também na atuação em outras escolas de realidades diferentes (ARAÚJO, 2010).

As experiências revelam que o que se cria e se recria no dia a dia da sala de aula é atravessado por múltiplos sentidos e modos de ensinar e aprender a ser negro/a. Trata-se de modos como os discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados.

O segundo projeto, o "Educar para a Igualdade Racial", coordenado pela professora Nilda Fátima Moraes, teve como objetivo estimular o debate sobre a Lei Federal nº 10.639/2003 e levar os/as alunos/as a conhecerem as políticas afirmativas, seus objetivos e suas implementações, bem como aprofundar os conhecimentos sobre religiões de matrizes africanas. O projeto contou com aulas expositivas sobre a importância da História da África nos currículos escolares e realização de palestras com líderes de entidades locais que abordavam a temática.

O que motivou a criação do projeto, conforme a coordenadora, foi a necessidade sentida com seus/suas alunos/as provenientes de bairro de periferia, assim como ela, sempre rotulados de modo negativo e o que mais a preocupava era que, em todos os acontecimentos ruins, eles estavam sempre envolvidos.

Ela procurou uma maneira de fazê-los perceber a importância de conquistar seus direitos como cidadãos que têm voz (ACDC, Nota 10, episódio "África no Currículo Escolar", entrevista professora Nilda Fátima Moraes, DVD 1, 2005).

Jaqueline Régis Soares, líder comunitária, enfatiza o trabalho com a comunidade nesse projeto:

Há sempre uma resistência porque alguns acham que não existe racismo no Brasil e isso não é verdade. Nós diariamente encontramos dentro da escola... é diferentes etnias, diferentes culturas. E os alunos convivem com essas diferenças e inconscientemente já colocam obstáculos e barreiras pra aceitar o outro. (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", entrevista Jaqueline Régis Soares, líder comunitária, DVD 1, 2005).

Para a líder comunitária, a aprovação da Lei Federal nº 10.639/2003 foi uma grande conquista e possibilita discussões e debates em sala de aula e no cotidiano escolar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana.

Ela acredita que a prática dessa legislação quebra muitos mitos (principalmente o mito da democracia racial) e propicia às crianças o entendimento de que "[...] não é a cor que faz o ser humano, é o caráter da pessoa" (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", entrevista Jaqueline Régis Soares, líder comunitária, DVD 1, 2005).

Nesse episódio considero pertinente destacar um trecho do debate sobre ações afirmativas, especialmente sobre as cotas raciais, ocorrido na escola. A discussão ficou polarizada no posicionamento de dois estudantes: um (branco) estudante manifestava-se

favorável ao sistema de cotas e outro (negro) se posicionava contrário a essa ação afirmativa.

Valter - Infelizmente no Brasil há lei que pega e lei que não pega. Espero que essa dê certo. Que desde a infância, desde o jardim, a criança aprenda a conviver com a diferença, com o diferente e aprenda a respeitar. Aí enquanto isso essas cotas são mantidas, lógico! Aí vai chegar um determinado momento que não haverá mais a necessidade, entendeu? É esse o meu posicionamento eu continuo defendendo, lógico!

Deonilson - Eu sou contra! Começa daí, só o motivo de dar cotas já diferencia, né. A disputa já começa por aí. E se desse capacidade para todos desde o ensino fundamental ao ensino médio, final do ensino médio, acho que todos teriam oportunidade de prestar um bom vestibular e aí assim conseguir sem cotas, né. Porque é mais uma... Falta mais uma política social aí (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", debate sobre cotas raciais, Valter e Deonilson, DVD 1, 2005).

O estudante negro apresenta o seu argumento: *Eu sou contra! Começa daí, só o motivo de dar cotas já diferencia [...] E se desse capacidade para todos desde o ensino fundamental ao ensino médio, final do ensino médio [...] todos teriam oportunidade de prestar um bom vestibular [...] assim conseguir sem cotas [...]*. A fala do estudante sugere que a adoção do sistema de cotas provoca diferenças, parece ser vista como benesses do Estado ou paternalismo e não como um direito, uma ação política dirigida à correção de desigualdades raciais e sociais, reparação dos prejuízos causados historicamente à população negra.

A fala também se aproxima de uma crítica, frequente, a de que o ingresso de negros/as nas universidades por meio da ação afirmativa de cotas subverte o mérito, abrange a ideologia meritocrática, obscura quando se discute o que se define por “mérito” e se não é baseado na vantagem que os/as brancos/as já têm, desde os ensinos fundamental e médio, sobre os/as negros/as (ROSSATTO, 2014, p. 127).

Apesar dos objetivos de caráter universal estarem contemplados em nossa Constituição, infelizmente o ideal universalista ainda nem chegou a se realizar de modo pleno no país, deixando de fora dos seus benefícios um grande número de cidadãos (PAIXÃO, 2003).

O estudante que manifesta sua posição favorável às cotas raciais reconhece nessa ação a possibilidade de aprender *a conviver com a diferença*, aprender *a respeitar* o diferente.

No episódio há um breve comentário sobre o sistema de cotas, que é uma política estimulada pelo governo federal através do programa "Universidade para Todos".

Estabelece cotas para alunos indígenas e negros nas universidades (ACDC, "Nota 10", episódio "África no Currículo Escolar", DVD 1, 2005).

À exceção dos episódios da mesma série, o destaque abreviado sobre as cotas raciais pode ser sentido como uma ausência de conteúdo teórico indispensável à discussão de uma educação para relações étnico-raciais. A adoção de sistemas de cotas raciais definidas pelas políticas de ações afirmativas é marco normativo para a correção ou minimização das injustiças econômicas e simbólicas provocadas pelo preconceito, pelo racismo e pela discriminação racial contra a população negra, que, de algum modo, atendem às reivindicações legítimas na luta por igualdade de direitos e educação (MARQUES, 2012).

As ações afirmativas podem ser definidas como políticas de reparações e de reconhecimento, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (PARECER, 2004, p.11).

Desse modo, parte das ações afirmativas no Brasil se centra na educação escolar, seja na educação básica ou no ensino superior, por acreditar que esses são setores estratégicos para uma reorganização na trama social brasileira (FELIPE, 2014, p. 123).

E à medida que eram implementadas políticas públicas direcionadas para a população negra, as discussões sobre relações raciais se tornaram ainda mais acirradas e reacenderam o debate sobre o mito da democracia racial, a miscigenação e a persistente estrutura de discriminação histórica racial.

A oposição às ações afirmativas como as de cotas trouxe argumentos diversos, tais como serem antidemocráticas e inconstitucionais, reforçarem um racismo que não existe (então sendo um racismo invertido), acabarem com o valor do mérito e da competência exigidos para o ingresso na universidade, provocarem discriminação contra os cotistas pela produção da ideia de incapacidade de aprovação no vestibular e as cotas serem discriminatórias e injustas para com os brancos. Essas falas e argumentos são produtos de uma estabilidade da superioridade branca na educação, estabilidade nunca antes desafiada por ações parecidas (ROSSATTO, 2014).

As ações afirmativas, como meio político, causaram e causam grande tensão e impacto social, do mesmo modo como leis, políticas públicas e programas educacionais

foram marcos divisórios das inúmeras tendências ideológicas sobre as questões raciais. As leis atuam no sentido de interromper as formas cotidianas de racismo que ocorrem em lugares como as instituições educativas. Por sua vez, as escolas têm funcionado, durante décadas, como reprodutoras, conscientes ou não, da desigualdade racial. A partir da percepção dessa reprodução do racismo no cotidiano escolar, os movimentos negros têm se engajado na revisão e na aplicação dessas leis, na luta contra o racismo branco.

Essas ações do programa de ação afirmativo já foram implementadas nas universidades públicas, que passaram a adotar o sistema de cotas para tornar acessível o ingresso no ensino superior. Uma vez que a opressão social e racial é secular no Brasil, o sistema de cotas apresenta um conjunto de meios progressistas que, entre outros, denota um poder que dá visibilidade à negritude no país. Desde o ano de 2012, o debate sobre as ações afirmativas para negros/as culminou com na decisão de constitucionalidade das cotas sociais e étnico-raciais nas universidades brasileiras por parte do Supremo Tribunal Federal (STF).

Apesar dessas mudanças, morosas, a sociedade brasileira apresenta acentuadas desigualdades raciais. É um país em que o regime escravista durou mais de três séculos e cujo Estado não se preocupou com o destino dos/as negros/as libertos/as em relação ao trabalho, a posse de terra, a moradia, a renda e muito menos a escola, a educação, especialmente a superior e pública, que tem sido até hoje privilégio e fator de diferenciação e ascensão social.

A saber, os debates provocados pelas cotas raciais no âmbito da sociedade civil, com posições desde apoios explícitos, oriundos do movimento negro e de setores da academia, até as críticas contundentes dos grupos contrários às cotas, não foram, neste episódio, apresentadas com fundamentos mais consistentes. Tampouco ao término do programa, no quadro “Para Saber Mais”, onde são sugeridas leituras para aprofundamento dos assuntos discutidos nos episódios, ali também não foram indicadas referências sobre essas discussões.

Enfim, os textos devem ser lidos como expressão de várias vozes e exigem leituras críticas que desvendem seus silêncios estruturados – uma vez que o não dito é tão importante quanto o que foi realmente dito (KELLNER, 2001). O silêncio profundo do não dito expressa as teias ideológicas e raciais dos posicionamentos midiáticos.

2.2 O Negro nos Materiais Didáticos

Nesta seção, a temática abordada é "O Negro nos Materiais Didáticos". A presença do racismo e de estereótipos nos materiais didáticos, especialmente o livro didático, pode afetar a formação identitária de crianças e de jovens negros/as. Assim, questiona-se a representação dos negros/as nos materiais didáticos, pois geralmente eles aparecem como escravos, com funções inferiores ou, pior, não aparecem.

O texto está estruturado em cenas que representam os quadros principais do episódio. Na cena I descrevo o jogo de identificação da origem, profissão, moradia e situação econômica associada à cor da pele a partir de fotografias. A cena II é o quadro de entrevista com Sueli Gonçalves, outrora secretária municipal de Campinas/SP. E na cena III são apresentados os projetos nas escolas.

A questão inicial refere-se ao preconceito racial e parte-se de um jogo para a introdução da temática. Investiga-se até que ponto a cor da pele de uma pessoa influencia no julgamento que se faz pela aparência.

O apresentador Alexandre Henderson mostra aos pedestres fotos de duas famílias, uma negra e outra branca, que vestem a mesma roupa, e pergunta qual delas mora em uma mansão e qual mora num barraco.

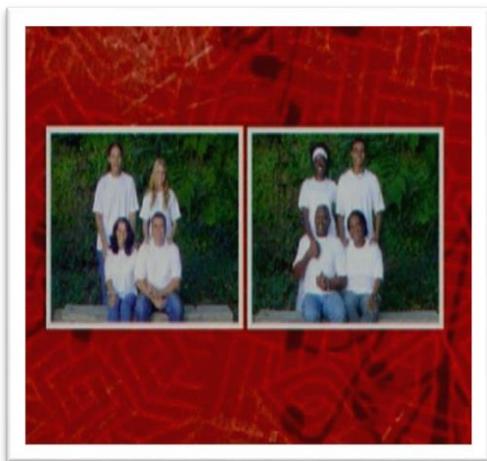
A programação segue com a apresentação de dois projetos: "Preconceito e Discriminação – passado e presente", da escola EMEF Dr. João Alves dos Santos, de Campinas/SP, e "Cantando a História do Samba", da Escola Municipal Marlene Pereira, de Belo Horizonte/MG.

Na seção a seguir, a cor da pele como raça é acionada nesse episódio para investigar, a partir de um jogo de identificação, a origem, profissão, moradia e situação econômica de duas famílias, uma negra e outra branca, através de imagens fotográficas. Os elementos físicos, aparência, no caso, a cor da pele faz parte do discurso sobre raça/etnia que circula na sociedade brasileira.

2.2.1 Cena I: Jogo de Identificação da origem, profissão, moradia e situação econômica associada à cor da pele.

O apresentador mostra duas fotografias: de uma família branca e de outra negra (Figura 13). Solicita para 20 pessoas escolherem qual seria a moradia e o local de trabalho (Figura 14) de cada uma delas.

Figura 13: Fotos das famílias



Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Material Didático", DVD1, 2005.

Figura 14: Moradia e local de trabalho



Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Material Didático", DVD1, 2005.

Apresento trechos dos diálogos entre o apresentador (E) e os/as participantes(P)

E: Nós temos aqui duas famílias eu queria que você me indicasse qual seria a casa de cada uma delas.

*P1(homem): **Aparentemente parece ser a família (negra) mais humilde, olhando, não teria condições de estar morando nesta casa (sofisticada).**[...] **mas é que infelizmente olhando pela ótica dos [/a] negros [/as] não terem tanta oportunidade no Brasil de... de estudar, de ter uma ascensão social.***

*[...] P4(homem): **Nos que somos pessoas morenas [...] É... Negros. Os brancos eles não dão oportunidades***

*P5 (homem): **Eu vou associar esta família de cor escura a esta casa. Esta casa aqui esta mal acabada***

E: Por quê?

*P5: **Justamente pela cor da pele.***

*P6 (mulher): **O que você mais vê são as pessoas (gesticula entre aspas) brancas são muito mais bem sucedidas do que as pessoas negras***

*P7 (homem): **Não é porque ele é negro que ele não tenha que ser doutor. Não é porque ele é branco que não pode trabalhar na construção civil.***

P8 (mulher): Negros, normalmente, não moram em casas bonitas, arrumadas e ricas. Não é uma questão de preconceito é uma questão do que você enxerga no seu país (ACDC, Nota 10, episódio "Material Didático", DVD 1, 2005).

Ao término do jogo, o apresentador lamenta que ainda associem os/as negros/as aos trabalhos braçais e às piores condições de moradia, e comenta que o preconceito, embora lamentável, não nasce com as pessoas, pois ele é construído pela sociedade e culturalmente transmitido ao longo dos tempos (ACDC, "Nota 10", episódio "Material Didático", DVD 1, 2005).

É preocupante perceber que, de acordo com a cor da pele da família, disso se diferencie a infraestrutura básica presente nas moradias. Assim, *a priori*, no entendimento das pessoas preconceituosas, os domicílios cujas famílias são brancas dispõem de melhores condições de infraestrutura, como água tratada e esgoto.

A fala da participante: "*Negros, normalmente, não moram em casas bonitas, arrumadas e ricas. Não é uma questão de preconceito, é uma questão do que você enxergar no seu país!*", explicita a naturalização das desigualdades raciais no imaginário social. E isso é resultado do predomínio de uma sociedade preconceituosa e discriminatória, em que a cor da pele, muitas vezes, regula os rendimentos financeiros entre a população negra e branca, interfere de modo direto em suas condições gerais de vida, como a qualidade de suas moradias e locais de trabalho.

Embora a desigualdade tenha diminuído nos últimos anos, a disparidade entre a população branca e negra ainda é elevada. O IBGE fez uma publicação¹⁵ que mostra o comportamento do mercado de trabalho de 2003 a 2013. Tais indicativos mostram como a sociedade brasileira permanece marcada pelo preconceito e racismo.

2.2.2 Cena II: Entrevista com Sueli Gonçalves

No quadro de entrevista, a convidada fora a professora Sueli Gonçalves, outrora secretária municipal de Educação de Campinas. A professora ressaltou a relevância da discussão e reflexão sobre os livros didáticos, como já abordado anteriormente pelo

¹⁵ Pesquisa mensal de emprego retrospectiva do IBGE – 2003-2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/retrospectiva2003_2013.pdf>

antropólogo Munanga Kabengele (episódio "África no Currículo Escolar"). Aponta, também, o importante papel desempenhado pela escola no combate à discriminação racial.

Nesse sentido, a escolha do livros didáticos é uma etapa fundamental no processo de representação e de desconstrução dos conteúdos estereotipados e preconceituosos sobre o/a negro/a. O livro didático, além de funcionar como recurso pedagógico, influencia no desenvolvimento do imaginário das crianças e dos adolescentes, os quais podem visualizar, nas figuras ilustrativas, referências ligadas ao comportamento e à identidade. Os materiais didáticos, em especial os livros didáticos, são artefatos auxiliares do ensino, tratados quase sempre de forma naturalizada. É crucial problematizá-los enquanto objetos sociais e culturais, instituidores de um discurso e de um poder, além de informarem valores e concepções subjacentes à educação (SOUZA, 2008)

Na entrevista com Sueli ressaltou que, na escolha do livro didático, o importante é a apresentação de figuras e de personagens negros/as de forma positiva. Um dos tipos de preconceitos e/ou estereótipos mais frequentes encontra-se nos livros didáticos de história: o negro açoitado e amarrado no tronco, passivo e parecendo não estar sentindo dor apesar da violência das chicotadas. Em relação à Lei Federal nº 10.639/2003, a professora Sueli Gonçalves é enfática ao dizer que a legislação não muda nada. É preciso que o governo, em todas as esferas (federal, estadual e municipal), instrumentalize os/as professores/as e invista na formação de professores/as, em especial, daqueles/as que ministram as disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Artística.

Figura 15 - Sueli Gonçalves



E - Que princípios devem nortear [...] a escolha do livro didático?

Sueli - [...] o importante é que existam no livro figuras, personagens, ações de políticas afirmativas positivas.

Alexandre - Que tipos de preconceitos ou estereótipos são mais frequentes nos livros didáticos?

Sueli - No livro de História [...] o negro açoitado e amarrado no tronco [...] passivo, não está sentindo dor [...].

Alexandre - E em que medida a Lei 10.639/03 pode estimular mudanças na sociedade e promover a igualdade racial?

Sueli - [...] pela lei não muda nada, o governo, em todas as esferas, ele precisa instrumentar os/as professores/as e em especial os/as professore/as das disciplinas de História, Geografia, Língua Portuguesa e Educação Artística onde a lei diz que é obrigatória a História da África. [...]

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Material Didático", DVD 2, 2005.

No Livro didático, de forma geral, os estudos de Silva (2006) apontam o tratamento do personagem branco como representante da espécie, muito mais frequente nas ilustrações, representado em quase a totalidade de posições de destaque; os personagens negros/as são menos elaborados/as que os/as brancos/as e sub-representados/as; aparecem com menos frequência em contexto familiar e desempenham número limitado de atividades profissionais, em geral as de menor prestígio e de menor poder.

Os estudos sobre livros da disciplina de História apontam algumas atualizações no tratamento textual às questões relativas ao/a negro/a, mas com a manutenção de um discurso desfavorável, que pode ser qualificado como discurso racista. Os textos apresentam tendência a manter uma lógica que privilegia o papel dos/as brancos/as como sujeitos dos processos históricos, em detrimento de negros/as, tratados/as como objeto e com espaços na sociedade delimitados restritivamente. Os resultados informam que as modificações foram pontuais, e não significam a ausência de discurso racista, centrado no branco como norma de humanidade (SILVA, 2006).

A saber, todos esses aspectos (dentre outros) podem dificultar a identificação das crianças e dos adolescentes com as personagens dos livros. O mesmo ocorre nas mídias, televisão, jornais, revistas, cinema, onde os/as negros/as aparecem em atividades de baixa remuneração e sem *status*, ou programas e casos ligados ao crime e à violência.

Tudo isso continua ocorrendo, apesar da intensa movimentação de discussão sobre os meios midiáticos, debates referentes aos discursos sobre negros/as e brancos/as. Tudo continua ocorrendo, apesar da atuação dos movimentos sociais negros, de pesquisadores/as, de membros das esferas públicas, de associações de editores e de escritores/as, de jornalistas e profissionais similares, atuação que promove debates, denúncias, seminários, publicações e mudanças de legislação. Infelizmente ainda são limitadas as modificações no racismo discursivo apontadas pelos estudos (SILVA, 2006).

2.2.3 *Cena III: Projetos nas escolas*

O episódio "Material Didático" apresenta dois projetos: "Preconceito e Discriminação: passado e presente", da EMEF Dr. João Alves dos Santos – Campinas/SP e

“Cantando a História do Samba”, da Escola Municipal Marlene Pereira Rancante – Belo Horizonte/MG.

O projeto "Preconceito e Discriminação: passado e presente", realizado pelo professor Eduardo Benedito de Almeida, trabalhou aspectos da realidade africana, a possibilidade de formação de uma consciência crítica e de um posicionamento político em relação a questões como preconceito e o racismo.

O projeto teve como objetivos contribuir para construção individual e coletiva da identidade étnica e cultural; compreender a história do negro, da África, da escravidão moderna e contemporânea; e reconhecer a diversidade étnica e cultural da nossa sociedade. E os propósitos foram: a valorização das manifestações culturais afro-brasileiras, a reflexão crítica e o repúdio a formas de relações preconceituosas, discriminatórias e excludentes.

A etapa inicial do projeto começou com a escolha de temas e a divisão dos grupos de alunos/as por interesse e então tiveram início as pesquisas com consultas em diferentes fontes, como livros didáticos e livros paradidáticos, livros de literatura infantil e juvenil, jornais, revistas, almanaques e enciclopédias.

Foram, também, utilizados materiais como histórias de vida, fotografias, documentos da História Social, mais entrevistas com a família e a comunidade sobre as suas trajetórias de vida. Os alunos/as formaram grupos de pesquisa, elaboraram um índice baseado em questões sobre o tema, questões que posteriormente eram respondidas. As produções foram socializadas em sala de aula à medida que a pesquisa se desenvolvia.

Assim, o trabalho durou todo ano letivo. Foram produzidos trinta painéis sobre a temática afro-brasileira com os traços da presença africana na cultura brasileira. "Era uma África que estava sendo descoberta na escola" – explica o coordenador do projeto.

Para o professor e autor do projeto, a discussão sobre preconceito e racismo em sala de aula nem sempre é fácil, pois passa por um exercício complexo de desconstrução de conceitos equivocados ou da falta de informações.

Essa coisa do racismo é tão presente na sociedade brasileira que a gente precisa de muito trabalho para desconstruir isso [...] na escola[...] esse trabalho contribuiu na medida em que as crianças brancas começam a perceber também essas diferenças e respeitar também o seu amigo, o seu colega. Elas começaram a perceber essa africanidade presente na cultura delas. (ACDC, "Nota 10", episódio "Material Didático", depoimento do professor Eduardo Benedito de Almeida, DVD 1, 2005).

Considero outro aspecto importante no ponto de vista do professor e nos materiais de ensino usados por ele. Na sala de aula tentou propiciar espaço para que os/as alunos/as vencessem algumas dificuldades e relacionassem o que estava sendo trabalhado com as suas vidas diárias e atividades de ensino.

A possibilidade de criação de uma pedagogia da diferença requer o combate ao racismo e a toda forma de discriminação e, ainda, romper com o etnocentrismo do currículo, que tem priorizado a cultura europeia em detrimento das outras, principalmente a cultura negra, secularmente estigmatizada e não reconhecida pela historiografia oficial ocidental como uma das raízes e matrizes da cultura universal (ROCHA, 2009).

O projeto "Cantando a História do Samba" objetivava resgatar e preservar a memória social e cultural do samba e valorizar a identidade cultural por meio de atividades educativas lúdicas, com o intuito de despertar e desenvolver a integração social e o bem-estar, fortalecer a estima, propiciar o conhecimento da história cultural e musical brasileira.

A professora Elzelina Dóris, autora da atividade, explica o que motivou a criação do projeto:

Eu lecionava numa escola profissionalizante, situada numa das favelas mais violentas de Belo Horizonte para meus[/minhas] alunos[/as] adolescentes. E um dia eu ia fazer um show e os convidei para assistir.

E os meninos me perguntaram:

- Professora, o que você canta?

E quando eu falei que era samba, eles rejeitaram, fizeram caras e bocas. Ai eles falaram:

- Já que a senhora canta, dá uma palhinha.

E eu cantei uma canção do Cartola. Os meninos [...] disseram:

- Nós nunca escutamos esta canção, mas é muito legal.

(ACDC, "Nota 10", episódio "Material Didático", depoimento da professora Elzelina Dóris, DVD 1, 2005).

A partir daquele dia, a professor Elzelina começou a pensar e surgiu a ideia do projeto "Cantando a História do Samba" com o objetivo de divulgar, preservar a memória social e cultural do samba. E, através das histórias e das personalidades de samba, trabalhar com os/as alunos/as a autoestima, fortalecer a identidade e promover a igualdade racial.

Um dos resultados dessa experiência educativa foi o empenho dos/as professores/as na produção de um caderno de textos, chamado de facilitador, e um documentário. O caderno é um registro com informações referentes ao samba. É um dos materiais didáticos que os/as professores/as utilizam como suporte para trabalhar com o projeto.

O samba foi o ponto de partida para se discutir a questão racial e o instrumento efetivo de luta do povo negro para a inclusão social. Com esse projeto, os/as estudantes foram motivados a conhecerem instrumentos musicais como os tambores africanos, construíram murais sobre a vida dos compositores, participaram de oficinas de sensibilização, fizeram pesquisas sobre compositores de samba.

E a história, as letras das canções e todos os elementos do mundo do samba serviram de base para se discutir o preconceito e o racismo. Foi produzido um CD com repertório de 20 sambas tradicionais, incluindo o primeiro samba gravado no Brasil, a música "Pelo Telefone". E também foi confeccionada uma apostila, com 220 páginas, contendo textos sobre a história do samba, informações sobre a equipe pedagógica e músicos, biografia de 60 compositores/as e intérpretes, recortes de jornais com entrevistas sobre o samba.

As duas experiências mostram que é possível desenvolver materiais e atividades para se trabalhar a questão racial brasileira na sala de aula. Essas iniciativas são importantes para se caminhar rumo a uma educação mais democrática e igualitária.

Desse modo, a proposição de projetos educativos críticos é de extrema relevância para a promoção de uma educação antirracista. Assim também é o caso da adoção de uma pedagogia de problematização mediada por uma estratégia de ação contra a opressão racial.

2.3 Arte: expressões afro-brasileiras e africanas na escola

Nesta seção, a temática em evidência é a arte, ou seja, é a arte-educação como expressão da cultura afro-brasileira e africana e, ainda, como intervenção pedagógica na promoção de imagens valorizadas da negritude como produtora de referenciais tecnológicos, artísticos e culturais. Ademais, na concepção africana, os objetos possuem um valor, têm uma finalidade/função que vai além da mera representação material. A escultura e as máscaras são usadas por ocasião de cerimônias rituais, sociais e religiosas.

O texto está organizado conforme os principais quadros do episódio: na Cena I: Painel com reproduções de obras-primas; na Cena II: Entrevista com Emanuel Araújo; e, na Cena III: Projetos nas escolas. Destaco os seguintes projetos: (i) o projeto "Educação Artística: aspectos tradicionais e modernos do continente africano", realizado em

Araraquara/SP, na Escola Estadual Antônio Lourenço Corrêa, e (ii) o outro projeto: "Arte: teatro como integrador das várias disciplinas", na EMEF Profa. Daisy Amadio Fujiwara, que fica na zona oeste de São Paulo.

Nesse episódio televisivo, a prática educativa em arte é apresentada como ativadora de mudanças nos processos de experimentações. Assim, as experiências educativas partem de referências geográficas, artísticas e religiosas das africanidades afro-brasileiras.

Nas peças produzidas, nas histórias contadas e nas publicações desenvolvidas pelos/as alunos/as, os/as protagonistas negros/as foram reconhecidos/as, gerando mudanças de perspectivas e de atitudes na comunidade escolar.

2.3.1 Cena I: Painel com reproduções de obras-primas

Nas artes plásticas, naquelas obras ditas “elevadas”, da alta cultura, ali ocorre influência da arte africana. Para contribuir com a reflexão sobre o tema, Mouhamed apresenta um painel com reproduções de quatro obras-primas e dirige-se aos/às participantes observadores/as.

Trata-se de reproduções de quatro obras consagradas como clássicas da história da arte, sendo que museus do mundo inteiro pagaram fortunas para ter os originais dessas obras expostas em suas galerias. Trata-se de obras de Paul Klee – um dos ícones do movimento expressionista, de Max Ernst – um dos grandes nomes do surrealismo, de Alberto Giacometti – famoso escultor, mestre do impressionismo, e de Pablo Picasso – que é tido como um dos maiores artistas de todos os tempos (ACDC, Nota 10, episódio "Arte", DVD 2, 2011).

E: Olá, sejam bem-vindo. Eu gostaria que vocês chegassem um pouco mais perto e dessem uma olhada nestas quatro reproduções. Vocês acham que alguns desses artistas tiveram influências da arte africana?

Todos participantes: Sim!

Participante 1 (homem): Eu acho que Picasso, é mais que sabido.

Participante 2 (mulher): Alberto Giacometti, né, dá pra gente vê pela figura, representa bastante a África, a figura alta.

Participante 3 (homem) – O surrealismo, eu acho que, em princípio, não, não tem muita relação com arte africana.

*Participante 4 (homem) – O que menos parece é o Max Erns.
(ACDC, "Nota 10", episódio "Arte" DVD 2, 2011).*

Mouhamed coloca, ao lado das obras dos quatro artistas¹⁶, obras de arte africana. Os participantes observam as obras lado a lado. Surpreendem-se com as semelhanças.

Mouhamed – [...] Como vocês podem ver, todos esses artistas tiveram influência da arte africana. Enfim, o que a gente tinha mais dúvida [...] é em relação a influência da arte africana pelo Max Ernst e ,como vocês podem ver, é bem parecido. E olhando lado a lado, podem-se observar as semelhanças. Vocês esperavam uma semelhança tamanha?

Participante 1 (homem): E não assim.... Tão semelhante realmente não.

Participante 5 (homem): É muito parecido mesmo. O Giacometti também. Eu acho que são os dois que parecem.

Mouhamed – Mas tem uma coisa curiosa nisso: divulga-se pouco que esses artistas beberam na fonte da arte africana e a culpa não é deles, não! Eles sempre admitiram a inspiração. Por que será que os livros, a escola, os meios de comunicação não contam isso pra gente? (ACDC, série "Nota 10", episódio 6, "Arte", DVD 2, 2011).

Os/as participantes, que observaram o painel com reproduções de obras-primas, mostraram-se surpresos com as evidências da influência da arte africana nas produções dos artistas.

A atração suscitada pela arte africana fez que muitos artistas adquirissem e tivessem, em seus estúdios, mostras artísticas de vários países africanos e, mediante a sua contemplação e estudo, foram fonte de inspiração para algumas de suas obras.

Exemplifico, de modo concreto, os artistas (já citados anteriormente): Paul Klee (1879-1940), representante da corrente expressionismo, cujo quadro “Poster para Comediantes” (1938) tem analogias concretas com a pintura mangbetu da República Democrática do Congo; Max Ernst (1891-1976), famoso surrealista, reproduz, na sua “Cabeça de Pássaro” (1934), uma máscara tusyan, da Costa do Marfim; Alberto Giacometti (1901-1966) inspira-se no cubismo e no impressionismo para criar esculturas altas e estilizadas, e a sua "Figura Alta" (1949) lembra bastante a “escultura de madeira”, que se estende por toda a África Oriental, então essa sua obra tem grande conformidade com as esculturas nyamwezi, da Tanzânia.

Pablo Picasso foi influenciado pelas esculturas e máscaras africanas que começavam a aparecer em alguns ateliês parisienses. Expôs, em 1907, o quadro *Les Femmes d'Alger (O J) (Versão O)*, recorrendo à composição das formas geométricas e à deformação

¹⁶ As exposições etnográficas e etnológicas africanas apresentadas em diferentes cidades europeias deram a conhecer as culturas africanas e influenciaram de modo decisivo no estilo artístico de pintores e escultores europeus, atraídos pelas técnicas, pela concepção, pelo simbólico e pela simplicidade geométrica da arte negra. Os artistas captaram a essência e as novas linguagens artísticas oferecidas através da carga emocional das máscaras e das esculturas africanas (LÓPEZ, 2009).

plástica, especialmente dos rostos das figuras – assim lançando o Cubismo nas Artes Plásticas.

Além desses artistas, outros, em suas obras-primas, também se inspiraram na arte africana. Até a Arte Moderna causou impacto em todo o mundo ocidental quando escolheu como modelo os valores, as formas de significação e criatividade africanas (SILVA, 2005).

2.3.2 *Cena II: Entrevista com Emanuel Araújo*

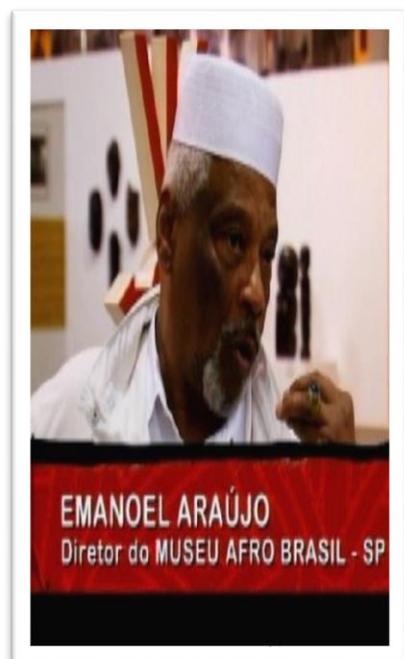
Nesse episódio, o entrevistado é Emanuel Araújo¹⁷, artista plástico baiano. Mudou-se para Salvador na década de 1960 e ingressou na Escola de Belas Artes da Bahia (UFBA), onde estudou gravura. Foi diretor do Museu de Arte da Bahia em 1981-1983. Lecionou artes gráficas e escultura no Arts College, na The City University of New York em 1988.

Foi diretor da Pinacoteca do Estado de São Paulo em 1992-2002 e fundador e diretor curador do Museu Afro Brasil, inaugurado em 2004, a partir de sua coleção particular. Araújo, ao longo dos anos, vem contribuindo de modo decisivo para a valorização do universo cultural brasileiro.

Emanuel Araújo, em sua entrevista, aponta que a arte africana possui originalidade e sua produção difere dos padrões eurocêntricos e, em virtude desses aspectos, é vista, infelizmente, como exótica, fetichista.

Essa arte é produzida por um ato livre de criação, capaz de fazer a mediação entre o mundo perceptivo e a experiência entre o sagrado e o profano.

¹⁷ Nasceu numa tradicional família de ourives, aprendeu marcenaria, linotipia e estudou composição gráfica na Imprensa Oficial de Santo Amaro da Purificação. Em 1959 realizou sua primeira exposição individual, ainda em sua terra natal. Essa exposição foi premiada com medalha de ouro na 3ª Bienal Gráfica de Florença, Itália, em 1972. No ano seguinte recebeu o prêmio provindo da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), de melhor gravador, e, em 1983, o de melhor escultor. Expôs em várias galerias e mostras nacionais e internacionais, somando cerca de 50 exposições individuais e mais de 150 coletivas. Em 2005 exerceu o cargo de Secretário Municipal de Cultura. Em 2007 foi homenageado pelo Instituto Tomie Ohtake com a exposição "Autobiografia do Gesto", que reuniu obras de 45 anos de carreira. Informações disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu/emanuel-araujo>>.

Figura 16 - Emanuel Araújo

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio 06, "Arte", entrevista com Emanuel Araújo, DVD 2, 2011.

Dani – [...] a arte africana tem dado uma grande contribuição para todas as manifestações artísticas e culturais do mundo inteiro, mas muitas vezes parece que essa contribuição é esquecida. Por quê?

Emanuel - Por que a arte africana nela própria existia alguns dogmas que os europeus não conheciam e que não correspondia aos dogmas da arte eurocêntrica, da arte praticada na Europa de origem greco-romana. Então os artistas de uma certa forma se viram diante de uma produção que trazia contribuições absolutamente novas para a arte moderna daquele momento. E muito artistas, como Picasso, como Miró, como outros artistas, usufruíram desses dogmas ainda que se ver a arte africana como exemplo de exótico e de fetichismo.

Dani - Em que medida a arte ou mesmo o fazer artístico pode contribuir para uma educação multicultural, onde se respeite a arte e valorize a diversidade racial?

Emanuel - Eu acho que a arte é o caminho [...], exatamente os museus e a arte [...] deveriam ser fatos ou pontes agregadores para se contar uma nova história.

Esta arte é voltada para o domínio de um outro mundo e o respeito pelo mundo da ancestralidade. É também universal na medida em que atinge essa liberdade criadora que é o ato consciente do artista ao produzir a obra que pertence à humanidade (ARAÚJO, 2015).

Outro aspecto importante ressaltado pelo artista é que a arte e os museus contribuem para a educação multicultural, uma vez que são pontes agregadoras para se contar uma nova história sobre a população afro-brasileira.

Sob a sua curadoria, em 1988 realizou-se a exposição "A Mão Afro-Brasileira". Elaborada pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, resultou em uma importante publicação sobre a herança negra nas artes brasileiras como comemoração do centenário da abolição.

Enfim, a arte é um campo propício para que ocorra a aprendizagem. A arte provoca rupturas, promove a criatividade e a intervenção educativa no mundo. E todas as linguagens da arte – artes visuais, música, dança teatro – devem ser contempladas na organização dos conteúdos de forma ampla e contextualizadas.

2.3.3 Cena III: Projetos nas escolas

Nesse episódio, dois projetos são apresentados como metas para o enfrentamento do preconceito e a promoção do multiculturalismo. É o que mostra o projeto realizado em Araraquara, estado de São Paulo, na Escola Estadual Antônio Lourenço Corrêa, em "Educação Artística – aspectos tradicionais e modernos do continente africano". Outro projeto é "Arte: teatro como integrador das várias disciplinas", na EMEF Profa. Daisy Amadio Fujiwara, que fica na Zona Oeste de São Paulo.

O projeto em Educação Artística, da iniciativa da professora Ana, foi pensado em 2006, quando ela participava do curso de formação pela Universidade Federal de São Carlos, para tratar da Lei Federal nº 10.639/2003. Ela realizou pesquisas nas bibliotecas da escola e do *campus* da UNESP situada na escola. Para as oficinas técnicas, consultou a internet, as embaixadas de alguns países africanos (dos quais não tinha nenhuma informação) para coletar dados. Foi confeccionada uma revista de viagem em cada país, revista para a qual os/as alunos/as produziram as páginas com desenhos, pinturas, recortes sobre os países (Egito e outros) com base em obras de artistas e, dentre eles, destacou-se a obra do artista Lívio de Moraes¹⁸. Toda essa arte foi acompanhada de uma produção textual. As crianças, em cada página, faziam uma frase falando sobre o país que eles visitaram e depois, no final, a professora Cintia elaborou o editorial. (ACDC, "Nota 10", episódio "Arte", depoimento da professora de Artes Ana Lúcia da Silva, DVD 2, 2011).

A professora Ana destacou o incômodo que sentia no modo de abordar temas sobre a cultura afro-brasileira e africana na escola, sempre de forma estereotipada ou então em dias comemorativos ou semana do folclore. Então elaborou a revista de turismo com os/as alunos/as para tratar do tema de outra forma e inseri-lo, de fato, no conteúdo da sala de aula. Além da produção dessa revista, também foi organizada uma exposição com os trabalhos dos/as alunos/as, desta vez inspirados/as na obra do artista Carybé¹⁹.

¹⁸ Lívio de Moraes é pintor e escultor moçambicano e professor de História da Arte. Investigador de arte africana. Criou selos e postais para Guiné Bissau, Cabo Verde e Angola, além de esculturas em betão e bronze para Portugal, Canadá e Estados Unidos. Algumas peças da obra do artista: "África" (Óleo sobre tela), "Mulheres da Ilha de Moçambique" (Óleo sobre tela), "Curandeira Maconde" (Escultura, gesso patinado).

¹⁹ Héctor Júlio Bernabó, cujo pseudônimo é Carybé, nasceu na Argentina. Veio morar no Brasil, onde estudou na Escola Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, e depois se radicou em Salvador (em 1950). Foi pintor, ilustrador, escultor, desenhista, muralista, pesquisador, jornalista. As manifestações culturais afro-brasileiras, como o candomblé, enfocando seus ritos e orixás, a capoeira e o samba de roda marcaram sua obra. No início dos anos de 1970 conquistou título de honra do candomblé, o obá de Xangô. Morreu

Desse modo, introduziu-se a discussão sobre os orixás e, no desenvolvimento dos desenhos dos/as alunos/as, foram utilizadas técnicas específicas, cores primárias, secundárias e terciárias e os conceitos do ensino de arte. Os/as alunos/as aprenderam sobre os mitos, as histórias e as lendas (ACDC, "Nota 10", episódio "Arte", depoimento da professora de Artes Ana Lúcia da Silva, DVD 2, 2011).

A mãe de alunas, entrevistada por Dani Ornellas, falou sobre o impacto do projeto, que consistiu no resgate das raízes ancestrais através da religião, da história e da cultura negra e essa aprendizagem refletiu positivamente na vida das filhas (ACDC, "Nota 10", episódio "Arte", depoimento da mãe de alunas, Elizabete Sucissi, DVD 2, 2011).

Ressaltou, no entanto, a coordenadora que o trabalho com a temática da religiosidade africana nem sempre é fácil, pois muitos pais confundem a abordagem da mitologia africana com catequização ou desrespeito às crianças. Esses acontecimentos ocorrem em muitas escolas. Ocorreram conflitos com alguns pais durante o desenvolvimento do projeto, uma vez que eles expressaram certas restrições com a cultura e a religiosidade afro-brasileira. E muitos chegaram a pedir para tirar os/as alunos/as de sala de aula porque não concordavam ou não entendiam a temática que estava sendo trabalhada em sala de aula.

A partir desses acontecimentos, durante o planejamento da proposta pedagógica houve a preocupação para que, em todas as salas de aula, as professoras realizassem atividades e projetos diferenciados, seguindo um cronograma de trabalho com várias outras religiões, de outras regiões do país (ACDC, Nota 10, episódio "Arte", depoimento da coordenadora Ana Carolina Prado Silva, DVD 2, 2011)

Entre as estratégias para minimizar esse estranhamento inicial é a apresentação do projeto para os pais e as mães logo ao início do ano, ressalta a coordenadora Ana Carolina, para que eles já tenham consciência de tudo o que o/a aluno/a vai estudar durante o ano.

Mesmo diante das dificuldades, os resultados do projeto foram promissores e muitas questões relacionadas à África se ampliaram com o aprofundamento de saberes sobre a História e a cultura afro-brasileira e africana nas salas de aula. Para a professora Ana Lúcia, a arte, em todas as suas linguagens – cênica, visual ou musical – possibilita que o/a aluno/a conheça as suas origens e valorize e respeite os diferentes grupos humanos com

aos 86 anos durante uma cerimônia no terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá. Deixou como legado inúmeros trabalhos, entre pinturas, desenhos, esculturas e esboços.

os quais ele convive. E aprendam isso de forma lúdica e prazerosa (ACDC, "Nota 10", episódio "Arte", depoimento da professora de Artes Ana Lúcia da Silva, DVD 2, 2011).

Por fim, a apresentadora Dani faz um comentário:

“Todo e qualquer projeto de educação que tenha o objetivo de sacudir a mesmice e questionar preconceitos vai uma hora ou outra gerar controvérsias, encontrar resistências. [...] na arte como na vida a criatividade nos ensina a procurar os caminhos para superar os nossos desafios”. (ACDC, "Nota 10", episódio "Arte", apresentadora Dani Ornellas, DVD2, 2011).

A arte-educação foi o ponto de partida para o início de um projeto pedagógico na EMEF Profa. Daisy Amadio Fujiwara, na zona oeste de São Paulo e tinha como objetivos: promover a autoestima, combater o preconceito e valorizar o multiculturalismo.

Desde 2001 começara o trabalho com o multiculturalismo a partir do filme “Kiriku e a Feiticeira”. A professora Maria Cecília, ao observar o cotidiano da escola e se deparar com as ofensas, os xingamentos, as agressões racistas entre os/as alunos/as, resolveu tratar de modo pedagógico a questão étnico-racial.

Ela participou, no mesmo ano, do concurso da CEERT, do prêmio "Educar para Igualdade Racial" e seu projeto ganhou o primeiro lugar. Em 2003, a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 facilitou a continuidade dos trabalhos e a participação dela e da coordenadora da escola na formação do projeto "A Cor da Cultura". O acesso ao kit pedagógico com os materiais didáticos e audiovisuais incrementou e subsidiou os trabalhos desenvolvidos na escola.

A arte vinculada à literatura, ao cinema, ao teatro e a outras disciplinas foi pensada na escola. Conforme a professora Maria Cecília, a arte é um instrumento poderoso. As crianças foram levadas ao teatro e ao cinema:

Muitas dessas crianças da comunidade não conheciam [...] um cinema de verdade, um teatro de verdade, que abre as cortinas, que dá o sinal. Isso é muito importante para a criança. E o teatro, principalmente o que nós fazemos aqui, ele tem ligação com a História, [...] com a Geografia, [...] com a própria Literatura, com o texto. Os textos, as crianças produzem, e através [...] dessa vontade de movimentação nós resolvemos [...] colocar o teatro como instrumento de educação. [...] eles fizeram uma peça sobre a abolição. (ACDC, "Nota 10", episódio "Artes", depoimento professora Maria Cecília, DVD 2, 2011).

Os/as alunos/as atuaram na peça teatral intitulada “Abolição”, produzida com a contribuição do professor José Tarcísio, da disciplina de História, responsável pela

encenação. Assim, o teatro tornou-se elemento unificador de várias matérias: Português, Geografia, História e Arte. E os/as alunos/as confeccionaram o painel que fez parte do cenário da peça, máscaras e mandalas.

Foi criado o jornal da escola com notícias dos eventos, em especial com um artigo escrito sobre o teatro. O jornal divulgou, catalisou todas as atividades escolares, através de textos, de poesias, de foto. A produção autoral dos/as alunos/as dos poemas, artigos, no jornal foi levado para a leitura com a família e com a comunidade.

A coordenadora avaliou de modo positivo a integração dos/as professores/as, durante a formação, estudos das orientações curriculares e as propostas educativas multidisciplinares.

2.4 Possibilidades Multidisciplinares da Lei Federal nº 10.639/2003

Nesta seção a temática abordada são as "Possibilidades multidisciplinares da Lei Federal nº 10.639/2003". O texto está organizado da seguinte maneira: na Cena I: Jogo de localização no mapa-múndi da origem de temas na história da humanidade; na Cena II: Entrevista com Elisa Larkin Nascimento; e a Cena III: Projetos nas escolas. Destacam-se dois projetos multidisciplinares realizados em Porto Alegre. Na Escola Estadual Dr. Victor de Brito, o projeto multidisciplinar envolveu diversas disciplinas curriculares e diferentes professores/as e alunos/as de várias idades. Já na Escola Municipal de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, no bairro Sarandi, em Porto Alegre, o projeto envolveu a luta que ficou conhecida como "Revolta da Chibata", que serviu de inspiração para o projeto pedagógico e para produção de documentários na escola.

Os comentários iniciais neste episódio são da apresentadora Dani Ornellas (locução em *off*). Ressalta que o Brasil é um país multicultural, embora até bem pouco tempo a representação da sociedade brasileira na escola e nos materiais didáticos fosse reduzida e pouco plural. O legado africano e de seus descendentes era frequentemente desvalorizado ou até mesmo omitido. Na tentativa de reverter essa situação de exclusão da população negra no contexto escolar, foi promulgada a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determinando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito de todo currículo escolar da educação básica.

Essa legislação visa romper com a visão eurocêntrica em que tradicionalmente se baseia o ensino formal, que omite as contribuições tecnológicas e culturais desenvolvidas por sociedades africanas. No caso, atente-se, no entanto, para a hipótese de, ao abordar tais temáticas em sala de aula, tentando distribuí-las nos diferentes componentes curriculares, ocorrerem dificuldades e resistências por parte de pais e outros personagens da comunidade escolar.

O apresentador Mouhamed lança as seguintes questões: *–Quando a lei fala em todo o currículo está se referindo a quê? É possível que a temática africana e afro-brasileira esteja presente em disciplinas como Geografia, História, Língua Portuguesa, Arte, Matemática, Ciências, que surge nova interrogação: –A cultura africana se aplica em áreas tão distintas assim?* (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", DVD 2, 2011).

2.4.1 Cena I: Jogo de localização no mapa-múndi da origem de temas na história da humanidade

Com o uso do mapa-múndi e de oito (8) temas escritos numas bandeirinhas foi realizado o jogo do episódio "Multidisciplinaridade". Os temas eram: agricultura, medicina, escrita, matemática, metalurgia, engenharia, arte e navegação. No jogo solicitou-se a cinco (5) participantes diferentes que apontassem, no mapa-múndi, a origem de cada um destes temas na história da humanidade. Por exemplo: *–Onde surgiu a engenharia? – Qual foi o grande berço da agricultura, da escrita e assim sucessivamente?* As pessoas escolhidas colocaram suas bandeirinhas em vários lugares do mapa.

Encerrado o jogo, o apresentador observou que a maioria dos participantes fincou sua bandeirinha na Europa e/ou na Ásia e questiona: *“Você vê que no continente africano tiveram seis (6) bandeirinhas. Por que será?”*. E um dos participantes afirma: *“Por que não surgiu lá”*. Mouhamed destaca que boa parte do conhecimento humano surgiu na África, mas a população tem pouca ciência disso ou sequer tem conhecimento desses fatos. Na realidade, porém, muitas das descobertas e invenções da humanidade aconteceram no continente africano. O problema é a omissão dos fatos no sistema de ensino (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", DVD 2, 2011).

Na sequência, a apresentadora Dani Ornellas (locução em *off*) afirma que:

Muita gente aprendeu que a descoberta do fogo aconteceu na China há 500 mil anos, só que os povos do Quênia já dominavam o fogo 500 mil anos antes dos chineses. E a agricultura? [...] Os egípcios já a praticavam há 18 mil anos atrás. Se o Greco Hipócrates é considerado o pai da medicina, então o cientista egípcio Imhontep só pode ser o avô. Papiros médicos datados antes de Cristo encontrados em sítios arqueológicos do Egito já ensinavam que os batimentos cardíacos deviam ser medidos nos pulsos ou na garganta e que pela urina era possível detectar se uma mulher estava grávida. Os egípcios junto com os sumérios são considerados os primeiros povos a desenvolverem a escrita por volta do ano 3000 a.C. Só que antes de egípcios e sumérios saírem contando as suas histórias sobre papiro e barro, os povos akans e mandin, que ficavam ali na região hoje conhecida como Sudão já faziam isso há muito mais tempo. Quer mais uma prova da capacidade tecnológica dos africanos. Há cerca de 2 mil anos, o povo Haya, da região da Tanzânia, já dominavam técnicas de metalurgia e produziam aços em fornos que atingiam 400 graus. OK! Os ingleses também conseguiram essa façanha, só que com um pequeno atraso de 1700 anos. (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", DVD 2, 2011).

Dani lança uma pergunta: *–Se a África tem um conhecimento científico tão importante para humanidade, por que a gente nunca ficou sabendo disso?*

E, no intuito de refletir sobre a questão, na cena das entrevistas a convidada foi Elisa Larkin Nascimento. Ela é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (2000), mestre em Direito (1981) e em Ciências Sociais (1978) pela Universidade do Estado de Nova York. Autora de vários livros, é curadora do projeto de tratamento técnico e preservação do acervo de Abdias do Nascimento.

Ela é diretora e cofundadora do IPEAFRO (Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros) junto com Abdias Nascimento, seu fundador em 1981.

O IPEAFRO guarda um acervo documental e museológico, museu que contém registro sobre a atuação e as organizações criadas por Abdias e, também, realiza exposições, fóruns, entre outras atividades.

2.4.2 Cena II: Entrevista com Elisa Larkin Nascimento

Elisa Larkin Nascimento é organizadora de uma importante coleção (4 volumes): "Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira". Essa obra mostra as contribuições africanas à civilização universal e à cultura brasileira, contradizendo a historiografia oficial colonialista. O primeiro volume, intitulado "A Matriz Africana no Mundo", aborda questões do mundo africano, desde suas civilizações antigas e seu papel na formação da civilização humana até a experiência da diáspora e a resistência dos africanos escravizados em todas as Américas.

Figura 17 - Elisa Larkin Nascimento

A ideia de que os povos africanos não criaram civilizações e tecnologia e conhecimento é um dos grandes sustentáculos do racismo, do eurocentrismo ocidental.

Então esse desconhecimento foi construído por um processo de academicismo, de cientificidade que exclui pesquisas sobre grande parte dessa história dos povos africanos.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", DVD 2, 2011.

O texto introdutório do primeiro volume dessa coleção (NASCIMENTO, 2008) assinala que a antiguidade africana é muito extensa, tanto no tempo quanto no espaço geográfico e que, durante milênios, os povos africanos têm sido agentes ativos do desenvolvimento da civilização humana em todo o mundo.

A autora afirma que o academicismo convencional nega à África a sua historicidade, classificando-a como pré-histórica, e o faz com base na argumentação do que seus povos nunca desenvolveram sistema de escrita. Na verdade, porém, os africanos estão entre os primeiros povos a desenvolver uma escrita, como é o caso dos os hieróglifos egípcios, mas existiram inúmeros sistemas de escrita (pictográficos, ideográficos, fonológicos, e também a escrita através de objetos) desenvolvidos antes da invasão muçulmana, que introduziria a escrita árabe. Na antiguidade africana encontram-se as origens da ciência, da poesia, do teatro, da filosofia, da medicina, da matemática, da engenharia e da produção intelectual criativa e artística (NASCIMENTO, 2008).

Elisa Larkin Nascimento aponta que vários fatores contribuíram para que os conhecimentos científicos africanos, tão importantes para humanidade, ficassem sem registro. Um desses fatores está na falsificação eurocentrista e na destruição dos centros civilizatórios africanos onde esse desenvolvimento acontecia durante séculos. Houve o sequestro para o cativeiro de grandes contingentes de sua juventude criadora, elemento

crucial à sua continuidade. Foram roubados os bens culturais e intelectuais africanos. Sucediam saques e incêndios à biblioteca de Alexandria por gregos, macedônios e romanos.

Além disso, ocorreram constantes confiscos de bens artísticos, símbolos do poder político, da ciência e da religião, que eram recolhidos para as exposições etnográficas e etnológicas africanas, levadas para diferentes cidades europeias em museus e outros centros.

Outro fator é que a história africana convencional fora escrita com base em documentos feitos pelos invasores ou colonizadores europeus. Nessa história convencional, a tradição oral africana, até muito recentemente, era excluída como fonte histórica. E a revisão dessa história distorcida e ainda dominante no imaginário e na concepção popular sobre a África começou a ser desconstruída com o trabalho de Chekh Anta Diop, Theophile Obenga, Ivan Van Sertima e outros (NASCIMENTO, 2008).

2.4.3 Cena III: Projetos nas escolas

Os dois projetos do episódio "multidisciplinaridade" foram realizados em Porto Alegre e, como em todas as cidades brasileiras, a diversidade está muito presente.

Na Escola Estadual Dr. Victor de Brito, o projeto multidisciplinar envolveu diversas disciplinas curriculares e diferentes professores/as e alunos/as de várias idades. Houve discussão das questões étnico-raciais na sala de aula. A iniciativa do projeto surgiu com a diretora Adriane Santos da Silva no tempo em que ela era ainda professora de História e Geografia e trabalhava com os/as alunos/as temas ligados às relações étnico-raciais:

Eu iniciei nesta escola em 2001 [...] Outros professores começaram também a perceber a necessidade de se trabalhar com essa temática tendo em vista a nossa comunidade escolar, mais de 60, 70% dos nossos alunos são afrodescendentes. [...] consegui contagiar professores, colegas, comunidade escolar, os pais também se fizeram presentes em algumas apresentações que ocorreram aqui na escola. [...] percebo isso que os alunos estão felizes por que eles estão tendo uma escola com a cara deles. (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", depoimento Adriane Santos da Silva, diretora, DVD 2, 2011).

O projeto ganhou destaque por meio da divulgação dos diversos materiais produzidos e expostos na escola (máscaras e bonecas africanas).

Na sala de leitura foi possível identificar uma quantidade significativa de livros que apresentam personagens negros em papéis de protagonistas. Dentre as obras dessa literatura infantojuvenil, um pequeno grupo de alunos/as, em conversa com a apresentadora Dani, destacou o livro "Menina Bonita do Laço de Fita".²⁰

Aluno 1 – "Menina Bonita do Laço de Fita"

Dani – Você lembra-se da história?

Aluno 1 – O coelhinho branco sempre perguntava pra ela por que ela era negra. E ela sempre respondia errado por que ela não sabia. Daí um dia ela perguntou pra mãe dela e a mãe dela respondeu que era por causa dos avós e por causa da família de antes que era negra. E daí, quando o coelhinho perguntou de novo pra ela, ela respondeu certo. O coelhinho casou com uma coelhinha negra e tiveram filhos de diversas cores. [...] (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", conversa com alunos, DVD 2, 2011),

De acordo com Oliveira (2003), em "Menina Bonita do Laço de Fita", autoria de Ana Maria Machado, há indícios de inovação no cenário literário quanto à caracterização da protagonista. Nesse sentido, são rompidos os estereótipos negativos atribuídos aos negros. É uma história lúdica, com ausência de problemas étnico-raciais e socioeconômicos. A principal ideia é o enaltecimento de seus belos traços.

Em relação à personagem identificada apenas como "menina bonita", da obra em questão, o assunto merece reflexão pela identidade fragmentada e pela idealização da relação inter-racial. A menina não sabia por que era "pretinha" e inventava desculpas ao ser interrogada pelo "coelho branco", que a achava a pessoa mais linda que ele tinha conhecido em sua vida. Ao que tudo indica, ela desconhecia o seu pertencimento étnico-racial e assim se sucedem as respostas: deve ser porque ela havia caído na tinta preta quando era pequenininha, deve ser porque ela tomava muito café quando era pequenina. Um dia a mãe dela, "uma mulata linda e risonha", resolveu interferir e explicar que era "artes de uma vó que ela tinha". A arte parece uma travessura feita pela avó da menina, reitera Oliveira (2003) e destaca a crítica de Silva (2001), que compreende, nesse sentido, a dificuldade da autora da obra em explicar os determinantes do pertencimento racial. Outra questão apontada pela autora é a ausência de nome. Não se atribuiu um nome à "menina bonita, pretinha". A narrativa deixa a desejar, afinal, mesmo sendo idealizada, bonita, admirada, ela é colocada "[...] à margem exatamente pela ausência de uma singularidade

²⁰ "Menina Bonita do Laço de Fita" foi editada pela primeira vez pela Editora Melhoramentos (1986) e reeditada pela Editora Ática (2001).

que marque a sua individualidade no espaço social” (OLIVEIRA, 2003, p. 171).

A narrativa sugere a mistura entre as cores, e traz à cena o ideário da mestiçagem, com vistas à democracia racial, através da ninhada do coelho, de todas as cores (matizada, bem branco, branco meio cinza) e, até, uma coelha pretinha citada pelo narrador. Enfim, ao fazer menção a essa questão, se desemboca para o universo complexo da mestiçagem e essa questão esbarra nas intrincadas relações étnico-raciais brasileiras, em um país racista em que a cor da pele tem sido crucial para demarcar papéis sociais *a priori*, vale dizer, sem outras considerações, inclusive nas obras literárias (OLIVEIRA, 2003).

No episódio consta, ainda, que os/as professor/as elaboraram um planejamento numa perspectiva multidisciplinar, relacionando os conteúdos curriculares: Educação Artística, Português, História e Geografia, cujas temáticas em foco foram: a cultura e a formação do povo brasileiro, as diferentes raças/etnias, as relações entre África e Brasil.

Na disciplina de História e na de Geografia, a professora indicou a literatura africana para abordar os conteúdos sobre a religiosidade e cultura africana e sua contribuição para a cultura brasileira. Os estudos sobre a África na disciplina de História culminaram com a confecção de máscaras e dos seus significados culturais e religiosos.

Já na disciplina de Educação Artística, as atividades foram direcionadas às artes visuais, dança, música que inspirou os/as alunos/as da 5ª série a comporem o “rap da diversidade” e a desenvolverem alguns ritmos africanos.

No ensino fundamental realizaram-se dinâmicas de trabalho com os/as alunos/as na construção do autorretrato. A produção textual, resultado dessa atividade, no formato de versos escritos, foi exposta num painel. E foram assim abordados os conteúdos sobre a cultura africana e o seu legado para cultura brasileira, a presença e participação dos africanos e seus descendentes para construção do Brasil.

Dani conclui, na sua narração, que, embora haja dificuldade e muito trabalho na realização de um projeto multidisciplinar com a Lei Federal nº 10.639/2003, felizmente o resultado mostra as possibilidades e o desafio de reeducar para relações étnico-raciais.

E, dando continuidade à apresentação dos projetos, Mouhamed comenta da obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. O conteúdo programático inclui a história da África e dos africanos, a luta dos/as negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira, a negritude na formação da sociedade nacional, e as contribuições de negros/as nas áreas

social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", DVD 2, 2011).

O apresentador Mouhamed conversou com a professora de História, Marinês de Conto, da Escola Municipal de Educação Básica Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha, do bairro Sarandi, em Porto Alegre. E ela relatou que a luta que ficou conhecida como "Revolta da chibata" serviu de inspiração para o projeto pedagógico e para a produção de documentários na escola.

A ideia nasceu quando eu recebi o documentário de 100 anos de João Cândido, "A Revolta da Chibata". E aí, conversando com os colegas, nós decidimos então transformar esse documentário, essa história de 100 anos da revolta da chibata, numa semana negra, dedicada a debates, palestra sobre a questão racial no Brasil, especificamente a questão do negro. [...] trouxemos convidados. Nós chamamos o coordenador da Secretaria de Cultura do município que é coordenador do projeto do Percorso Negro em Porto Alegre, que é um Museu ao céu aberto do negro. E aí trouxemos o João Cândido Neto e a história ficou grande, começou a agrandar e o resultado está sendo este documentário que a gente tá participando. Foram três professoras nas três disciplinas Arte-Educação, Sociologia e História, que é a minha disciplina. Nós fizemos este projeto juntas, desenvolvemos juntas, mas cada um na sua área, com a sua tarefa específica. (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", depoimento professora Marines de Conto, DVD 2, 2011).

A professora Gilsane, nesse episódio, explica que tratou do aspecto visual e trabalhou com uma imagem que retratava a figura de um negro com as costas ensanguentadas e marcadas pela violência produzida pelas chibatadas. A partir dessa imagem, produziu-se uma releitura com base nas produções de Andy Warhol²¹. Conforme a professora:

Lembrei do trabalho do Andy Warhol, seria uma releitura [...] ele pegava uma imagem, repetia várias vezes e coloria, então a partir dessa ideia do trabalho do Andy Warhol, eu xeroquei essa imagem e dei pra cada um colocar-se e expressar-se. Colocasse a cor que quisesse e destacasse como é que ficavam as costas, destacando assim todo o sofrimento. (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", depoimento professora Gilsane Rodrigues Machado, DVD 2, 2011).

Considero importante o trabalho com a releitura de imagens, mas a ênfase dada à condição de escravizado, associando a naturalização do sofrimento, reforçando a dor, são

²¹ Andy Warhol é um dos principais nomes da pop Art surgida nos anos de 1950, na Inglaterra, e teve seu apogeu na década de 1960, quando chegou aos Estados Unidos. Trabalhou com pintura, fotografia, vídeo e cinema. Suas obras abusavam da repetição e das cores dramáticas, tal como a série do famoso retrato de Marilyn Monroe. A pop Art se caracteriza pela apropriação de imagens do universo de consumo e da cultura de massa como tema e suas obras, e, ao mesmo tempo, faz uma crítica a essa indústria que, na visão dos artistas, exercia uma poderosa influência na vida cotidiana das pessoas.

histórias tristes que marcaram a humanidade negra. O destaque deveria ser dado ao fato de que, mesmo diante da violência, existiram diferentes estratégias de resistência negra.

A professora de Filosofia e Sociologia utilizou-se da mídia para abordar a temática afro-brasileira na escola. Essa decisão partiu da observação dos/as alunos/as, sempre com celulares, filmando, vendo vídeos no YouTube, ligados na internet e os nos grupos. Então pensou numa proposta considerando a realidade estudantil: produção de vídeos com as temáticas estudadas. O projeto envolveu toda a comunidade escolar desde a montagem ao uso de equipamentos e contou com a participação interessada e curiosa dos/as alunos/as (ACDC, "Nota 10", episódio "Multidisciplinaridade", depoimento professora Melissa Mayer Ferraz, DVD 2, 2011)

As professoras Marines e Gilsane avaliam, de modo significativo, os reflexos do projeto para a comunidade escolar, os desafios provocados nas suas práticas pedagógicas e a produção da pesquisa pelos/as alunos/as.

Marinês – Eu vejo como resultado muito positivo [...] Porque fazia muito tempo que a gente não tinha uma participação tão responsável de alunos.

Gilsane - [...] Pra nós é um ganho [...] aprendi muito.

Marinês - Isso nos obriga a aprender mais e buscar, [...] não conhecia o documentário do João Cândido, não sabia inclusive que ele era gaúcho, o João Candido eu descobri agora, há pouco tempo e eu sou professora de História, por que os livros não mostram a História do João Cândido.

Marinês – E há um mito que aqui no sul existe só branco.

Gilsane – Eu sou gaúcha, nasci no Rio Grande do Sul. Mas lá só tem loiro de olhos azuis? Não! Têm negros também e uma quantidade grande. Há sempre esse estranhamento, acham que o sul não tem negro ou tem pouco.

Marinês – Mas porque nós criamos isso, o gaúcho criou isso.

Gilsane – Claro que não contavam a História.

Marinês – É vergonha o branqueamento da raça. [...] (ACDC, "Nota 10", episódio, "Multidisciplinaridade", depoimentos de professoras, DVD 2, 2011)

A professora de História aprendeu e descobriu o gaúcho João Cândido, porque os livros não mostravam a sua história, e desvelou os mitos de inexistência negra e o anseio de branqueamento, e o silêncio racista que deixa os heróis negros à margem dos currículos escolares. Assim, portanto, essas experiências educativas mostraram as possibilidades de inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo numa perspectiva multidisciplinar a partir do desenvolvimento de estratégias metodológicas múltiplas na realização de projetos pedagógicos na escola.

2.4.4 Tecendo os fios explicativos da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo

Os anos 2000 inauguraram um período significativo de mudanças, período em que os temas do racismo e da desigualdade racial passaram da agenda pública para a agenda governamental.

E destaco aspectos importantes daquele momento: o reconhecimento governamental do racismo; a participação do governo e da sociedade brasileira na Conferência de Durban; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) – atualmente extinta; o desenvolvimento da política de cotas nas universidades e em concursos públicos; a decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF) a favor da constitucionalidade das cotas raciais e a Lei Federal nº 10.639/2003. Essa lei avançou na concretização de direitos sociais educacionais e evidenciou a necessidade de superação de imaginários, de representações sociais, de discursos e de práticas racistas na educação escolar. Mesmo assim, contudo, a obrigatoriedade dessa legislação, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua concretização de fato. É preciso haver uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta antirracismo sobre os governos estaduais, municipais e federal para que essa legislação seja cumprida (SANTOS, 2005).

As temáticas desse eixo explicativo – História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – no currículo foram: África no currículo escolar, o/a negro/a nos materiais didáticos, arte: expressões afro-brasileiras e africanas na escola, possibilidades multidisciplinares da lei 10.639/2003 das escolas e experiências educativas realizadas em escolas públicas da educação básica em diferentes locais do Brasil.

Elas abarcam questões relevantes que implicam mudanças nas práticas escolares. Podem ainda não ser a dimensão que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que determinadas estratégias e movimento afirmativo nas experiências educativas apresentadas aconteceram. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas, ali o processo está mais avançado. Em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

Assim, a partir da obrigatoriedade de inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as áreas na educação básica, as temáticas, outrora silenciadas, passaram a ter maior visibilidade, conforme os episódios televisivos analisados neste estudo.

Os temas em destaque nos episódios apontam possibilidades de pensar e planejar nos espaços educativos estratégias de combate à visão negativa do africano e seus descendentes construída pelo racismo. Desse modo, como destaca Felipe, estudos sobre a África, seus povos e suas culturas tornaram-se imprescindíveis para os profissionais da educação, “[...] os quais necessitam de capacitação para perceber que a constituição da história de um povo perpassa a dimensão do poder e do saber” (FELIPE, 2015, p. 35).

Diante dessas questões, trago Silva para pensar as tessituras dos fios explicativos da história e cultura africana e afro-brasileira. A autora questiona os paradigmas eurocêntricos que marginalizam, negam as contribuições de africanos e seus descendentes para a humanidade (SILVA, 2010). Reflito, pois, que as nossas escolas continuam reguladoras das diferenças, das culturas e memórias históricas. É preciso avançar explorando as tensões e fissuras.

É preciso avançar e pensar estratégias de intervenção nos meandros desse currículo eurocentrado que tem estudado a história e cultura afro-brasileira e africana nos seus aspectos mais turísticos: seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, seus rituais festivos... tudo abordado de modo superficial, banal e exótico (SANTOMÉ, 2011). Um estudo desse tipo, desconectado da vida cotidiana nas salas de aula, é destaque num determinado dia, 20 de novembro, por exemplo, e no restante dos dias do ano letivo essas realidades são silenciadas e negadas. Ou, ainda, o argumento estereotipado onde as populações negras são vistas como primitivas, não evoluídas, vivendo em estado selvagem e “[...] que não tem necessidades vitais e culturais tão urgentes” (SANTOMÉ, 2011, p. 169).

Evidencio, nesses olhares, o racismo epistêmico, que considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores, e esse racismo exige o enfrentamento e a desconstrução. Nos currículos escolares é urgente a presença e a existência de histórias e de saberes afro-brasileiros fora dos marcos conceituais e historiográficos do Ocidente.

3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo analiso o eixo explicativo "Educação das Relações Étnico-Raciais". Os temas abordados neste eixo referem-se aos três episódios: (i) "igualdade de tratamento e oportunidade na educação", (ii) "educação infantil" e (iii) "educação quilombola".

Esse termo “educação das relações étnico-raciais” é apresentado no campo da Educação pelo Parecer CNE/CP nº 003/2004 (BRASIL, 2004), como aquela educação que impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade, justa, igual, equânime...” (BRASIL, 2004, p. 6).

O referido parecer deixa claro que a promoção de relações étnico-raciais justas é um dever de toda a sociedade, mas trata de situar a função do sistema escolar nesse processo e da necessidade de pensar o ensino para educação das relações étnico-raciais positivas.

Educar para a igualdade étnico-racial demanda mudanças concretas no campo dos direitos. E consta no texto constitucional a garantia de igualdade de condições para o acesso e a permanência dos vários grupos étnicos no espaço escolar, e de redefinição do tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade étnico-racial e cultural que caracteriza a sociedade brasileira (SILVERIO, 2007).

A questão da educação para as relações étnico-raciais é posta em destaque por várias pesquisas e estudos, como os de Gonçalves (1987, 1997, 2005), os de Silva (1987, 1993, 1995, 2003, 2010), os de Silvério (2007), os de Gomes (1995, 2005, 2006, 2010, 2013), dentre outros. Esses/as pesquisadores/as e estudiosos/as, oriundos/as de diversas áreas do conhecimento, apontam a existência de tratamento desigual para crianças e jovens de diferentes segmentos e de diferentes origens, contribuindo para os indicadores de desigualdades entre as crianças e os jovens negros e brancos no sistema educacional.

Os elevados índices de desigualdade na educação refletem tanto déficits acumulados, como os resultados das atuais deficiências no sistema educacional, que seguem interferindo na trajetória daqueles que estão em idade escolar. Nesse contexto, os/as negros/as são os/as brasileiros/as com menor escolaridade em todos os níveis e enfrentam as piores condições de aprendizagem e maior nível de defasagem escolar.

3.1 Igualdade de Tratamento e Oportunidade na Educação

Nesta seção a temática abordada é a "Igualdade de Tratamento e Oportunidade", em especial na educação. O texto está disposto da seguinte maneira: na Cena I: Jogo Preconceito Racial e Mercado de Trabalho; na Cena II: Entrevista com Marcelo Paixão e Wânia Sant'Anna e a Cena III: Projetos nas Escolas. Destacam-se dois projetos²²: Projeto "Ibamo", do C. E. Guadalajara, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, e Projeto "Raiz", da EMEF Madre Maria Emília do Santíssimo, da cidade de São Paulo

O apresentador inicia o episódio folheando um jornal e se detendo nas páginas referentes aos anúncios dos classificados e passa a questionar as qualificações exigidas na busca de emprego e se por trás da exigência de "boa aparência" pode estar implícita uma ação discriminatória. E aponta um dado visto no jornal, revelador do contexto brasileiro que a maioria dos desempregados, dos trabalhadores sem carteira assinada e em condições precárias de trabalho é negra. E hoje os empregadores solicitam o envio de fotografia, mas “[...] será que não tem preconceito racial embutido nesta história de pedir fotos? Será que a fotografia não é a nova versão da antiga boa aparência?” (ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", Alexandre Henderson, DVD 1, 2005).

Para a discussão sobre o preconceito racial no mercado de trabalho, o apresentador promove um jogo e assume o papel de empregador responsável no processo de seleção de candidatos para preenchimento de vagas numa empresa internacional de vendas.

3.1.1 Cena I: Jogo Preconceito racial e mercado de trabalho

O jogo "Preconceito Racial e Mercado de Trabalho" tem início com Alexandre Henderson solicitando a participação de pessoas que transitavam naquele local. Ele apresentava as fotografias (10) de possíveis candidatos a contratação e advertia que só tinha 05 vagas e pedia para ajudá-lo na escolha dos que lhes pareciam ser os/as mais interessantes. Nesse jogo participaram 20 pessoas.

²² Os dois projetos apresentados neste episódio receberam o prêmio "Educar para a Igualdade Racial, do CEERT

E: [...] Eu tenho aqui 10 candidatos, mas eu só tenho 5 vagas. Você olha e vai passando as que te interessam.

Primeira participante olha as fotos e as seleciona e devolve-as ao ator. Escolheu a maioria pessoas afrodescendentes.

E: Por que você escolheu essas cinco pessoas? Baseada em que critérios?

P1: Ah! Critério de simpatia mesmo.

E: Você escolheu majoritariamente pessoas afrodescendentes.

Baseado na escolha feita anteriormente. Alexandre apresenta as fotos ao segundo participante (homem negro).

E: O que você acha disso em relação ao mercado de trabalho hoje?

*P2(homem): Ah! **Em vista do mercado de trabalho hoje isto aí seria totalmente inverso. Enquanto não quebrarmos este preconceito. Não quebrarmos essa coisa de racismo, essa coisa de que o branco sabe mais e o preto sabe menos, a gente nunca vai chegar a um mundo melhor.***

Terceira participante (mulher branca) escolhe as 05 fotografias (três são negros).

E: Você notou que escolheu. dentre cinco candidatos. três afrodescendentes?

P3: Notei.

E: Você acha que isso aqui se repete no mercado de trabalho?

P3: Não!

E: Por quê?

P3: Discriminação.

Quarto participante (negro) escolhe as fotografias. Obviamente eu vou dar preferência à etnia negra, por exemplo.

E: Por quê?

P4: Porque a gente tem um compromisso com a luta do negro no Brasil, tem todo um conhecimento em relação à situação do negro e tem toda uma responsabilidade no sentido de valorizar o negro no que ele representa para sociedade brasileira. (ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", DVD 1, 2005).

Na pesquisa informal as pessoas das ruas elegeram, em sua maioria, candidatos negros/as e o apresentador indaga: *–Será que esta mesma tendência se repetiria na realidade no mercado de trabalho?.* Em seguida comenta que, muitas vezes, os/as negros/as não só são discriminados/as pelo mercado de trabalho como também são culpabilizados/as por não terem tido as mesmas oportunidades educacionais que os/as brancos/as. (ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", Alexandre Henderson, DVD 1, 2005).

A igualdade de tratamento e oportunidades exige parâmetros menos desiguais (ou profundamente mais fraternos e igualitários). Trata-se de reimaginar o país, inclusive em termos nos quais se assentam suas relações interétnicas e raciais²³ (PAIXÃO, 2013).

²³ Entrevista. Novos livros de Marcelo Paixão radiografam desigualdade racial no Brasil. Disponível em <<http://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2013/12/03/novos-livros-de-marcelo-paixão-radio-grafam-desigualdade-racial-no-brasil/>>.

3.1.2 Cena II – Entrevista com Marcelo Paixão e Wânia Sant’Anna.

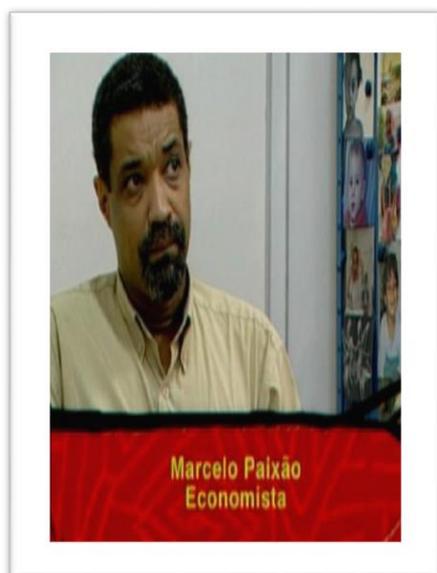
Neste quadro de entrevista temos a participação de Marcelo Paixão e Wânia Sant’Anna.

Marcelo Paixão possui graduação em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1989, mestrado em Engenharia de Produção pela UFRJ em 1994 e doutorado em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro em 2005. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), laboratório vinculado à mesma UFRJ e criado em 2006. Realizou e realiza atividades de pesquisa no campo das desigualdades étnico-raciais.

Para o pesquisador, o espaço escolar representa o ponto de partida para compreensão da construção das disparidades raciais no acesso à educação, porque a escola representa a principal agência de socialização de crianças e jovens. Assim, de acordo com os estudos realizados sobre as relações raciais na escola, muitas vezes as escolas acabam confirmando e reproduzindo as tradicionais assimetrias entre brancos/as e negros/as em múltiplos aspectos (PAIXÃO, 2008).

É, portanto, necessário problematizar as formas tradicionais de preconceitos nos espaços educativos e garantir uma educação cidadã e igualitária.

Figura 18 - Marcelo Paixão



O espaço escolar[...] tem uma importância grande no processo de formação da mão de obra, no processo de formação do cidadão brasileiro[...] ele não está solto no interior da nossa sociedade. E então, se a sociedade brasileira é [...] preconceituosa, se o ambiente escolar não problematizar essas modalidades tradicionais que vem da rua para dentro da sala de aula ou para dentro do espaço escolar, evidentemente o que vai acontecer é que as formas tradicionais de preconceitos que são verificadas na sociedade brasileira vão se reproduzir dentro de sala de aula.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", 2005.

Wânia Sant'Anna é historiadora pela Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro em 1984. Ela era secretária estadual de Direitos Humanos para o Rio de Janeiro (2002), membro da Federação de Organizações para Assistência Social e Educacional e membro do Instituto de Estudos da Religião. Combina, sempre, o ativismo político e a produtividade intelectual. Ela foi responsável pela elaboração de estudos e abordagens originais sobre gênero e desigualdades raciais no Brasil – com diversos artigos publicados nacional e internacionalmente. Em 1997 e 2002, juntamente com o economista Marcelo Paixão, criou o Índice de Desenvolvimento Humano para a população afrodescendente no Brasil. Em 2003, ela desenvolveu dossiê "Disparidade Racial no Brasil: um alerta para o desenvolvimento de políticas", publicado pela Rede Feminista de Saúde Sexual e Direitos Reprodutivos.

Sant'Anna assevera que a escola pode reverter o quadro de exclusão, quadro esse que traz consequências negativas tanto para os/as alunos/as negros/as quanto para alunos/as brancos/as, e trabalhar pela igualdade de tratamento e oportunidades dentro da sala de aula.

Figura 19 - Wânia Sant'Anna



Wânia – [...] dentro do universo escolar, o que nós precisamos fazer é mudar padrões de comportamento e também de concepção. Padrões de relacionamento para você produzir uma relação de bem-estar, de respeito com a cultura, com a ancestralidade e também padrões de mudanças de concepções para incluir novos valores. Esses valores que vêm de uma tradição africana. [...] a sociedade brasileira conviveu e deixou construir uma percepção negativa da população de origem africana. E a escola tem um papel importante para mudar essa imagem, traduzir de uma outra forma o que é a história dessa comunidade no Brasil. Do ponto de vista da teoria [...] temos todos que nos abrir a novas literaturas, tentar buscar informações, leitura fora do conhecimento, [...]. Então teoria é importante, sim, e na prática eu acredito que isso seja o mais motivador.[...] redescobrir uma nova pedagogia e vamos para esse desafio[...].

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", 2005.

Para Sant'Anna, várias mudanças são cruciais, tais como os padrões de comportamento, de concepção e de relacionamento para a construção de uma relação de bem-estar e de respeito com a cultura, com a ancestralidade e com a tradição histórica e também inclusão de novos valores provenientes da tradição africana. É urgente a necessidade de pensar a relação teoria-prática e redescobrir uma nova pedagogia para a educação das relações étnico-raciais.

3.1.3 Cena III: Projetos nas escolas

Dois projetos se destacam no episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades": O projeto "Ibamo", desenvolvido no Colégio Estadual Guadalajara, em Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, e o projeto "Raiz" realizado na Escola Municipal Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento, em São Paulo.

O projeto "Ibamo", coordenado pela professora Edilane da Silva Pacheco, teve como objetivo ampliar a abordagem da temática racial no grupo escolar de modo a resgatar e a preservar a identidade cultural da região de Itu. Pretende promover atitudes de solidariedade, de superação e de respeito ao outro e a si próprio. A metodologia do projeto foi construída a partir da constatação de que o preconceito racial está fortemente radicado nas mentalidades e no imaginário coletivo da nossa sociedade. Para que acontecessem mudanças efetivas, os professores ampliaram o trabalho para além do plano cognitivo. Assim, a questão racial contemplou os aspectos afetivos, simbólicos, culturais, políticos e sociais dos estudantes. A propósito, "Ibamo" é uma palavra iorubana que significa "Se ele soubesse!"

O Ibamo aborda a temática racial no ambiente escolar. Observando os adolescentes e os jovens que se aproximavam do projeto, constatou-se, de modo muito arraigado, o preconceito e uma série de informações deturpadas e tentou-se discutir a questão racial nos planos cognitivo, afetivo e artístico, assim costurando os elos.

A necessidade de formação de professores incitou a pesquisa numa perspectiva histórica, pedagógica, teórica e no conhecimento da particularidade dessa comunidade. A partir daí produziu-se o material. Os estudantes participaram das diversas oficinas sobre cultura afro-brasileira, artes plásticas, capoeira e dança afro.

Conforme a coordenação do projeto houve transformações nas relações escola-comunidade, professor-aluno, funcionários-alunos. O núcleo do projeto se tornou parceiro para ajudar na promoção da autoestima e com isso veio a diminuição da evasão. Em três anos e meio, o projeto atingiu 540 beneficiados diretos e 601 beneficiados indiretos. Comenta ainda que, apesar de o período parecer curto, já se percebem mudanças das mentalidades. Justifica-se essa avaliação positiva porque, além das atividades práticas, os alunos tiveram a oportunidade de terem acesso a diversas vivências teóricas.

Essas vivências teóricas auxiliam a desmistificar algumas "verdades" que os livros didáticos apresentam sobre a história sob o ponto de vista etnocêntrico.

O projeto usou de diferentes linguagens para produção, comunicação e expressão de ideias para abordar a questão racial na escola. Os alunos tiveram à sua disposição várias ferramentas de expressão e suas ideias manifestaram-se além dos muros da escola.

Na citação da professora, um trecho nos chama a atenção: "A escola ainda é muito fechada, a escola ainda é muito cuspe e giz". Isso nos incita a pensar, tal como Arroyo (2012), na dificuldade de mover-se no sistema escolar nas suas tradicionais lógicas estruturantes, seletivas, inferiorizantes, reprovadoras, impregnadas dos imaginários negativos que pesam sobre os/as negros/as. Nas pedagogias escolares torna-se crucial avançar no reconhecimento de que os Outros Sujeitos, outras crianças, adolescentes, jovens e adultos que chegam às escolas trazem outros conhecimentos, outras vivências de mundo, logo outras leituras de mundo chegam, outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, outras leituras de si mesmas.

Nesse projeto, a escola contou com a comunidade local e, ao mesmo tempo, funcionou como recurso e apoio educativo à comunidade. Para a coordenadora, "Entender a educação como algo que acontece só dentro da escola é restringir muito o sentido da palavra" (ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", depoimento da coordenadora do projeto Ibamo, Edlane da Silva Pacheco, DVD 1, 2005).

O apresentador comenta sobre a concepção de educação refletida nas experiências educativas:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Quase todo educador já ouviu pelo menos uma vez esta frase de Paulo Freire. Mesmo quem nunca ouviu não há de discordar. A principal função da educação é o seu caráter libertador. Educar não é repassar informações, mas criar um patrimônio pessoal. Assim, é dever da escola respeitar os saberes dos alunos e tratar os educandos não como uma

massa a ser informada, mas como sujeitos capazes de construir a si próprios e de desenvolver seu pleno potencial (ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", Apresentador Alexandre Henderson, DVD 1, 2005).

O outro projeto deste episódio, o chamado "Raiz", tomou a Educação Artística como matéria-prima de suas ações. A professora Luzinete Araújo Benedito está na coordenação do projeto numa escola em São Paulo.

Ao trabalhar com a realidade dos/as alunos/as o/a educador/a estimula uma participação mais ativa dentro da escola e vai além dos conteúdos curriculares. A arte e a subjetividade também podem ser elementos eficientes, uma vez que sensibilizam os/as alunos/as para o tema. Nesse sentido, o projeto "Raiz" teve como objetivo conhecer, valorizar e difundir a história e cultura afro-brasileira. As atividades voltaram-se para o resgate da autoestima e da identidade étnico-racial e trabalhou contra qualquer forma de discriminação, preconceito e racismo, assim valorizando a liberdade, a diversidade, a dignidade e o respeito às diferenças.

A professora Luzinete, coordenadora do projeto, em sua entrevista, falou que o motivo da criação do projeto foi a necessidade de trabalhar a questão étnico-racial na escola e na região ao seu entorno. Os/as alunos/as foram envolvidos nesse projeto após assistirem à apresentação do grupo que veio para a sensibilização e, a partir daí, começaram as conversas e discussão. Houve um convite dirigido a todos para participação num primeiro encontro. E assim as conversas se aprofundaram entre alunos/as e professores/as participantes do projeto. E o projeto foi acontecendo, através mesmo da sedução pedagógica (ACDC, "Nota 10", episódio "Igualdade de Tratamento e Oportunidades", depoimento da professora Luzinete, coordenadora do projeto Raiz, DVD 1, 2005).

O projeto já tem um longo percurso na escola e, apesar de ter o foco na educação artística, envolveu os/as professores/as de outras áreas de conhecimento, como as professoras Solange – de Dança Afro, Regina – da Sala de Leitura e Nair – de Matemática. Por exemplo, a professora Regina trabalhou a contação de histórias afro-brasileiras na Sala de Leitura, com a intenção difusora de valores positivos e conscientizadores da negritude.

Foram realizadas as oficinas de dança afro, percussão, capoeira e coral afro-brasileiro. A escola tem um grupo de coral, dança, percussão e capoeira. Esse grupo se apresenta em vários lugares e eventos. Enfim, o projeto se transformou numa grande raiz e,

no decorrer desses cinco anos, numa grande árvore, produzindo os frutos, enfatizou a coordenadora.

As experiências educativas que tentam promover a igualdade de tratamento e de oportunidades são cruciais para se caminhar rumo a uma efetiva democracia racial.

3.2 Educação Infantil

Nesta seção a temática em destaque é "Educação Infantil" e mostra como o desafio de realizar projetos de enfrentamento do preconceito e da discriminação étnico-racial – já na Educação Infantil – tornou-se uma conquista em algumas escolas do Brasil.

O texto está estruturado nas seguintes cenas. Na cena I descrevo a pesquisa informal sobre modelos de bonecas de acordo com etnia/raça; a cena II é o quadro de entrevista com Marcelo Paixão; e na cena III são apresentados os projetos nas escolas: o projeto do CEMEI Marrara em São Carlos, que foi um dos vencedores da 4ª edição do prêmio "Educar para a Igualdade Racial" e o projeto "Heranças e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros", desenvolvido na Escola Municipal Mário Quintana, em Diadema/SP.

É na primeira infância que começa a formação da identidade, a tomada de consciência do corpo, da família e, sobretudo, do outro. Pesquisas revelam a estreita relação entre o desenvolvimento das crianças e a interação social na Educação Infantil; mas, infelizmente, uma grande parcela das crianças negras brasileiras permanece excluída dessa importante etapa da vida escolar. Além disso, a representação inadequada dos afro-brasileiros, criada e recriada por veículos de comunicação, evidencia a necessidade de se trabalhar desde cedo a diversidade étnico-racial em sala de aula, a fim de elevar a autoestima das crianças.

O documentário começa com o apresentador afirmando que as crianças sofrem as consequências das desigualdades étnico-raciais no Brasil e questiona:

Como será que isto chega tão cedo às salas de atendimento nesta etapa da educação? [...] Mas que sociedade é esta afinal? E o que ela tem sinalizado sobre a nossa diversidade? E como será que os jornais e revistas, por exemplo, costumam representar as crianças negras? Não muito bem, não é verdade? Mas você pode argumentar que uma criança de 0 a 3 anos teoricamente passa muito mais tempo brincando do que consumindo jornais e revistas. [...] Será que também os brinquedos podem estar passando uma imagem de infância ideal para as nossas crianças? (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", DVD 1, 2011).

Diante desses questionamentos, Costa (2004) declara que, infelizmente, o preconceito é um aprendizado que se faz muito cedo. É forçoso admitir que as intervenções mais consequentes precisariam ocorrer na educação infantil. Esta é uma etapa decisiva para a construção da autoimagem da pessoa.

3.2.1 Cena I: Pesquisa informal sobre modelos de bonecas de acordo com etnia/raça

Neste episódio um grupo de oito jovens realizou uma pesquisa informal sobre brinquedos, uma pesquisa semelhante ao censo do IBGE, mas só que com bonecas. A cada modelo de bonecas que eles encontravam marcavam a etnia/raça. Foi distribuída uma folha com as questões para cada um. Visitaram as lojas e verificaram os modelos de bonecas e fazendo anotações. Concluída a pesquisa, fizeram suas considerações junto à coordenadora (apresentadora Dani Ornellas).

Dani: Vocês gostariam de chamar atenção para alguma coisa que vocês perceberam nesta nossa pesquisa informal?

Pesquisadora 1: Eu percebi que a maioria das bonecas era branca e a minoria era negra. E elas tinham poucas expressões faciais. As brancas eram mais sorridentes e as negras eram mais sérias

Pesquisador 2: Pois é, tinha muitas variedades nas brancas, número enorme, quase quarenta, cinquenta, não sei. Quanto às negras, dava pra gente fazer a contabilidade na mão, quatro.

Pesquisadora 3: E era a mesma negra em todas as lojas. Não tinha variedade.

Pesquisadora 4: Uma mulher que tinha feições de negra mesmo,

Pesquisador 5: O restante eram bonecas brancas que foram pintadas.

Pesquisador 6: O cabelo assim era sem característica de negro.

Pesquisador 7: Não tem um referencial assim pra criança que é negra.

Pesquisador 7: Ela vai pedir pra mãe e há dificuldade dela encontrar uma boneca aqui. A gente andou pra caramba!

Pesquisadora 8: Aí ela acaba comprando a loira dos olhos azuis comum sorrinho assim. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", DVD 1, 2011).

Conforme a apresentadora, nem o mundo da brincadeira está imune ao preconceito. E esse quadro reforça ainda mais a necessidade de a educação infantil valorizar, desde cedo, a autoestima das crianças, a cultura negra e a diversidade étnica e racial dentro da escola.

A brincadeira assume relevância do ponto de vista cultural, social e psicológico. Através do brincar a criança vê e constrói o mundo e expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. A boneca/brinquedo com suas características físicas, fornece indícios identitários com os quais opera a fantasia (COSTA, 2004).

Na pesquisa, a maioria das bonecas era branca e havia grande variedade. Já as bonecas negras eram poucas. Então esses dados, de forma silenciosa, informam o perfil racial cultivado nas prateleiras.

3.2.2 Cena II: Entrevista com Marcelo Paixão

Neste episódio o convidado do quadro de entrevista é Marcelo Paixão. Ele mencionou a importância do tratamento dispensado às crianças e aos jovens no espaço escolar. E a relação pedagógica com base no estímulo, no afeto, nos direitos iguais para todos, no combate ao racismo e no respeito à diversidade.

Em primeiro lugar é necessário mencionar as condições sociais que marcam a vida dos diferentes grupos étnico-raciais que formam a sociedade brasileira. Quando analisamos os indicadores sociais, vamos observar que esses fatores dos estímulos acabam se revelando [...]. Então a maneira muitas vezes como as pessoas são tratadas dentro de sala de aula. Como no caso as pedagogas trabalham a matemática do afeto, a maneira como [...] se dirigem aos seus alunos, se tratam com carinho, se investem neles. O problema é que os indicadores sociais que afetam a escola em alguma medida eles estão em direitos iguais e investimento do espaço escolar sobre os jovens [...]. Sempre aquilo que um país terá de mais precioso é sua gente. E se nós tratamos do sistema educacional como se fosse um investimento de baixa prioridade, é o mesmo que dizer que nós não nos importamos se nossos jovens estão indo pra uma direção ou outra direção [...]. Defendemos que o sistema educacional deve estar incorporado a questão do combate ao racismo [...] Temos que ter um sistema educacional gabaritado para formar a todos, mas sem jamais deixar de reconhecer a diversidade que marca os jovens do nosso país. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", DVD 1, 2011).

Marcelo Paixão aponta questionamentos extensivos ao sentido da tarefa educativa e das possibilidades de a escola atingir seus objetivos educacionais enfrentando o racismo embutido em suas práticas. E também da necessidade de o sistema educacional tornar-se gabaritado para a formação de todos, reconhecendo a diversidade.

3.2.3 Cena III: Projetos nas escolas

O episódio "Educação Infantil" traz como temática a valorização da diversidade étnico-racial na educação infantil e os desafios de promover uma educação antirracista na educação infantil. São apresentados dois projetos: o projeto do CEMEI Marrara, em São Carlos/SP, que foi um dos vencedores da 4ª edição do prêmio "Educar para Igualdade Racial" e projeto "Heranças e Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros", desenvolvido na Escola Municipal Mário Quintana, em Diadema/SP.

O apresentador discorre sobre o termo "educação infantil", termo que remete a um conceito relativamente recente na história do Brasil. Há já algum tempo, lugares conhecidos como "creches", "maternal", "jardim de infância" e "escolinha" nem sequer eram espaços de educação. Eram apenas estabelecimentos onde as crianças eram cuidadas enquanto as mães iam trabalhar. Eram espaços assistenciais. Hoje parece óbvio, mas só depois de muita pressão dos movimentos sociais, especialmente pressão das mulheres, a educação infantil passou a ter o papel de cuidar e também de educar. Aliás, é a primeira etapa da educação básica e, como tal, é dever do Estado, opção da família e direito da criança. Esses princípios estão garantidos, pela ordem cronológica, pela Constituição Federal (1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). A educação infantil é, desde então, entendida como uma etapa fundamental no desenvolvimento da criança e esse momento de cuidado e de formação pode ter impacto significativo pelo resto da vida de alguém.

O projeto desenvolvido no CEMEI Marrara abrange diversas atividades, como contação de histórias (historinha "O Cabelo de Lelé", por exemplo, autoras como Ana Maria Machado, "As Tranças de Bintou", "Bruna e a Galinha d'Angola", de Gercilga de Almeida) com o tema da diversidade para o cotidiano das crianças; a dança como o maculelê, que resgata a tradição africana, a música, a culinária, as brincadeiras, a estética, o teatro de fantoches. A valorização da identidade da criança para que ela possa se conhecer e ver no outro as diferenças de forma positiva.

De acordo com a diretora do CEMEI Marrara, o projeto sofreu algumas adaptações para transformar-se numa proposta permanente da escola. Primeiramente o referido projeto ganhou a 4ª edição do prêmio "Educar para a Igualdade Racial", motivo de estímulo para a

continuidade das atividades. E isso suscitou a necessidade de pesquisar a cultura afro-brasileira. O racismo, tema de destaque inicial, foi a forma de discutir e sensibilizar os/as professores/as para fazer uma reflexão com as crianças. E ainda trabalhar as diferenças e elevar a autoestima das crianças negras e das famílias (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", professora Elaine Cavicchioli, diretora CEMEI, DVD 1, 2011).

Houve um amadurecimento da proposta e a busca de aprofundamento da temática através da pesquisa, discussão e reflexão sobre o racismo. Para a professora Jenifer, a discriminação, o preconceito, os rótulos são inaceitáveis e as crianças, desde muito pequenas, já entram em contato com esses discursos negativos. Então o trabalho se desenvolve de uma maneira natural através de brincadeiras, de jogos, de músicas, e do contato com as bonecas negras no cotidiano escolar (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", professora Jenifer Gatto, DVD 1, 2011).

Na avaliação do projeto desenvolvido na escola, o pai da aluna Laura comenta como a filha reagiu:

Ela mudou e eu também mudei. No meu tempo não tinha isso, então hoje ela já tá sabendo da onde ela veio, quem ela é, porque eu, no meu tempo, eu não sabia. Hoje a gente tem mais autoestima [...] Tá sendo trabalhado com certeza. Não só pra minha filha, não só para o negro, mas o branco também. Todos, né. Nós somos iguais, todos nós. A diferença só está no corpo (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", depoimento de Valdecir Cipriano, pai de aluna, DVD 1, 2011).

Na fala do pai nota-se que o projeto realizado na escola atravessou os muros da escola e interveio na sua vida familiar e na vida em geral a partir da mudança observada na atitude e postura da filha.

As experiências nas escolas envolvendo a comunidade em seu entorno contribui para que as crianças, os adolescentes e os jovens negros atribuam ao seu pertencimento étnico-racial um caráter positivo, pois, como se constata, o contato com parte dos saberes culturais de origem afro-brasileira interfere positivamente em suas autorrepresentações (RAMOS, 2002).

O outro projeto de enfrentamento do preconceito na educação infantil que traz a questão da valorização da vida e da cultura dos afro-brasileiros está na pauta do dia de uma escola em Diadema, a quarta maior cidade em população negra do país.

Alguns princípios do projeto partem do conhecimento de que a primeira infância é um momento crucial na formação da identidade de uma pessoa. É quando ela começa a ter

consciência do próprio corpo, das origens, dos valores da sua família, da escola, do outro. A proposta nessa escola é trabalhar a identidade, valorizar a autoestima das crianças e pensar estratégias que confirmem essas expectativas.

As professoras Zani e Raquel são as responsáveis pelo projeto que foi vencedor do prêmio "Educar para a Igualdade Racial". Conforme relato da professora Raquel, a iniciativa do projeto surgiu em 2006, com a participação no projeto ACDC.

O maior desafio foi a questão de materiais. Nós tínhamos em mãos só o kit "A Cor da Cultura", então, naquele momento, às vezes era difícil nos encontrarmos até em biblioteca e outros lugares para comprar os materiais e livros envolvendo a temática racial. E aí nós tivemos que criar possibilidades... cada um buscava em outros lugares, emprestava e criava blocões, outros materiais para poder estar trabalhando com as crianças. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", depoimento da professora Raquel, DVD 1, 2011).

O projeto oportunizou às professoras o início de um trabalho de respeito e de valorização de seus alunos/as negros/as e brancos/as.

As atividades de contação de histórias envolveram as famílias, que pesquisaram fotografias que retratavam momentos e fases vividas pelas crianças. A partir das fotos, eram produzidas as histórias de vida das crianças. Nessa atividade nota-se a preocupação com a formação da identidade das crianças e a clareza de positivar a diversidade de cada um e a parceria da família na condução do projeto.

A capoeira na escola, de acordo com o professor Adeflson Camilo Roque, visa a valorização da cultura, a discussão das relações étnico-raciais e a socialização dos seus praticantes.

Ressalto, dentre as diversas atividades, a participação especial de Ana Maria Brito Rosa, merendeira na escola e educadora, na peça de teatro. Ela fora escolhida para atuar no papel de fada. Essa experiência causou um movimento positivo e promoveu a autoestima da educadora: *"Fui princesa para as crianças no teatro [...] a minha família assim achou muito importante por causa do preconceito. [...]. E as crianças achavam que só existia fada branca e aí era uma fada negra. Risos."* (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", depoimento de Ana Maria Brito Rosa, educadora da escola, DVD 1, 2011).

Outro destaque é o momento de trança dos cabelos. Escolhe-se uma obra literária que trata de cabelos para contá-la às crianças ("Menina Bonita do Laço de Fita", "As Tranças de Bintou", dentre outras). Em seguida começam os penteados. As crianças se

interessam em fazer tranças iguais às das personagens dos livros. Essa atividade tem como objetivo a valorização e a promoção de autoestima das crianças. De forma especial, pretende-se mostrar a beleza do cabelo, principalmente da criança negra, beleza que não é reconhecida e nem é valorizada, ademais muitas vezes apontado como feio e ruim. Daí são apresentadas diversas maneiras de penteá-los e de valorizar o cabelo crespo.

O cabelo para nós, negros, mostra quem somos, de onde somos e o que somos. A sociedade, ela discrimina e desvaloriza o nosso cabelo. [...] Quando há um tempo uma criança de cabelo tão liso gostaria de ter um cabelo parecido com um cabelo desses? Jamais! Isso é novidade pra gente. [...] o desempenho melhora quando a criança se reconhece [...] tem pertencimento de raça e isso a gente trabalha na educação infantil aqui na Escola Mário Quintana. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Infantil", depoimento da professora Gloria de Jesus Lima, DVD 1, 2011)

Nilma Lino Gomes, em seu livro "Sem Perder a Raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade", resultante de sua tese de doutorado, analisa o processo de construção da identidade negra a partir de atividades estéticas desenvolvidas nos chamados Salões Étnicos, na cidade de Belo Horizonte. O cabelo é analisado pela autora como parte do corpo individual e biológico e também como corpo social e linguagem; como veículo de expressão e símbolo de resistência cultural (2008).

O tratamento pedagógico do corpo no nível coletivo e individual na educação infantil abre possibilidades positivas no “[...] processo de reabilitação do corpo negro e na reversão das representações negativas presentes no imaginário de uma cultura racista que destrói a estima do corpo negro” (MUNANGA, 2008, p. 17)²⁴.

As experiências apresentadas na educação infantil abrem possibilidades de pensar propostas educativas de valorização da negritude na escola, de modo comprometido, acompanhadas de discussões permanentes e de reflexões sobre as posturas racistas e preconceituosas tão presentes no ambiente escolar e que interferem na construção de uma identidade positiva da criança negra.

Romão nos lembra de três atitudes cruciais em relação aos métodos de escolarização que podemos pensar para a educação infantil: primeiro a compreensão e o respeito à diferença que se deve ter como educador/a; a segunda é compreender que essa individualidade que cada criança carrega faz parte de um coletivo (grupo étnico-racial,

²⁴ MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In: GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

econômico, regional, dentre outros fatores) e, por último, a postura do/a educador/a seria de estimulador/a do desenvolvimento da criança em sua totalidade, observando os aspectos emocionais, cognitivos, físicos e culturais, sendo necessária, a partir disso, a ruptura com os preconceitos e estereótipos, rejeição de estigmas e valorização da história de cada um (ROMÃO, 2001, p. 162-163).

3.3 Educação Quilombola

A temática em foco é a "Educação Quilombola". O texto está estruturado em cenas que representam os quadros principais do episódio. Na cena I: Painel com ilustrações e fotografias – identificação/representação de comunidade remanescente quilombola; na cena II: Entrevista com Ubiratan D'Ambrósio; e na cena III são apresentados os projetos nas escolas: o primeiro projeto está identificado como "Etnomatemática e os Símbolos Africanos", o segundo como "Estudo da Geometria através dos Símbolos Africanos" – ambos realizados na Escola São Sebastião, no Quilombo de Murumurutuba/PA – e o terceiro projeto é "Uma Leitura da Cultura Negra Riachense", do Colégio Estadual Sinésio Costa, em Riacho de Santana/BA.

Quilombos foram, desde o século XVI, organizações sociopolíticas de africanos que resistiram à escravidão. Ainda hoje existem cerca de 1,3 milhões de remanescentes de quilombos em todo o Brasil. Aproximadamente 200 mil estudantes quilombolas estão inseridos no sistema educacional brasileiro (ACDC, Nota 10, episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011).

O apresentador informa que a palavra *kilombo* tem origem na língua Banto. No Brasil escravocrata, a palavra foi usada para designar comunidades organizadas por escravos negros fugidos, mas que também abrigavam índios e brancos pobres. Um dos quilombos mais conhecido é o de Palmares, situado no interior de Alagoas e que se formou por volta de 1595. Esse quilombo chegou a envolver cerca de 30 mil pessoas. Liderados por Zumbi dos Palmares, essa estrutura social durou quase um século. Por seus ideais de luta e liberdade, essa estrutura era considerada uma ameaça para o regime colonial.

Outros quilombos que se difundiram pelo país: Rio Vermelho/BA; Lagoa Amarela/MA; Arroio/RS; Morro de Angola/MG; Manoel Congo/RJ; Molambo/BA;

Quartierê/MT; Caxiu/PA; Capim/PA (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011).

Nos quilombos havia plantações, socialmente havia hierarquia e eram livres para manifestar suas crenças e suas culturas. Mesmo com o término da escravidão, muitas dessas populações se mantiveram.

Somente a partir da Constituição de 1988 o governo brasileiro reconheceu a legitimidade das comunidades remanescentes de quilombos e abriu o espaço legal para que elas lutassem pela posse coletiva de suas terras.

Atualmente existem 1408 comunidades remanescentes de quilombos certificadas em todo território nacional. Algumas estão localizadas em regiões rurais, outras em áreas suburbanas e existem até quilombos urbanos (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011).

3.3.1 Cena I: Painel com ilustrações e fotografias – identificação/representação de comunidade remanescente quilombola.

Dani conversa com seis jovens, cada um tem um saquinho vermelho com fichas e a apresentadora segura uma caixa. Dani abre a caixa e retira fichas e explica: *Eu tenho aqui um painel com seis imagens cada um deles (aponta para os jovens) tem um saquinho com seis fichas. Eles vão olhar para esse painel e indicar com as fichas quais dessas ilustrações e fotografias representa uma comunidade remanescente quilombola.*

Quais dessas ilustrações e fotografias representam uma comunidade remanescente quilombola?

Dani: A imagem 1 foi escolhida por cinco de vocês. Porque vocês acham que essa imagem representa um remanescente quilombola?

Jovem 1 (masculino): Primeiro por causa da casa de pau a pique, há negros.

Jovem 2 (masculino): Perto das outras fotos das antigas, ela é a que mais se parece e a que tem mais características das comunidades de quilombo.

Jovem 3 (feminino): Pela comunidade, pelo tipo de fotografia recente e pela casa..

Dani: As imagens 3 e 5 não receberam nenhum voto. Vocês não consideram essas imagens representativas de uma comunidade quilombola?

Jovem 4 (masculino): A 3 pelo motivo de ser mais urbanizada, aí tem uma comparação...pelo quilombo.

Jovem 4: Aí tem um carro passando pela calçada, a fiação e a comunicação totalmente diferente da época,

Dani: Vocês querem saber de fato qual dessas imagens representa uma comunidade quilombola?

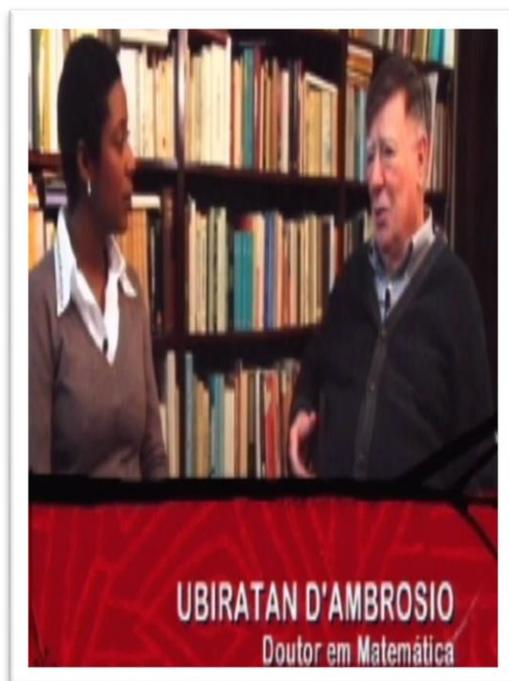
Jovens: Sim, queremos.

Dani: Todas! Tudo bem que duas delas são de fato ilustrações, uma é ilustração de Rugendas e a outra uma foto do filme de Cacá Diegues de época, "Quilombo", As outras representam diferentes tipos de quilombos. Essa aqui é um quilombo urbano (3) e essa aqui, rural (5). Esse aqui, quilombo suburbano (6). Todas essas imagens são de remanescentes quilombolas (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011).

3.3.2 Cena II: Entrevista com Ubiratan D'Ambrósio

O convidado no quadro de entrevista é Ubiratan D'Ambrósio, Professor Emérito de Matemática da Universidade Estadual de Campinas /UNICAMP, é Doutor em Matemática pela Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de S. Paulo em 1963, e pós-doutorado na Brown University/EUA em 1964-1965.

Figura 20 - Ubiratan D'Ambrósio



Ubiratan – [...] educação quilombola [...] reconhece que a criança, ao chegar a escola, ela traz toda uma experiência de vida, ela viveu num ambiente que, no caso os quilombolas, é o ambiente deles. Então essa educação é a educação que constrói sobre a experiência que a criança leva para o seu ambiente escolar, o que a educação quilombola faz é não ignorar isso, mas construir sobre esse período que a criança viveu e adquiriu experiência.

[...]

Ubiratan – Os saberes ancestrais são as bases, são as raízes aqui da comunidade. Esses saberes têm que ser supervalorizados. São os saberes permanentes para a vida deles. [...].

Ubiratan – [...] Na escola quilombola, na educação quilombola, o que a gente procura fazer é mostrar que saber e fazer são indissociáveis, estão sempre juntos. E claro, isso exige toda uma prática educacional distinta.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011.

D'Ambrósio é especialista em etnomatemática. A partir desses conhecimentos, ele afirma que a educação quilombola é realizada a partir de outros contextos culturais. Na educação quilombola se reconhecem os saberes da criança ao chegar à instituição escolar. Assim, portanto, considera os saberes ancestrais, que são as bases, as raízes da comunidade quilombola, onde o pensar e o fazer são indissociáveis.

A Etnomatemática – aqui tomada como uma ciência – reconhece, pois, as especificidades de conhecimento acumuladas por uma cultura, especificidade dentre as quais estão o idioma, a música, a culinária, os costumes e as maneiras de comparar, de classificar, de quantificar, de medir, de organizar e de inferir e de concluir. E isso é ou pode ser altamente distintivo entre uma comunidade humana e outra.

Assim, nos projetos de ensino realizados na Escola São Sebastião, no Quilombo de Murumurutuba/PA, o objetivo foi relacionar o pensar e o fazer e valorizar as práticas cotidianas dos quilombolas. No ensino da Matemática foram realizados dois projetos: "Etnomatemática e os Símbolos Africanos" e o "Estudo da Geometria através dos Símbolos Africanos". E outra experiência de educação quilombola realizou-se em Riacho de Santana/BA, com o projeto "Uma Leitura da Cultura Negra Riachense", do Colégio Estadual Sinésio Costa. Na próxima seção, esses projetos serão apresentados.

3.3.3 Cena III: Projetos nas escolas.

Nesta seção foram apresentados três projetos: o primeiro, chamado "Etnomatemática e os Símbolos Africanos", e o segundo, "Estudo da Geometria através dos Símbolos Africanos" – ambos são realizados na Escola São Sebastião, no Quilombo de Murumurutuba/PA. E o projeto "Uma Leitura da Cultura Negra Riachense", do Colégio Estadual Sinésio Costa em Riacho de Santana/BA. Este projeto é uma extensão da proposta do projeto "Rio das Rãs: origem, cultura e resistência numa comunidade quilombola", que foi premiado na 2ª edição do prêmio "Educar para a Igualdade Racial", do CEERT.

Numa conversa interativa Dani e Mouhamed introduzem a apresentação do projeto etnomatemática e os símbolos africanos.

A apresentadora Dani comenta: Associar o pensar e o fazer, valorizar as práticas do cotidiano dos quilombolas, esses são os desafios de projeto de ensino realizado no Quilombo de Murumurutuba, que fica no noroeste do Para (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011)

O apresentador Mouhamed, no Pará, pergunta: *Dani, você já viu a palmeira do açai? É essa aqui, ó, e dessa árvore se aproveita tudo: as folhas, as raízes, o palmito, mas é essa parte aqui, os frutos, que as pessoas conhecem mais. É daqui que se faz o suco, o sorvete, a polpa para misturar com farinha, com banana, com granola. O açai serve até,*

veja você, Dani, para ensinar matemática. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 01, 2011).

Mouhamed conversa com o catador de açaí e o apresenta: *Esse aqui é o seu Antônio. [...] o cotidiano dele tá cercado de matemática. E é esses conhecimentos que cerca a vida do seu Antônio que está sendo estudado a 300 metros daqui, na Escola São Sebastião, onde a filha dele estuda.* (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", Antônio, quilombola catador de açaí e pai de aluna, DVD 1, 2011).

Mouhamed pergunta à professora de Matemática sobre o que é etnomatemática. E ela responde:

Uma matemática praticada por grupos culturais [...] Quem são esses grupos culturais? São as classes indígenas, as quilombolas, no caso aqui, a nossa comunidade, é alguns grupos de trabalhadores, é classes profissionais e também grupos de crianças de uma certa idade. Toda técnica, toda prática, toda ideia que é desenvolvida dentro de uma comunidade é definida como etnomatemática. Por exemplo, para alguns indígenas, é se você pegar uma penca de banana e perguntar quantas bananas tem? Ele vai dizer que tem uma por que está se referindo a um único elemento. [...] O processo de contagem deles. A etnomatemática, ela vem justamente trabalhar esse conceito, né, pra que o indígena, o quilombola, ele não perca a sua cultura, ele aprenda dentro do contexto cultural, mas aprendendo a matemática, que, no caso, é o algoritmo, né, [...] É pra que ele possa ser inserido na sociedade. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", professora Patrícia da Silva Tates, DVD 1, 2011).

A professora explica por que a presença do seu Antônio é tão importante para o ensino de matemática na escola:

Na medida em que o professor pega o conhecimento empírico que é esse conhecimento que seu Antônio tem, que repassa para os filhos deles, que vai ser repassado para os netos dele e isto dentro do contexto escolar da sala de aula é o mesmo, o professor vai tá possibilitando ao aluno para que ele tenha uma melhor assimilação do conteúdo de Matemática que tá sendo trabalhado em sala de aula e aí o aluno consegue se visualizar no conteúdo e associa o empírico com o algoritmo. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", depoimento da professora de Matemática Patrícia da Silva Tates, DVD 1, 2011).

Aproveitando a presença de Mouhamed e do seu Antônio e o açaí coletado por ele, a professora Patrícia mostra as atividades desenvolvidas a partir daí.

Patrícia: Nós podemos aproveitar a oportunidade que seu Antônio Pinto está aqui e montar um gráfico da extração do açaí, a quantidade de açaí que ele já apanhou neste período, neste intervalo de tempo. Vamos trabalhar com mês e a quantidade, esta quantidade será em latas é aí que entra a etnomatemática. Aqui no nosso quilombo, por exemplo, nos medimos o açaí em quê, crianças?

Alunos: Em latas.

Patrícia: Em latas e em outros estados são medidos por peso.

Patrícia: Agora que a gente montou esse gráfico aqui, bonito, vocês conseguem me dizer o que este gráfico está dizendo?

Aluna: Por que no mês de maio ele produziu menos açaí? Porque foi o começo da safra. No mês de julho ele produziu mais açaí porque é quando a safra já começou, tá lá no meio da safra, produziu mais açaí. (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", professora de Matemática Patrícia da Silva Tates, DVD 1, 2011)

A educação é construída a partir da experiência vivida que a criança, o/a adolescente, jovem e adulto/a traz para a sala de aula. Outro trabalho desenvolvido na escola São Sebastião é o estudo da geometria através dos símbolos africanos. Conforme a professora Patrícia, esses símbolos gráficos foram retirados de livros, de revistas, alguns retirados da internet e desde lá vem sendo trabalhado com os alunos, mostrando a cultura africana e afro-brasileira e, dessa forma, estimulando a autoestima do aluno e o resgate da história.

Do ponto de vista da Matemática, os conteúdos podem ser trabalhados de quinto a oitavo ano a partir desses símbolos, que são: identificação das figuras geométricas com a classificação dos polígonos; o cálculo do grau do ângulo, a classificação dos polígonos (quadriláteros, triângulos, elementos dos triângulos e dos quadriláteros, e também os triângulos), para trabalhar a trigonometria, relações métricas no triângulo retângulo e razões trigonométricas.

É um dos principais desafios do/a educador/a em comunidades remanescentes de quilombos é o de valorizar a tradição oral numa sociedade que prioriza a língua escrita.

Outra experiência educativa com as comunidades remanescentes de quilombos é desenvolvida no Colégio Estadual Sinésio Costas, em Riacho de Santana/BA, com o projeto “Uma Leitura da Cultura Negra Riachense”, que é uma extensão da proposta do projeto "Rio das Rãs: origem, cultura e resistência numa comunidade quilombola", segundo lugar na 2ª edição do prêmio "Educar para a Igualdade Racial".

De acordo com a professora de História, a experiência educativa trazia uma variedade de temas, tais como a capoeira, as vestimentas, o cabelo, os modos de vida dos africanos, que possibilita a construção da identidade negra e a memória dos antepassados. Para ela, se o preconceito é construído, ele pode ser desconstruído (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", depoimento da professora Norivalda, DVD 1, 2011).

A escola não fica dentro das terras do quilombo, mas este fato não inviabiliza o objetivo educativo de se utilizar dos saberes do Quilombo Rio das Rãs nas atividades da escola. Conforme a professora de Língua Portuguesa, um dos principais objetivos é o trabalho com o desenvolvimento do senso de pertinência social, pessoal e coletiva do aluno. A possibilidade de conhecer o seu contexto histórico e cultural leva ao reconhecimento e à legitimação dos saberes históricos, culturais e artísticos. Além da elevação da autoestima do/a aluno/a (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", professora Tatyana, DVD 1, 2011)

Marilúcia Souza Silva, membro da Associação Quilombola e Pastoral do Índio e do Negro, de Riacho de Santana/BA, relatou como fora o movimento de resgate da cultura de reisado²⁵ nas comunidades, cultura que há treze anos não se realizava mais. E iniciou-se um trabalho mais amplo de conscientização das comunidades no sentido de elas se assumirem como quilombolas. E a pastoral colaborou no autorreconhecimento das comunidades remanescentes de quilombolas. Foram nove comunidades em Riacho de Santana reconhecidas pela Fundação Palmares (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", Marilúcia, DVD 1, 2011).

No projeto, os/as professores/as partiram de uma perspectiva interdisciplinar, mantendo uma relação próxima da comunidade quilombola. Eles têm aulas com o professor Zezinho, do Quilombo do Rio das Rãs, que apresenta a capoeira como elemento de cultura e de resistência (ACDC, "Nota 10", episódio "Educação Quilombola", DVD 1, 2011).

Ocorreram visitas regulares à comunidade quilombola do Rio das Rãs. Essa parceria contribuiu para a construção de conhecimentos mais aprofundados sobre a história e experiência cultural quilombola que envolve os saberes ancestrais, a música, as festas e as danças da religiosidade. E ainda a valorização da terra como o local da formação de raízes e de modos de vida. A noção de territorialidade contribui para a compreensão do sentimento que os liga às raízes, à comunidade, quase de forma inseparável. As experiências apresentadas nesta seção foram significativas. As comunidades cada vez mais se tornam presentes em instâncias políticas e educacionais, garantindo maior visibilidade, e com o poder de interferência qualificada e a escola é uma dessas instituições formadoras que precisa repensar o processo de escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos

²⁵ Reisado: Festa popular nordestina que se realiza na véspera ou no dia de Reis.

quilombolas, ainda marcado por uma série de mecanismos que não têm considerado e nem valorizado suas culturas, suas lutas e seus processos de resistência.

3.4 Tecendo os Fios Explicativos da Educação das Relações Étnico-Raciais

As temáticas deste eixo explicativo, da "Educação das Relações Étnico-Raciais", foram: "igualdade de tratamento e oportunidades na educação", "educação infantil" e "educação quilombola".

A temática igualdade de tratamento e oportunidades na educação se efetivará caso diminuam as disparidades raciais no campo da educação e caso aumente a escolaridade e o tempo de estudos da juventude negra. Isso inclui reduzir as taxas de analfabetismo para a população negra em geral, infantojuvenil, adulta e idosa. Os dados do IBGE (2010) demonstraram que, nos últimos anos, embora a escolaridade dos diversos grupos brasileiros tenha apresentado um aumento significativo, quando, porém, são comparados os dados, percebe-se que a desigualdade por cor ou raça ainda persiste. E, apesar da riqueza das experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas se enquadra como experiências isoladas, não abrangendo a educação básica nem a totalidade das redes de ensino, restringindo-se a projetos descontínuos e de pouca articulação com as políticas do campo da educação, tais como formação de professores/as, materiais e livros didáticos.

As discussões deste eixo colocaram em destaque questões cruciais sobre a infância e as relações étnico-raciais; saberes e fazeres indissociáveis na educação quilombola e a importância da igualdade de tratamento e oportunidades na educação. É, portanto, necessário que a escola contribua com os/as negros/as e seus/suas descendentes no sentido de enegrecer a escola, nos lembra Silva (1995). "Enegrecer a escola" é entendido como uma maneira própria de os/as negros/as se porem no mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer, face a face, em que negro/a e branco/a se espelham, se comunicam, sem deixar de ser cada um o que é. E a escola pode ser lugar de contra-hegemonia, uma vez que a prática econômica, política e cultural da sociedade perpassa a escola, e o que ali se transmite não é só assimilado, é também reinventado ao ser ensinado ou rejeitado. O processo pedagógico é central na construção de saberes, dos valores afro-brasileiros e das identidades de crianças e jovens. E a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas da negritude e por uma educação que tenha respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (GOMES, 2008).

4 IDENTIDADE E CORPO: MARCAS DA NEGRITUDE

Neste capítulo trato do eixo explicativo "Identidade e Corpo: marcas da negritude". Os temas "identidade negra" e "corpo negro" estão incluídos nos episódios: "identidade" e "corpo".

A questão da identidade nos remete à relação do eu e do outro e do ser ou não ser, do pertencimento e da identificação. Nesse sentido, "identidade" e "diferença" são vistas como categorias mutuamente determinadas, interdependentes, ativamente produzidas no mundo social e cultural, fabricadas no contexto de relações culturais e sociais. Assim, portanto, a identidade e diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2012). A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático. Por isso identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada, está ligada a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação, e, enfim, tem estreitas conexões com relações de poder.

A questão da identidade, da diferença e do outro cultural é um problema social, pedagógico e curricular, pois coloca em xeque nossa própria identidade. O encontro com o outro, o diferente, é inevitável em uma sociedade atravessada pela diferença, onde a interação do outro no espaço escolar acontece forçosamente. Mesmo ignorado e reprimido, a volta do outro é inevitável, trazendo conflitos, confrontos, hostilidades e pode até ser violento. O outro é: a cor diferente, é a outra raça, o outro é o corpo diferente. O outro pode ser o corpo negro (SILVA, 2012).

O corpo negro como local de discurso, conforme Hampaté Bá, sociólogo e historiador maliano, citado por Débora Armelin Ferreira (2014), portador de memória, da história e da herança dos antepassados, contém signos a serem decifrados e decodificados.

O corpo e seus atributos constituem o fundamento de qualquer processo de construção da identidade. As práticas racistas que marcam as relações raciais brasileiras atribuíram aos/as negros/as uma identidade corporal inferior que eles/as introjetaram e os/as brancos/as se autoatribuíram uma identidade corporal superior. A libertação dessa inferiorização é a reversão da imagem negativa do corpo negro, através de construção de novos cânones da beleza e da estética que dão positividade às características corporais do/a negro/a e, também, reassumir a negritude (MUNANGA, 2008).

4.1 Identidade Negra

Nesta seção, o tema em destaque é a identidade negra. Este episódio aborda a construção da identidade negra e as diferenças presentes em uma sociedade multicultural como a brasileira. Evidencia a relação entre diferença e desigualdades, e revela a discrepância entre os percentuais de brancos/as e de negros/as no ensino superior e no mercado de trabalho. Esses dados socioeconômicos traduzem uma sociedade brasileira em que persiste a discriminação étnico-racial. O texto compreende as cenas que representam os principais quadros deste episódio: a cena I mostra o gráfico das diferenças entre negros e brancos em relação ao acesso à universidade e ao ingresso nos cargos de chefia nas empresas; a cena II apresenta entrevista com Muniz Sodré; e na cena III são apresentados os projetos nas escolas que trabalham as origens, a religiosidade e as tradições afro-brasileiras. Assim, elevam a autoestima e fortalecem a identidade de estudantes e de cidadãos negros.

A pergunta inicial deste episódio é: *–Mas, afinal, o que é identidade?* Na voz de Mouhamed Harfouch. O apresentador comenta que ninguém é igual a ninguém. E é nessa relação de alteridades, de diálogo, do jogo de oposições e de aproximações que se forma a identidade. Gênero raça/etnia e orientação sexual, origem geográfica, língua, religião, herança histórica, posicionamento político, comportamento alimentar, dentre outros aspectos sociais e culturais, podem compor a identidade de um indivíduo.

E as pessoas, que já não nascem iguais uma das outras, tornam-se, ao longo da vida, ainda mais únicas, originais e diferentes. Diferenças existem, vão existir sempre! E, na maioria das vezes, elas são positivas. O único problema é quando as diferenças servem de fundamento para produzir desigualdades e, infelizmente, mesmo em um país multicultural como o nosso, as desigualdades ainda são muitas. Mas será que a gente se dá conta disso? (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", Mouhamed Harfouch, locução em off, DVD 1, 2011).

A discussão sobre identidade é permeada de complexidade e de usos diversos, pessoal, social, étnico-racial, de gênero, juvenil, profissional, entre outros. E, como afirma o antropólogo Kabengele Munanga, a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao outro (MUNANGA, 1994).

No quadro seguinte, o apresentador mostra um gráfico das diferenças entre negros/as e brancos/as em relação ao acesso à universidade e ingresso nos cargos de chefia nas empresas.

4.1.1 Cena I: Gráfico das diferenças entre negros e brancos em relação ao acesso à universidade e ao ingresso nos cargos de chefia nas empresas.

Mouhamed Harfouch apresenta um gráfico para um grupo de (seis) pessoas participantes.

Estamos diante de um gráfico, real e recente, sobre a situação de dois grupos da sociedade brasileira. Nesse primeiro (listrado), a gente fala sobre acesso à universidade, e naquele segundo (bolinhas), a gente mostra a diferença com relação às ocupações nos cargos de comando das quinhentas (500) maiores empresas do país. Enquanto cem (100) pessoas, do grupo listrado, ingressam, na universidade, apenas trinta e sete (37), do grupo de bolinhas, fazem o mesmo. Naquele outro gráfico ali, a cada cem (100) pessoas que ingressam nos cargos de chefia nas principais empresas do país, oitenta e um por cento (81%) são ocupados pelas pessoas do grupo listrado, e apenas dezessete por cento (17%) pelo pessoal do grupo de bolinhas.

P1 (mulher):- Eu acredito que as grandes universidades, principalmente as públicas, elas não são ocupadas por pessoas de classes baixa, de baixa renda econômica.

Mouhamed: E com relação ao grupo de chefia nas principais empresas do país?

P1: Aí eu já penso no lado de questão racial [...] Um preconceito [...] na minha opinião.

P2 (homem): Eu acho que está diretamente relacionado os dois gráficos por que... As pessoas que cursaram as escolas privadas estão cursando as universidades públicas, que são as melhores, e têm acesso aos melhores cargos.

P3(mulher): O resultado, né, no futuro são essas pessoas estarem na chefia das grandes empresas.

Mouhamed: Na realidade [...] esses gráficos representam as diferenças entre brancos e negros. Na opinião de vocês, por que isso acontece?

P2: Começa tudo com uma questão histórica, 130, 140 anos atrás, a escravidão era uma coisa legal, todo mundo tinha escravos. E mesmo depois que acabou a escravidão e os escravos foram liberados, ainda tinha muito preconceito. Estamos há três ou quatro gerações apenas dessa realidade, não é uma coisa tão distante, eu acho que a sociedade ainda sofre bastante desse reflexo.

Mouhamed: E com relação aos brancos, vocês acham que essa questão histórica desencadeou alguma consequência para os brancos também?

P2: Se houve uma consequência pros negros, isso se torna automaticamente uma consequência para os brancos também. [...]Uma consequência inversa, nós somos exatamente o que o nosso passado e a nossa história nos transformou, a consequência é o que somos agora, a sociedade como ela é.

P3:Por ter tido, né, a escravidão, tem as pessoas brancas. Podem ter essa falsa ideia de superioridade em cima dos negros.

(ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", DVD 2, 2011).

Diante desse quadro, por mais que, no período atual, alguns indicadores – especialmente os que se referem ao acesso ao mercado de trabalho – tenham observado redução em termos das disparidades de cor ou raça, o quadro ainda vem sendo marcado pelas profundas diferenças nas condições de vida entre brancos/as e negros/as. Sem negar o efeito de outras variáveis, como o fator educacional, o fato é que o cenário de injustiças ainda dialoga fortemente com um modelo de relações raciais que considera normal que pessoas de cor de pele e aparências físicas distintas ocupem diferentes lugares em nossa pirâmide social (PAIXÃO, 2011).

4.1.2 Cena II: Entrevista com Muniz Sodré

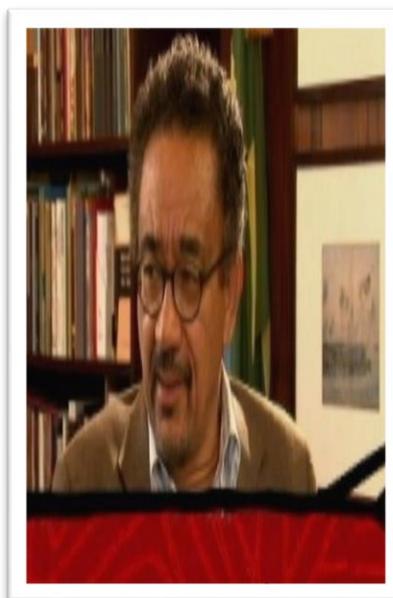
No quadro de entrevista, o convidado, Muniz Sodré de Araújo Cabral, é professor da Escola de Comunicação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde desenvolve estudos nas áreas da Comunicação e da Cultura há mais de três décadas. Nasceu em 1942, em São Gonçalo dos Campos, em Feira de Santana/BA. Possui graduação em Direito pela Universidade Federal da Bahia em 1964, mestrado em Sociologia da Informação e Comunicação – Université de Paris IV (Paris-Sorbonne) em 1967 e doutorado em Letras (Ciência da Literatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1978 e é Livre-Docente em Comunicação pela UFRJ. Atualmente é Professor Emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi presidente da Fundação Biblioteca Nacional, no período de 2005 a 2011, órgão vinculado ao Ministério da Cultura.

Em sua entrevista, Sodré destaca que os/as negros/as deram um povo ao Brasil. Foram escravizados, mas, ao mesmo tempo, foram aqueles que contribuíram para a acumulação primitiva do capital do Brasil. E ensinaram a viver nesta terra brasileira. Alerta que a miscibilidade, de mistura, de mescla, que até hoje se tenta fazer como característica exclusiva do Brasil, é uma tentativa de se negar direitos especiais à população negra. Por fim, afirma que a identidade é uma questão fortemente política.

Muniz Sodré, em seu livro "Claros e Escuros: identidade, povo e mídia no Brasil", apresenta as armadilhas dos critérios de exclusão, raça e identidade. Nessa obra, o autor trata da "identidade" como campo repleto de conflitos e de armadilhas. Nesse sentido, ele prefere explorar a forma variante: a "identificação". A identidade pessoal, teologicamente definida por uma subjetividade homogênea pela permanência individual, dá hoje lugar a

identificações movediças (grupais, afetivas, mediáticas), suscetíveis de pôr em crise figuras das doutrinas tradicionais, classe, função e gênero (SODRÉ, 1999, p. 41).

Figura 21 - Muniz Sodré



Muniz Sodré – [...] “Olha os negros deram um povo ao Brasil”. Essa frase de Nabuco diz o seguinte: O povo é um princípio ideológico, o povo não é apenas a população, o povo é a população, mas um princípio de organização civil dessa população que é o povo. O Povo é uma noção política. Então Nabuco está reconhecendo [...] uma função civil dos negros no Brasil, quer dizer: foram escravos, mas, ao mesmo tempo, foram aqueles que contribuíram para a acumulação primitiva do capital do Brasil.[...] ensinaram a se viver na terra. [...] essa forma de miscibilidade, de mistura, de mescla que até hoje se tenta fazer, [...], como característica exclusiva do Brasil é pra poder se negar direitos especiais à população negra. Então a questão da identidade é uma questão política, fortemente política!

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", DVD 2, 2011.

A identidade se encaixa de modo elementar na formação do indivíduo, em uma lógica de constante edificação. Além disso, a identidade se constrói na relação dele consigo próprio – o mesmo (*idem*) – em que é ressaltado o seu processo de construção como sujeito, propriamente dito, e na relação com a coletividade – o outro (*ipse*) –, tomando como base o posicionamento social deste, o lugar de enunciação, o poder de discursividade que possui e o local de cultura em que se realiza a respectiva existência. Assim, portanto, “[...] todo pertencimento é, assim, uma recíproca escuta na diferença, e toda identificação se dá no comum-pertencer, com acento forte no ato de pertencer [...]”, uma vez que a inclusão no grupo estabelece as relações de identificação entre os integrantes deste (SODRÉ, 1999, p. 38).

A cultura afro-brasileira – nos campos da literatura, da música, das artes plásticas, etc.), por meio das relações de semelhança e de diferença, ou seja, o movimento de aproximação e de repulsa, procura, profundamente, a ressignificação do código dominante. A identidade, na contemporaneidade, passa a ser estudada como um conjunto de

propriedades mutáveis, processuais. Nesse sentido, o termo "identificação" compreende, de forma adequada, a ideia de construção contínua.

Após o quadro de entrevista, dando prosseguimento ao episódio, a apresentadora ressalta que, ao falar de identidade, não se pode ignorar que o Brasil é o país com a segunda maior população negra de todo o mundo, atrás somente da Nigéria (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", Dani Ornellas, DVD 2, 2011).

Mouhamed (locução em *off*) destaca que, no censo demográfico realizado no ano de 2000, cerca de 75 milhões de brasileiros se declararam negros ou afrodescendentes, mas esses números devem mudar, conforme especialistas, pois no próximo censo demográfico a população negra deve ultrapassar a branca e se tornar maioria no país (ACDC, "Nota 10", episódio Identidade, DVD 2, 2011).

No episódio, para endossar esta afirmativa, José Luiz Petrucelli, pesquisador do IBGE, ressalta que, a partir dos anos 1990, começou um fenômeno que ele chamou de resgate identitário:

A partir da segunda metade da década dos anos 90 vem acontecendo um fenômeno que não é só no Brasil, é um fenômeno mundial, que eu chamo de resgate identitário ou recuperação de uma identidade, da afirmação de uma identidade que vinha sendo já não mais reconhecida pela própria pessoa e a pessoa se afirma, então, na sua verdadeira identidade (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", DVD 2, 2011).

Ivanir dos Santos, diretor do Centro de Articulações das Populações Marginalizadas, reitera esse movimento de afirmação identitária:

Na medida em que a cor não passou a ser um ônus, mas passou a ser também um elemento de direito, isso começou a mexer com a grande massa que se sentia um pouco alheia neste debate e é inegável que a Lei 10.639 é uma ferramenta importante não só pra consolidar essa tendência, mas também pra fazer crescer a autoestima das crianças e dos próprios adultos num país onde o acúmulo de luta do movimento negro – na história da África, as culturas africanas, a história dos negros no Brasil, da cultura negra no Brasil –, vem sendo uma ferramenta fundamental pra levantar a autoestima da população negra e para os brancos respeitar, também, uma população que deu como herança ao mundo e ao Brasil coisas muito importantes e é uma das marcas da nossa identidade. (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", DVD 2, 2011).

Essa legislação deve ser compreendida como uma conquista das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol da educação antirracista e de uma maior visibilidade social face ao apagamento a que foi, historicamente, submetida a população negra. Enfim, reitero a fala de Ivanir: *É uma ferramenta pra levantar a autoestima de*

negros/as que deram como herança ao mundo e ao Brasil coisas muito importantes e é uma das marcas da nossa identidade.

4.1.3 Cena III: Projetos nas escolas

As experiências educativas apresentadas neste episódio têm como proposta a valorização da identidade racial dos/as alunos/as.

O projeto pedagógico se chama: "Minha e sua Identidade: nossa diversidade", da Escola Municipal de Ensino Infantil Aricanduva, em São Paulo. E o projeto "Um Pouco de Nós e um Pouco da África", da Escola Estadual Bibliotecária Maria Luísa Monteiro da Cunha, em Vila Antônia/São Paulo.

Dani (apresentadora), em conversa com a professora Cleide Andrade da Silva (coordenadora do projeto no período de 2007 a 2009) e com o professor Manassés Felício Victor, atual coordenador do projeto na Escola CEMEI Aricanduva, indaga sobre qual é o principal diferencial do trabalho, já que o referido projeto fora um dos vencedores da quarta edição do prêmio "Educar para a Igualdade Racial".

A escola tinha como objetivo trabalhar de modo mais abrangente com as questões étnico-raciais. Então se iniciou um trabalho desde o ano de 2007, tornando-se contínuas as atividades que têm como tema principal a identidade.

A justificativa para essa decisão baseou-se numa avaliação acerca das referências das crianças:

As referências eram as apresentadoras loiras, as revistas que a gente não encontrava pessoas negras, então as crianças se retratam tentando se identificar com aquilo que ela vê na mídia, na vida. Então elas, passando a ver todo esse acervo, tudo isso em volta delas, fez com que elas tivessem essa leitura para poder se desenhar tal qual. Nós passamos a estudar mais, novos autores que falavam dessas questões étnicas, os gráficos que diziam que o nosso país tinha um preconceito velado, né, mas que a gente podia trabalhar isso com uma criança tão pequena (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", professora Cleide Andrade da Silva, DVD 2, 2011).

Uma das atividades que os/as professores/as desenvolvem para tratar do tema da identidade foi exemplificada, pelo coordenador, na mostra de painel de fotos com as crianças e suas famílias, numa atividade realizada em sala de aula sobre a identidade. E são escolhidos filmes que fazem alusão à questão da identidade cultural para analisá-los com

as crianças. E na contação de histórias foram abordadas as temáticas africanas e ameríndias importantes para trabalhar a formação do povo brasileiro.

E o principal desafio enfrentado para implementar o projeto na escola foi a questão da religiosidade, uma vez que os/as professores/as adotavam religiões diferentes. Infelizmente havia dificuldades de explicar o quanto as origens brasileiras vinham do povo africano:

(...) como contar uma lenda africana sem falar dos orixás, né, sem falar da nossa ancestralidade. É isso que a gente tenta passar para criança. Transformar essa formação numa atividade simples, que a criança possa perceber as questões étnico-raciais de uma maneira lúdica (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", professora Cleide, DVD 2, 2011).

Outra atividade com a temática racial foram os filmes: "Kiriku 1", "Kiriku 2", "A Princesa e o Sapo" e "Príncipes e Princesas". E os critérios para a escolha são definidos por um grupo de professoras que assistem aos filmes, analisam a história, como ela é apresentada, se tratam de modo respeitoso o povo africano, e então, a partir de um consenso grupal, os audiovisuais são apresentados às crianças (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", DVD 2, 2011).

As crianças participam de aulas de dança embaladas pelas músicas cantadas ao ritmo de tambores. O objetivo dessas atividades mediadas pela música é a reconstrução das pessoas, afirmação de talentos e definição de identidades. Na música há diferentes dimensões pedagógicas, culturais, religiosas, portanto é de grande valor a musicalidade na formação das identidades das crianças, dos adolescentes e dos/as jovens negros/as.

O projeto "Um Pouco de Nós e um Pouco da África" tem como meta contribuir para a transformação na maneira como os brasileiros se veem. Parte disso se dá por uma educação antirracista. O referido projeto foi um dos ganhadores da 4ª edição do prêmio "Educar para Igualdade Racial".

A diretora da escola relatou que o início do projeto ocorreu no ano de 2006 e com um grupo de professores/as que planejavam as atividades para a comemoração do Dia da Consciência Negra. A proposta era o combate às atitudes racistas e, também, tinha um viés político, no sentido de contribuir para pensar uma sociedade mais justa, inclusiva. A coordenadora desenvolveu o trabalho voltado para identidade. E chamou os/as alunos/as negros/as para serem os/as propositores/as do trabalho, criando um caminho de valorização

da identidade. Os resultados obtidos com a implantação do projeto, segundo a diretora, manifestam-se nos trabalhos de valorização da identidade negra realizados/as pelos/as alunos/as (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", diretora Raquel, DVD 2, 2011).

Na sala de aula, na atividade de contação de história, foram utilizadas caixas com bonecas negras. Essa ideia surgiu por conta da necessidade de valorização da cultura africana. As bonecas foram confeccionadas em anos anteriores e fazem parte do acervo de material da escola. A professora na época também fizera o trabalho com os orixás e a intenção era a valorização dos trabalhos dos/as alunos/as e o uso desses conhecimentos nas aulas. O acervo tinha, ainda, portfólio, bânners, dentre outros materiais.

As crianças vinham com exigências diferentes em relação ao trabalho, e tinham conhecimentos anteriores da 1ª série e da 2ª série, de histórias que ouviram dos projetos anteriores. Então elas próprias solicitam dos/as professores/as um avanço nas informações (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", Mônica, DVD 2, 2011).

A atividade do boneco da sala de aula da 1ª série consiste na criança:

Levar o boneco para casa e, no caderno de relato, eles escrevem tudo que eles fizeram com o boneco.

Lurdes - E se estabelece com ele toda uma relação afetiva, então pra uma criança de 1ª série que é interessante quando chegam aqui na escola, não se reconhece como uma criança negra que se desenha loira de olhos azuis no final do projeto, ele está se desenhando como negro.

Mouhamed – O projeto das caixas se desdobrou no boneco que vai pra casa e acho que todo esse encantamento provocado por esse boneco reforça e resgata a identidade.

Lurdes – Isso! (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", conversa de Mouhamed com as professoras Mônica Moraes de Oliveira e Lurdes Ribeiro, DVD 2, 2011).

Na disciplina de História, a atividade do projeto foi a oficina de confecção de mandalas. Após o estudo do continente africano, foram confeccionadas as mandalas como um produto final do projeto. Alguns livros sobre o continente africano foram disponibilizados para as crianças manusearem e escolherem desenhos, motivos africanos de que elas gostassem. A intenção é que elas percebessem que a cultura africana faz parte do dia a dia, inclusive a matemática. Eles observaram que muito dos motivos são figuras geométricas simples de fazer. Acrescenta a professora que a confecção de mandalas de alguma maneira está integrada com a disciplina de Matemática e com a de Artes. Todas as disciplinas interligadas, a Geografia e a História também. Na avaliação da professora, o trabalho despertou interesse maior dos alunos, encantou-os e contribuiu para a superação

de alguns preconceitos deles. E os trabalhos realizados por eles servirão como legado para o acervo (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", professora Clara, de História, DVD 2, 2011).

Na alfabetização, a atividade desenvolvida com a boneca negra é considerada com muita importância pela professora Maria José:

Mouhamed – E na alfabetização, qual é a importância da ação do boneco?

Maria José - É fundamental na alfabetização por que ajuda a criança a escrever, a transportar tudo aquilo que ela está sentindo, tudo o que acontece com a boneca, ela faz o registro no caderno, no relato, leva pra casa ou conta as histórias aqui. E faz a complementação em casa com a ajuda dos pais. Essa roupa que a boneca está vestida foi a avó do Denis quem fez. O Denis estava desesperado por que todas as vezes que pegava o saquinho pra fazer o sorteio de quem ia levar a boneca, ele queria ser sorteado, queria ser sorteado, e ele falava que tinha uma surpresa pra fazer com a boneca e a surpresa foi esta que a vó confeccionou a roupa.

Mouhamed – É interessante o carinho que o aluno tem com a boneca e que os pais também participam [...] acho que é um ponto forte desse trabalho?

Maria José – Muito Forte. Eu acho que o primordial do nosso trabalho é esse.

Mouhamed – Vocês além de resgatarem a identidade aqui na escola resgatam em casa também, com a família?

Maria José – Exatamente. E a participação é muito importante quando a gente faz a reunião de pais, os depoimentos dos pais, então quando eles levam que os pais leem os relatos anteriores é muito gratificante. (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", conversa de Mouhamed com a professora Maria José de Oliveira Silva, DVD 2, 2011).

As colocações citadas anteriormente sobre a atividade com a boneca negra nos lembram de um texto de Vasconcelos: “Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural”. A autora toma o caso das bonecas como arena, lugar de conflito e embates ideológicos, posto que é um objeto de desejo da criança e lugar de inscrição do desejo do adulto, daquilo que o adulto deseja que a criança deseje. Os brinquedos são objetos investidos pela criança de cargas afetivas e emocionais em função do lugar que ela ocupa nas interações de que participa (VASCONCELOS, 2004, p. 18).

A experiência educativa da escola tem como intenção o combate ao racismo e preconceito, tornando imprescindíveis as intervenções mais consequentes com as crianças, já que esta é uma etapa decisiva para a construção da autoimagem e autoestima da pessoa.

Na conversa com as crianças podemos observar que elas tratam a boneca em conformidade com sua vivência:

Aluno 1 - Quando eu levei a Bruna, a minha vó gostou tanto que ela fez uma igual pra dar de presente à minha prima lá em Salvador.

Aluna 2 - Meu irmão levou um boneco parecido com a Bruna aí. O nome dele é Aquim e tem um cabelo igualzinho.

Aluno 3 - Ela se parece com o meu pai.

Mouhamed - Com seu pai, por quê?

Aluno 3 - Por que meu pai é negro igual a ela. (ACDC, "Nota 10", episódio "Identidade", conversa com os alunos, DVD 2, 2011).

As intervenções possibilitam pensar que a boneca negra representa um modelo identitário, importante para construção da autoimagem de crianças negras e brancas na escola.

4.2 Corpo Negro

Nesta seção, o texto vai estruturado da seguinte maneira: na cena I apresenta-se um teste de diferenças entre negros/as e brancos/as; a cena II é o quadro de entrevista, com Maria Aparecida Bento, doutora em Psicologia; e na cena III são apresentados os projetos nas escolas de educação infantil: Creche Comunitária Caiçaras, de Belo Horizonte/MG, e CEMEI Margarida Maria Alvez, de Campinas/SP.

O tema em destaque no episódio é o "corpo negro", cuja imagem é, muitas vezes, construída e veiculada pela cultura visual de forma preconceituosa e racista.

No início do episódio, o apresentador Alexandre Henderson lança questões: *–Será que podemos reconhecer, através de uma radiografia, se a pessoa é negra ou branca? – Somos diferentes por dentro?*

Alexandre folheia um livro e fala: *Não sei se você já reparou, mas praticamente todos os livros que falam sobre o corpo humano apresenta um corpo branco. Será que o corpo do negro por dentro é diferente de um branco? Ou será que os livros só colocam corpos brancos por preconceito?* (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD 2, 2005).

O apresentador vai a um hospital com um amigo, Renato, e tiram raios-X de diversas partes de seus corpos. E explica que a referida ação é para descobrir se o corpo de um negro como ele é diferente de um corpo de um branco como Renato. Em seguida, dirige-se ao Centro Cultural do Rio de Janeiro, ambiente transitado por muitas pessoas. E faz um teste com as pessoas que circulam nesse espaço. Mostra as radiografias e pergunta para 20 participantes qual seria a cor das pessoas que tiraram as radiografias.

4.2.1 Cena I: Teste de diferenças entre negros/as e brancos/as

E: Eu queria que você me dissesse qual é a cor das pessoas que tiraram essas radiografias. Essa aqui, por exemplo.

P1 (homem): Não tem como eu te dizer até porque é como se fosse a fotografia dos ossos da pessoa, não tem como você vê a pele da pessoa.

P2 (homem): A única diferença é mais ou menos a melanina, que é uma adaptação biológica a mais ou menos sol, só isso.

P3 (mulher): Não tem como saber a cor.

P4 (mulher): Eu acho de uma pessoa branca.

E: Me explica aí por quê?

P4: Eu achei que aqui (aponta o queixo) é mais afilado.

P5 (homem): Esse nariz assim né..., esse...

Esse nariz... como?

P5: Largo assim, essa coisa larga (olha para Alexandre) pode ser uma coisa meio afro...

P6 (homem): É, antigamente, os antropólogos queriam é... Medir as pessoas, a inteligência delas, a raça por medida de crânio e tal, mas eu vou te dizer que é difícil isso

P7 (mulher): Se é uma radiografia, é uma foto dos ossos não tem como você saber a cor da pessoa, a cor da pele da pessoa.

P8 (mulher): Eu não sei, eu acho que as diferenças entre brancos e negros, na verdade, têm a ver com a cor da pele, com melanina.

(ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD 2, 2005).

De acordo com Alexandre, a maioria dos participantes declarou ser impossível identificar a cor da pele através de radiografias:

Dois pulmões, um fígado, estômago, os mesmos ossos, tudo que tem no corpo de um branco tem no corpo de um negro. Daí as dificuldades das pessoas em identificar a partir de uma radiografia quem é branco e quem é negro. A nossa pesquisa poderia ter sido feita com duas amostras de sangue. Fatalmente as respostas seriam as mesmas. Isso porque brancos e negros fazem parte de uma única espécie, a espécie humana. Então, por dentro, as diferenças que vemos entre brancos e negros são as mesmas que entre brancos e brancos ou entre negros e negros. Ou seja, diferenças que fazem de cada ser humano único e inigualável. (ACDC, "Nota 10", episódio 01, "Corpo", DVD 2, 2005).

A identificação de quem era negro e branco deu-se por meio de radiografias, em que essas deveriam confirmar se era de uma pessoa negra ou branca. As pessoas que participaram do teste tiveram os seus posicionamentos a partir de características físicas como cor da pele, textura do cabelo e formato do nariz. As fotos mostravam somente os ossos dos sujeitos e não tinha como diferenciar negro e branco.

Um dos participantes destaca o discurso do século XIX, aquele discurso de naturalização das diferenças: “Adeptos da frenologia e da craniometria estabeleciam, a partir da mensuração de crânios, correlações entre as potencialidades físicas e morais dos homens, dos povos e das civilizações” (SCHWARCZ, 2010, p. 20). Ou seja, a diferença é naturalizada: crânios foram medidos, surgem as comparações de traços físicos, costumes sociais e culturas. Assim, o discurso biologista contribuiu para se produzirem visões deturpadas sobre caráter, moral, inteligência... com base no conceito racial.

A diferença da cor da pele das pessoas não é determinante de suposta superioridade ou inferioridade entre elas. Mesmo assim, porém, conforme Munanga, infelizmente os discursos são ressignificados e aparecem com outros conteúdos (2005).

4.2.2 Cena II: Entrevista com Maria Aparecida Bento

A entrevistada Maria Aparecida Bento é graduada em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Farias Brito em 1977, mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1992 e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo em 2002.

Atualmente é diretora executiva do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano.

Figura 22 - Maria Aparecida Bento

Cida – [...] no Brasil o preconceito é de marca não de origem. Então são os seus traços, os seus cabelos, a cor da pele, o traço do teu rosto é que indica que você é negro e é a marca que propicia a discriminação. Nos Estados Unidos é bem a coisa da origem mesmo.

Alexandre - De que maneira esta questão do corpo pode ser trabalhado na sala de aula para combater o racismo?

Cida – Há professores que trabalham com espelho: criança branca, criança negra em frente ao espelho, vendo a diferença do cabelo, da cor da pele, do traço do olho, da boca. [...] nessa fase da educação infantil de 0 a 6 anos, o toque é fundamental e é onde as relações entre brancos e negros tornam-se mais complicadas. Quando você tem que trocar a roupa de uma criança, pentear o cabelo de uma criança, botar a mão no cabelo do negro, como é que a professora se sente? Ela precisa se perguntar sobre isso.

Alexandre - Como é que a família pode trabalhar com a criança no sentido de fazê-la se reconhecer bela desde cedo?

Cida – Primeiro os pais tem que saber, eles tem que já ter ultrapassado a experiência de dor relacionada a sua condição de negro.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD 2, 2005.

Na entrevista, Cida Bento diz que, no Brasil, o preconceito racial está muito mais ligado à questão da aparência do/a negro/a do que propriamente à da ancestralidade, ao contrário dos Estados Unidos, onde o/a negro/a ele/a é considerado/a por si só negro/a só pelo fato dele/a ser descendente de negros/as. Assim, o preconceito é de marca e não de origem, vinculado à aparência das pessoas. Então são os seus traços, os seus cabelos, a cor da pele, o traço do teu rosto é que indica que você é negro e é a marca que propicia a discriminação.

De acordo com o sociólogo Oracy Nogueira, no Brasil, ao tratar as pessoas como negro/a ou branco/a, evidenciam-se apenas algumas heranças fenotípicas, independente da ancestralidade.

No episódio há uma rápida passagem em que a atriz Zezé Mota relata que lhe chamou a atenção a atitude e postura dos/as negros/as nos Estados Unidos. Eles/as eram lindos/as, andavam de cabeça erguida. Então ela falou: *Espera! Lá no Brasil, eu não acho os negros tão bonitos! Será que é porque eles são mais altos? Não! Lá tem uns negros*

altos também e aí eu percebi que eu estava achando eles bonitos porque eles se achavam bonitos, eles tinham uma autoestima em dia (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD 2, 2005).

Nesse sentido, na cultura visual brasileira, o corpo negro aparece como a antítese do que se imagina como normal. É um corpo cuja representação está associada ao que há de mais caricato, como se ele existisse justamente para demonstrar o contrário do humano. O corpo negro amedronta, porque a ele foi atribuída uma noção de força que se sobrepõe ao intelecto. Esse mesmo corpo provoca risos, porque sua leitura está vinculada a comparações que o animalizam. Esses são apenas alguns dos motivos que fizeram e fazem expressivas parcelas da população afro-brasileira alimentarem o desejo obsessivo por aproximação, ainda que ridícula, das imagens positivas que o segmento branco hegemônico constrói, dia a dia, em torno de si próprio (INOCÊNCIO, 2006).

4.2.3 Cena III: Projetos nas escolas

No episódio "Corpo" temos: o projeto "Combate ao Racismo na Educação Infantil", na Creche Comunitária Caiçaras, em Belo Horizonte, e o projeto "A Igualdade das Diferenças", no CEMEI Margarida Maria Alvez. Ambos enfocam o respeito e a valorização da identidade do negro e que o trabalho com o corpo pode se tornar um diferencial nas atividades de educação infantil.

O projeto "Combate ao Racismo na Educação Infantil" aborda a questão racial com crianças pequenas e teve como objetivos: estimular os alunos negros a maior aceitação da sua cor e de sua família, resgatar a autoestima e valorizar a cultura negra.

Conforme Elir César de Ávila, coordenadora da Creche Comunitária Caiçaras, o que motivou a realização do projeto foi a pesquisa que fizeram no movimento de luta pela creche da qual ela fazia parte e, também, uma pesquisa que pediram que fizessem na creche sobre a quantidade de crianças negras e de profissionais. Observou-se que, nas relações entre as crianças, que meninas brancas, às vezes, não queriam ter contato (como dar a mão) com meninas negras.

Iniciou-se, então, o trabalho de colocar os/as alunos/as em contato com personagens negros/as e histórias como "Menina Bonita do Laço de Fita" e pôr à disposição das crianças bonecas negras. Nessa etapa realizaram-se atividades com desenhos, solicitando-

se que as crianças desenhavam pessoas da sua família. A professora acompanhou a atividade e comenta que os primeiros desenhos das crianças negras não tinham características e detalhes referentes ao corpo negro. E nos últimos desenhos as pessoas da família foram representadas como negras.

Na etapa seguinte, a atividade era colagens. Foi solicitado às crianças que recortassem imagens de pessoas parecidas com a sua família. A professora observou que algumas crianças negras colavam as figuras de acordo com sua família, porém outras escolhiam imagens não representativas de seus familiares.

Outra atividade foi com pintinhos (de cores variadas). A intenção era trabalhar as diferenças: "*As crianças viram e sentiram que cada um era diferente do outro, mas eram iguais, faziam as mesmas coisas. Então elas foram notando essas diferenças!*", ressaltou a professora (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD, 2005).

Nos depoimentos sobre o projeto, as mães ressaltam mudanças nos modos de percepção das crianças.

- eu menino, principalmente ele, aprendeu muito com isso, não só ele, como o pessoal lá de casa, porque ele mesmo tinha preconceito (Francisca Carolina de Souza Araújo, mãe de aluno)

- [...] ela fala com todo mundo [...] eu sou negra! E, com muito orgulho, ela mudou muito, sabe assim o jeito, o comportamento dela com as amigas. Tinha menino que ela tinha medo de chegar muito perto, porque era mais claro que ela, né! Depois do projeto, ela conversa com todo mundo normal, lida com todo mundo normal. Para mim foi ótimo! (Neuza de Assis Moreira Silva, mãe de aluna). (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", depoimentos de mães, DVD 2, 2005).

O projeto parece ter alcançado os objetivos pretendidos e teve uma avaliação satisfatória da comunidade. Além disso, motivados/as, os/as professores/as passaram a realizar eventos para socializar sua experiência com outros/as educadores/as e até elaboraram a cartilha "Sou Preto da Linda Cor", que traz as práticas pedagógicas e a metodologia de suas experiências com a questão racial e é ilustrada com os desenhos das crianças.

O apresentador comenta sobre o projeto e resalta a possibilidade do trabalho pedagógico de valorização da autoestima da criança negra e o respeito à diversidade. E aponta que "*(...) a própria metodologia de trabalho da educação infantil, com suas brincadeiras, faz de conta, e as suas atividades corporais já constituem um excelente ponto de partida para abordar a questão*

racial com crianças pequenas" (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", apresentador Alexandre Henderson, DVD 2, 2005).

O apresentador Alexandre tece comentários sobre a educação infantil:

Durante muito tempo o trabalho pedagógico voltado para crianças entre 0 a 6 anos tinha como princípio preparar os pequenos para futura inserção na escola. Nesse contexto estava embutida a ideia de que o primeiro contato com educação tinha como objetivo preparar a crianças para um dia ser cidadã, um dia ter consciência dos seus direitos. Atualmente o conceito de educação infantil tem uma mudança fundamental, a de que a infância traz um sentido em si mesmo. Não é um estágio preparatório para o futuro. Hoje entende-se que a educação infantil é um período onde a criança desde cedo é um sujeito de direitos e se experimenta como cidadã. Mas as crianças de até 6 anos devem ser trabalhadas de acordo com seu estágio cognitivo.

Para Maria Aparecida Bento:

A criança negra precisa viver a condição de negro concretamente, como uma experiência positiva, para ter uma autoestima boa. Por que, se não, não adianta você dizer: Ah! A criança negra não se identifica como negra, os negros não gostam de ser negros, os negros falam que seu cabelo é ruim. Óbvio! Tudo o que você vê, tudo o que a criança tá vendo é negativo sobre a sua aparência. Depois, onde é que ela vai tirar que é bom ser negro neste país!? Não tem como, entendeu? É uma coisa da... principalmente todos nós precisamos ser aceitos, mas a criança mais do que ninguém! (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", apresentador Alexandre Henderson, DVD 2, 2005).

O projeto "A Igualdade das Diferenças", coordenado pela professora Marisa de Jesus, utilizou-se de algumas estratégias, como o trabalho com o corpo, a valorização da beleza negra, o combate ao racismo e teve como objetivos: promover trocas de afetividades através do contato físico entre os alunos; incentivar a criança a apreciar sua imagem, reforçando a beleza de sua cor e cabelo; e trabalhar a autoestima e a visibilidade dos/as negros/as. De acordo com a professora Marisa, a educação infantil é um período primordial para se trabalhar a questão racial. A criança vive numa sociedade que é preconceituosa e então acaba reproduzindo esse preconceito dentro da escola, muitas vezes. Para se "trabalhar" a questão do preconceito foram realizadas rodas de conversas com as crianças. E tinha o momento do toque, momento em que a criança era chamada para o centro da roda e as demais crianças, uma por uma, vinha e sentia a textura do cabelo e os traços dessa criança, tocava na pele (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD 2, 2005).

A coordenadora ressaltou que o trabalho com o corpo propicia a autoestima de crianças negras e brancas e favorece positivamente a relação de todas as crianças. Elas aprendem a perceber que "(...) ser diferente não significa ser inferior, ter cabelo diferente

não significa que o cabelo liso é melhor, não significa que o cabelo crespo é pior, pois é apenas diferente. As pessoas, elas, cada uma, têm a sua beleza” (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", DVD 2, 2005).

Foram confeccionados/as bonecos/as negros/as para a realização das atividades no intuito de as crianças perceberem as diferenças de textura de cabelo, de pele, e também tocar, abraçar. A literatura foi outro grande trunfo do projeto. Através da leitura de livros selecionados ou confeccionados na própria escola, os educadores buscam romper com estereótipos presentes na literatura infantil e estabelecer o/a negro/a como herói, não o negro/a em posição inferiorizada ou que tratasse só a questão dos escravizados.

As professoras produziram histórias que trataram da valorização da cultura afro-brasileira na tentativa de desconstrução dos estereótipos dentro da escola. A participação da comunidade foi relevante, como no caso da cabeleireira Carla, que voluntariamente colaborou fazendo tranças para as crianças com o trabalho da etnia. O projeto promoveu brincadeiras, contação de histórias, rodas de conversas sobre a temática étnico-racial envolvendo alunos, funcionários e educadores.

Alexandre Henderson, em entrevista com um pai e duas mães, pergunta o que lhes tocou a emoção no projeto e vale destacar as respostas dadas ao apresentador:

- É, tem um fato curioso que aconteceu. Quando minha filha nasceu, que ela saiu da maternidade, e lá constava no documento como branca. Aí foi que esse questionamento apareceu pra mim: como é que eu faria para educá-la de uma maneira que ela não precisasse negar o lado paterno. (Wilson de Queiroz, pai de aluna).

Na fala do pai é nítida. A preocupação em educar a filha para não negar sua ascendência negra e afirmar-se positivamente como negra.

Segue outro depoimento notoriamente contundente de experiência traumática na infância:

No início, eu vou falar a verdade, eu botei a boneca da minha menina no lixo. Porque aquela boneca na minha infância representava a boneca de piche, a bruxa, aquela coisa que não deu certo... mas quando a professora foi na minha casa e nos convidou pra estar aqui, aí eu falei: -"Então, graças a Deus, alguém foi lá, retirou a boneca e elas fizeram este trabalho muito bonito com a boneca e eu tenho certeza que a minha filha de 7 anos não vai ter o mesmo constrangimento daqui uns anos de falar sobre a raça dela, sobre a cor dela. Eu acho muito importante o trabalho que elas desenvolveram na escola". (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", depoimento Vilma Maciel Silva, mãe de aluna, DVD 2, 2005).

Depoimento como esse de Vilma me chamou a atenção pela revelação de uma dor individual, subjetiva e traumática de infância marcada pela violência simbólica. Aquela boneca na sua infância representava a boneca de piche, a bruxa, aquela coisa que não deu certo. Cristalizou-se uma imagem que diminuía, excluía, estigmatizava sua negritude. Ela rememorou a dor e o constrangimento, mas ao mesmo tempo nutriu-se de uma certeza de que a filha de 7 anos não vai ter o mesmo constrangimento daqui a uns anos de falar sobre a raça dela, sobre a cor dela. Para a criança negra, informações sobre suas características físicas são extremamente importantes, pois lhe permitem conhecer suas origens contribuindo de modo positivo para sua construção identitária e reforço de sua autoestima.

Para Andreia, as mudanças parecem visíveis. Acabaram-se as agressões que, em sua opinião, eram por causa da cor:

Havia muita discriminação entre eles mesmos, são crianças, mas havia muita discriminação [...] Agora que eles têm assim respeito entre eles. Cauã batia muito na cara da Carla. Eu acho que é por causa da cor dela. Agora ele apaziguou bem, está mais calmo. (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", Andreia, mãe de aluna, DVD 2, 2005).

Embora Cauã tenha parado de nela bater, a violência sofrida por Carla, criança negra, me parece, ainda, motivo de preocupação. Até que ponto a situação pode ser considerada apaziguada e tranquila para quem sofreu agressão?

Para Fazzi (2012), devido à centralidade da escola na socialização infantil e à importância da socialização entre pares, uma política contra o preconceito deve ser pensada a partir dos 3 anos de idade, uma vez que o pensamento racial está ainda em elaboração.

Enfim, a experiência educativa, ao que tudo indica, promoveu mudanças, já que as relações entre as crianças negras e brancas, bem como, as relações entre profissionais da escola e os pais das crianças, se tornaram mais respeitadas com as ações efetivas do projeto. E os avanços são avaliados de modo positivo pelos profissionais da escola. Ressalto a fala de Clóvis de Azevedo Neto, porteiro da escola:

Olha, um projeto muito bom. Inclusive mudou bastante [...] o relacionamento da gente com as crianças, especialmente, a gente que é negro. O contato com as crianças [...] o contato com os pais e com as mães, a gente sentia um pouco diferente. Depois do trabalho da etnia, que começou a ser elaborado aqui na escola, teve uma mudança do relacionamento

da gente com o pessoal. (ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", Clóvis, porteiro da escola, DVD 2, 2005).

Clóvis, em parceria com a professora Marisa, que lhe passara um roteiro, compôs uma música em virtude da elaboração de um livro:

*Uma princesa rara beleza,
Uma flor negra que a todos encantou
Carla, jardim de infância,
Nossas crianças só necessitam pitadas poção de amor
E a flor cresce nos fortalece,
Nos dá motivo para cuidá-las com amor.*

(ACDC, "Nota 10", episódio "Corpo", trecho da música de autoria da professora Marisa e Clóvis porteiro da escola, DVD 2, 2005).

4.3 Tecendo os Fios Explicativos da Identidade e Corpo: marcas da negritude

O eixo explicativo "Identidade e Corpo: marcas da negritude" mostra que a identidade e a diferença tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas (SILVA, 2012, p. 73).

A sociedade brasileira gera mecanismos desfavoráveis ao desenvolvimento de uma identidade negra articulada em torno de valores positivamente afirmados. O ideal de branqueamento imposto pela sociedade racista destrói a possibilidade de construção da identidade.

De acordo com Munanga (2008), através das relações raciais marcadas pelas práticas racistas, aos/às negros/as foi atribuída uma identidade corporal inferior que eles/as introjetaram, e os/as brancos/as se autoatribuíram uma identidade corporal superior.

Parto do entendimento da construção da identidade negra com base em Gomes (2008), como um processo construído historicamente em uma sociedade marcada pelo racismo ambíguo e pelo mito da democracia racial. Como qualquer processo identitário, ela se constrói com o contato com o outro, com o contraste com o outro, na negociação, na troca, no conflito e no diálogo.

Gomes destaca que:

No Brasil, a construção da(s) identidade(s) negra(s) passa por processos complexos e tensos. Essas identidades foram (e têm sido) ressignificadas, historicamente, desde o processo da escravidão até as formas mais sutis e explícitas de racismo, à construção da miscigenação racial e cultural e às muitas formas de resistência negra num processo – não menos tenso – de continuidade e recriação de referências identitárias africanas. É nesse processo que o corpo se destaca como veículo de expressão e resistência sociocultural, mas também de opressão e negação. (GOMES, 2008, p. 21).

A autora ressalta, também, o importante papel desempenhado pela dupla "cabelo e cor da pele" na construção da identidade negra e a relevância desses elementos, principalmente do cabelo, na forma como o/a negro/a se vê e é visto pelo outro.

Esse eixo explicativo possibilita uma reflexão sobre a escola como um espaço no qual o/a negro/a transita desde criança, em que as representações reforçam estereótipos e intensificam as experiências do/a negro/a com o seu cabelo e o seu corpo. A escola impõe padrões de currículo, de conhecimento, de comportamentos e, ainda, de estética. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito (GOMES, 2008).

Para a criança negra, repetindo entendimento já acima afirmado, informações sobre suas características físicas são extremamente importantes, pois lhe permitem conhecer suas origens, isso contribuindo de modo positivo para a sua construção identitária e o reforço de sua autoestima.

Os episódios apresentaram experiências educativas que mostraram as possibilidades do trabalho pedagógico de valorização da autoestima da criança negra e o respeito à diversidade. E apontaram processos diversos de encaminhamentos metodológicos nas atividades em salas de aula com suas brincadeiras, faz de conta, com o corpo e o cabelo, que já constituem um excelente ponto de partida para abordar a questão racial com crianças e jovens.

Enfim, como diria Gomes (2008), o pertencimento ou não a um segmento étnico-racial faz muita diferença nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola.

5. EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE

Neste capítulo, o eixo explicativo "Educação e Religiosidade" conta com dois episódios que tratam da religiosidade e da religião de matriz africana como memória e resistência à intolerância e aos preconceitos.

Religiosidade é a manifestação da fé de diversos povos. Ao mesmo tempo, enquanto manifestação da cultura de um povo, pode e deve fazer parte do conteúdo escolar e inclusive promover formas de combate ao tratamento racista dispensado às tradições culturais de matrizes africanas.

Destaco que as misturas, identificações e intercâmbios são frequentes e constituintes nas religiões afro-brasileiras:

Candomblé, umbanda, xangô pernambucano, batuque gaúcho, tambor de mina maranhense, os cultos afro-ameríndios assemelhados do norte e nordeste (jurema, torá, catimbó, babassuê e pajelança) são religiões resultantes desses diálogos. Além das tradições culturais africanas, tais religiões também incorporaram, em graus variáveis, elementos católicos, espíritas, aspectos das cosmologias indígenas, misticismo oriental e neo-esotérico. (SANTOS, 2012, p. 11).

Ademais, forçados à diáspora migratória, os africanos encontraram estratégias para aproximar suas divindades e reelaborar seus mitos, ritos e sistemas religiosos (SANTOS, 2012).

O culto às entidades em suas diferentes representações, segundo princípios da ancestralidade a que correspondem, tem a força de dinamizar a vida das pessoas que as cultuam.

A reconstrução de uma outra visão sobre as religiões, com a intencionalidade de respeito e valorização das diversas formas de culto religioso, bem como a não demonização das religiões diferentes da hegemônica, isso é possível.

Conforme Santos (2012), em prol da diversidade religiosa, do respeito e da boa convivência entre iguais e diferentes, é necessário desconstruir certas pré-noções

difundidas oralmente e através de meios de comunicação de massa que perseguem as religiões afro-brasileiras.

5.1 Religiosidade e Cultura

Nesta seção o tema abordado é "Religiosidade e Cultura". E uma das perguntas introdutórias é: *–Que estado brasileiro tem mais pessoas que se declaram adeptas de religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda?* "Salvador" foi a resposta praticamente unânime, entendendo-se que, por Salvador, as pessoas quisessem dizer Bahia. Mas a resposta correta é... Rio Grande do Sul.

O presente texto está estruturado nas seguintes cenas. Na cena I descrevo a identificação dos estados com maior número de adeptos declarados das religiões afro-brasileiras e de população declarada negra; a cena II consiste na entrevista com Hédio Silva Júnior; e na cena III apresentamos projetos nas escolas. O primeiro projeto apresentado se chama "Educafro – educação e cidadania de afrodescendentes". A segunda experiência mostra como é possível, de forma simples e criativa, divulgar e valorizar a cultura afro-brasileira numa escola. Escolas: "Educafro – franquia social", na cidade de São Paulo, e Escola Municipal Anísio Teixeira, na cidade do Rio de Janeiro.

Ao longo de toda a história, a religiosidade sempre fez parte da vida de todos os povos e de todas as culturas. Seja qual fosse a forma de devoção ou de crença, as religiões sempre trouxeram princípios éticos, buscaram o sentido da vida e tentaram explicar a morte. E, por maiores que fossem as diferenças, não há religião alguma que não conduza os seus fieis à prática do bem, do amor e da solidariedade, sem exceção. O Brasil é um país laico, portanto não possui uma religião oficial e a própria Constituição Federal confere a todos o direito de escolher sua fé ou optar por não ter fé alguma.

Diz o inciso sexto do artigo 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza: *"VI – É inviolável a liberdade de consciência e crença sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos, e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias"*.

O Brasil é um país plural. Tem católicos, muçulmanos, protestantes, judeus, espíritas, budistas, evangélicos históricos, evangélicos pentecostais, evangélicos neopentecostais, taoistas, messiânicos [...], umbandistas, candomblecistas e muitos outros.

São diversas as crenças, assim como são muitas as etnias que compõem o povo brasileiro, comenta o apresentador Alexandre Henderson.

E o jogo neste episódio baseia-se na seguinte pergunta: *–Mas será que ainda tem gente que associa uma determinada religião a pessoas de um determinado tipo físico ou a uma região específica do país?* Então, para jogar o jogo, é apresentado um mapa do Brasil e se solicita a 20 pessoas que indiquem, com alfinetes, qual o estado brasileiro que elas acham que tem mais pessoas que professam as religiões afro-brasileiras. Elas também terão que responder em qual estado tem mais pessoas que se declaram negras.

5.1.1 Cena I: Identificação dos estados com maior número de adeptos declarados das religiões afro-brasileiras e de população declarada negra.

E: Você pode marcar aqui pra mim qual é o estado brasileiro que você acha que tem mais pessoas adeptas a religiões afro-brasileiras, como o candomblé e a umbanda?

[...] P1: A maioria são todos negros. Eu acho que é a Bahia, não sei.

E: E qual é o estado que o senhor acha que tem mais pessoas que se declaram negras?

P1: Seria a Bahia também [...]. Pelo que a gente vê na televisão, no noticiário e tudo, entendeu? A maioria que eu vejo são negros [...] é e da umbanda?

[...] P5 (mulher): Pra mim a Bahia, porque eu já tive lá mais de uma vez e pude ver com os meus próprios olhos que as pessoas têm culto maior às religiões africanas e elas se sentem mais orgulhosas de se declararem negras.

[...] P6 (homem): [...] Eu acho que a Bahia, porque aqui viveu a maioria dos negros, principalmente a maioria dos negros cultos do Brasil, aqueles que sabem alguma coisa realmente sobre a África, sobre o viver do negro no Brasil, então eu acho que eles têm mais motivos também de estarem cultuando essas religiões ali!

[...]E: Por que a Bahia?

P7: Por ser ela o berço da civilização negra do Brasil.

[...] E: Por que é que você acha que é na Bahia?

P8: Foi onde aportou o maior número de navios negreiros realmente e eles trouxeram toda essa cultura da África para o Brasil. Quando você sabe a sua origem, você não tem vergonha do que você é. (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", DVD 2, 2005).

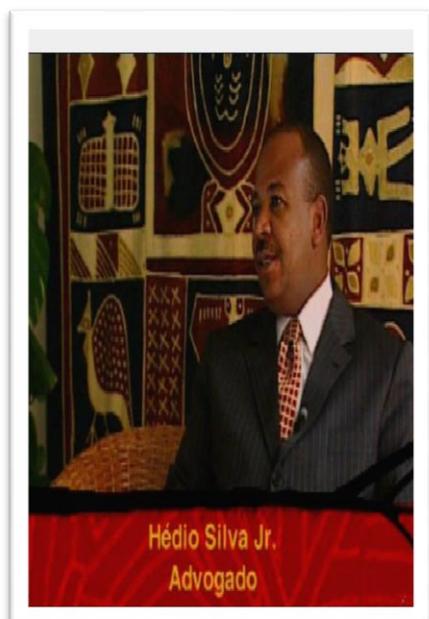
De acordo com Alexandre Henderson, para a maioria dos/as participantes, o estado da Bahia era a resposta para ambas às perguntas. Todavia, conforme a divulgação do censo demográfico, o Rio Grande do Sul é o estado com maior número de adeptos declarados das religiões afro-brasileiras, com 1,63% da população. E a Bahia, conhecida por seus terreiros de mães de santo, ficou em 13º lugar, com 0,09%. Em contrapartida, 75% dos baianos se declaram negros contra 13% dos gaúchos (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", DVD 2, 2005).

O apresentador salienta que se quase metade da população brasileira é negra e que apenas 0,34% dos brasileiros são adeptos das religiões afro-brasileiras, logo se conclui que nem todos os negros cultuam as entidades do candomblé ou da umbanda. E diz que nos terreiros ou centros se constata a presença de muitos brancos professando as religiões afro-brasileiras. Em todos os espaços religiosos do Brasil há brancos/as e negros/as, o que faz com que o combate à discriminação racial e a promoção da igualdade seja uma temática pertinente para todas as religiões. Hoje a legislação brasileira garante os princípios de respeito à diversidade cultural e as diversas formas de fé. Mais que uma defesa de todas as religiões, esses direitos constitucionais garantem o exercício da democracia em nosso país.

5.1.2 Cena II: Entrevista com Hédio Silva Júnior

O convidado para entrevista é Hédio Silva Júnior, doutor em Direito Constitucional pela PUC de São Paulo e mestre pela mesma instituição desde 2000.

Figura 23 - Hédio Silva Júnior



Na prática, entretanto, há uma distância muito grande entre essa igualdade de todas as religiões e o exercício efetivo de direito. Não há outro caminho senão a conscientização de direitos, o exercício efetivo disso, a organização política, a mobilização social, a reivindicação por direitos, a ida ao poder judiciário, como as religiões afro-brasileiras têm feito ao longo dos últimos anos. Eu te diria, como alguém que tem estudado este tema e como alguém que tem ido ao judiciário, que nenhuma religião obteve tantas vitórias no poder judiciário quanto às religiões afro-brasileiras. Não é possível pensar a igualdade racial no Brasil plena sem o reconhecimento do status da dignidade, da respeitabilidade que as religiões afro-brasileiras, como qualquer outra religião, merecem e como devem ser tratadas no cotidiano.

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio 02, "Religiosidade e Cultura", DVD 2, 2005.

O entrevistado atualmente é diretor executivo no Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, professor na Faculdade Zumbi dos Palmares, advogado dos consulados de Angola, em São Paulo e no Rio de Janeiro, e assessor científico FAPESP.

Hélio Silva Júnior atua principalmente nos seguintes temas: liberdade de crença, direito internacional, ações afirmativas, racismo, educação igualitária, entre outros. Neste episódio, Hélio Silva Júnior fala de religião, cultura e direito.

Conforme Hélio Silva Junior, pela lei, toda e qualquer organização que se autodenomine uma associação religiosa é uma religião. Não existe, para o direito, a noção de crença ou de seita ou de religião autêntica, falsa ou verdadeira. Todas são, para o direito, religiões, e todas são consideradas com o mesmo respeito e a mesma dignidade. As religiões afro-brasileiras, ao longo dos últimos anos, têm se conscientizado de seus direitos, como o direito ao seu efetivo exercício, à organização política, à mobilização social, à reivindicação por direitos, à ida ao poder judiciário.

De acordo com Hélio Silva Júnior, ele é estudioso deste tema "*(...) como alguém que tem ido ao judiciário que nenhuma religião obteve tantas vitórias no poder judiciário quanto às religiões afro-brasileiras. Não é possível pensar a igualdade racial no Brasil plena sem o reconhecimento do status da dignidade, da respeitabilidade que as religiões afro-brasileiras, como qualquer outra religião, merecem e como devem ser tratada no cotidiano*" (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", DVD 2, 2005).

5.1.3 Cena III: Projetos nas escolas

Neste episódio são apresentados os projetos "Educafro: franquia social – Largo de São Francisco", em São Paulo, e o projeto político-pedagógico da Escola Municipal Anísio Teixeira, que tem como objetivos valorizar o conhecimento de diversas culturas e religiões, incluindo as africanas, como forma de diminuir o preconceito e estimular a reflexão crítica e consciente acerca da história.

O "Educafro" nasceu em uma instituição católica através da ação de agentes da "pastoral do negro", e que, pela ação do frei Davi Raimundo dos Santos, ganhou destaque nacional. O projeto reúne pessoas de todas as religiões para discussão sobre o acesso dos negros à universidade. É um pré-vestibular destinado aos jovens de baixa renda, com idade entre 18 a 24 anos. Os professores são voluntários que dão aulas nos fins de semana ou em horários alternativos em estabelecimentos cedidos por igrejas evangélicas, escolas públicas, centros espíritas, associações comunitárias. O projeto está presente em cinco estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Atualmente

são 256 núcleos, com aproximadamente 13.000 alunos, sendo que só 8.000 em São Paulo. Trata-se de um projeto macroecumênico, que reúne espíritas, candomblecistas, evangélicos, católicos e agnósticos.

Frei Davi explica que o projeto conseguiu a adesão de tantos grupos religiosos porque, em sua opinião, é missão das religiões entrar no coração de Deus e entender o que Deus quer das religiões e um querer de Deus é o querer da inclusão. Para ele, o acesso do negro à educação superior deve contar com a participação de todas as religiões no processo decisivo de ajudar o Brasil a ser melhor, mais integrado, dando oportunidades para todos. A espiritualidade pode contribuir para uma ação afirmativa na educação. A espiritualidade trabalhada em cada expressão religiosa é a base para libertar as pessoas dos preconceitos, abrir-se para os diferentes, *entender que as oportunidades iguais nas universidades, no ambiente de trabalho, isso é profundamente falar de Deus*. (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", depoimento Frei Davi, DVD 2, 2005).

Além das matérias convencionais do ensino médio, o "Educafro" oferece uma disciplina chamada "Cultura e Cidadania", em que a dimensão espiritual é trazida para dentro da sala de aula para abordar a tolerância e o respeito. Os/as alunos/as avaliam de modo positivo a experiência educativa que provocou mudanças em suas vidas e impulsionou a lutar por direitos e cidadania:

– A intenção principal da Educafro é passar a mensagem de que até mesmo a questão religiosa e a questão do afrodescendente é uma coisa assim que tá mudando ao longo do tempo. É uma evolução que a gente tem que buscar (Diogo, aluno).

- Porque é um projeto que visa a ajudar o negro a conquistar um espaço. Porque nós negros somos excluídos, [...]. Nós precisamos mudar esse quadro e é só com essa coragem, com essa audácia que nós vamos chegar lá (Kely, aluna).

- [...] há preconceito contra os negros, há também preconceito sobre religião, [...] Aqui nesse espaço a gente aprendeu a ser cidadão (Gláucia, aluna).

- A minha visão é que a gente nunca pudesse estar numa universidade porque a dificuldade da gente prestar um cursinho às vezes até mais que uma mensalidade de uma universidade, então por isso era um sonho que eu tinha e graças a Deus hoje eu consegui (Dulcineia, aluna). (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", depoimentos de alunos/as do Educafro, DVD 2, 2005).

O acesso às universidades permanece desigual, mas cursos populares como o Educafro têm alcançado muitos êxitos. A média de aprovação desses alunos chega a 25% anual, mas os resultados não se traduzem só em estatísticas, se traduzem também em sonhos. Para Frei Davi, "(...) a grande alegria que nos vem a cada momento é ver o povo

vencendo, é ver jovens negros que o sistema marcou para a derrota, ver esses jovens vencer” (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", depoimento Frei Davi, DVD 2, 2005).

A outra experiência educativa alia cultura, religiosidade e educação e é desenvolvida na Escola Municipal Anísio Teixeira. As religiões podem ser uma forma de conhecer a história e a cultura do mundo em que vivemos. O projeto tem como premissa que o conhecimento leva ao reconhecimento.

A diretora da escola, professora Eva dos Santos, considera que, ao falar sobre a cultura afro-brasileira, se resgata a autoestima da maioria dos/as alunos/as da escola pública. E essa cultura é trabalhada na sua relação com a vida política, histórica e religiosa entre os povos. Diversas culturas foram representadas ao longo do desenvolvimento do projeto, como as mitologias greco-romanas e as mitologias africanas. As histórias dos orixás serviram de base para analisar as culturas e as religiões afro-brasileiras (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", Eva dos Santos, DVD 2, 2005).

Na oficina de mitos, ministrada pela professora Eliane Nunes Ribeiro, foram resgatados os griots, contadores de histórias africanos, que trazem na palavra a força de uma cultura. A indagação dirigida a essa professora foi de que modo abordaria uma temática tão diferente numa escola que tem como base o saber eurocêntrico!? Ao que a docente informou que começou por utilizar a percussão, *"(...) que é básica, é o pulso do coração, é a circulação, onde o universo pulsa. Começamos a tocar juntos. E tocando juntos aprendemos a ouvir"* (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", professora Eliane, DVD 2, 2005)

As atividades objetivaram conhecer mais a cultura, os ancestrais africanos e o fortalecimento da identidade afro-brasileira e, por consequência, a autoestima: *“Não é mais um povo marginal, esses saberes não estão mais na cozinha, estão entrando no salão nobre da educação”* (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", professora Janaina, DVD 2, 2005).

Alexandre conclui que nem sempre é fácil tratar de religiosidade e cultura na escola, pois cada um tem suas visões de mundo, suas crenças, seus costumes. Mesmo assim, a educação deve estimular um diálogo saudável entre as diversas tradições e fazer com que os alunos reconheçam os valores de todas as culturas e religiões. Vale a pena abordar a temática, principalmente quando se quer enfrentar o preconceito e a

discriminação racial. A abordagem educativa da cultura e da religião pode fazer os alunos situar-se no mundo de uma forma mais segura e fraterna. Saber que os costumes e as crenças que integram a nossa identidade têm eco entre os outros povos pode nos fazer mais compreensivos e empáticos com a riqueza e a diversidade do nosso planeta (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade e Cultura", Alexandre Henderson, DVD 2, 2005).

5.2 Religiosidade Afro-brasileira

Mesmo previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ensinar religião é sempre polêmico. Principalmente em se tratando de religiões de matrizes africanas, que sofrem sistemática discriminação no Brasil. Para enfrentar o problema em sala de aula, este episódio da série "Nota 10" apresenta iniciativas que utilizam as religiosidades de matrizes africanas como importantes ferramentas pedagógicas. Por meio de atividades como contação de histórias, artes plásticas, música, cultivo de vegetais e até preparação da merenda, a comunidade escolar se integra à produção coletiva de conhecimentos sobre o tema. Então essa movimentação coletiva foi uma forma eficiente de elevar a autoestima de alunos e de pais praticantes dessas religiões, além de informar a todos e de criar um ambiente de respeito à diversidade religiosa dentro da escola.

A partir do século XVI, milhões de negros africanos aportaram no Brasil. Eles vinham de diversas regiões e pertenciam a culturas variadas, além de falarem línguas diferentes. Os/as africanos/as tinham sofrido forte ataque às suas referências territoriais e comunitárias. A escravização forçou a população negra a recriarem suas culturas para conseguir manter seus valores, seus princípios. E a religiosidade afro-brasileira foi o elemento crucial nesse processo de sobrevivência e de resistência na diáspora. E até hoje elas são parte indissociáveis da cultura brasileira (ACDC, Nota 10, episódio "Religiosidade Afro-Brasileira", DVD, 20).

Dani comenta que a primeira Constituição Brasileira, a de 1824, dizia que a religião oficial do Brasil era a católica. A prática de outras religiões não era de todo proibida nos ambientes internos, dentro de casa, mas na rua não era aceita. Décadas depois, apesar da liberdade religiosa conquistada com a Constituição da República, o Código Penal de 1890 proibía praticar: espiritismo, a magia e seus sortilégios. Nas primeiras décadas do século XX umbandistas e candomblecistas eram perseguidos pela polícia de costumes e repressão

a jogos. Os terreiros eram fechados e objetos sagrados apreendidos. A repressão policial provocou a mobilização dos membros das religiões afro-brasileiras, que se organizaram em movimentos sociais de contestação e, no final dos anos 1970, a proibição contra o culto dessas religiões chegou ao fim. Então a Constituição Federal de 1988 endossaria a conquista: “*É inviolável a liberdade de consciência e crença sendo assegurado livre exercício dos cultos religiosos e garantida na forma da lei a proteção aos locais de culto e às liturgias.*”

5.2.1 Cena I: Manchete de Jornal – Especial sobre Intolerância Religiosa

Dani fala sobre uma manchete que faz parte de uma reportagem especial sobre intolerância religiosa publicada pelo Jornal Extra em 2009: “Com medo de sofrer preconceito, não revelam a crença no emprego”. Foi suprimida parte do título da reportagem para a realização de um jogo para especular sobre quem são essas pessoas que omitem sua religião numa situação de trabalho. “Serão: budistas, evangélicos, praticantes da umbanda, muçulmanos, judeus, espíritas, praticantes do candomblé ou católicos. E por que será afinal que não assumem a própria religião?”.

Dani: Maria Auxiliadora, nós temos aqui uma manchete incompleta de jornal. Você poderia ler pra mim, por favor!?

P1 (mulher): Com medo de sofrer preconceito, não revela crença no emprego.

Dani: Para você, qual dessas oito palavras aqui deixaria o título da matéria completo? E qual dessas religiões você acha que mais sofre preconceito e intolerância religiosa?

P1: Eu fico aqui com a prática do candomblé.

P2: Prática da umbanda

P3: Em minha opinião, completaria os praticantes do candomblé. Tudo que vem... na minha opinião, diferente do catolicismo ou do evangélico, sofre preconceito hoje em dia.

P4: Muçulmanos.

P5: Praticante do candomblé.

P6: Espíritas.

P7: Católicos.

P8: Evangélicos.

P9: Praticantes da umbanda.

(ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", DVD 1, 2011).

Conforme a apresentadora, o jogo teve o seguinte resultado:

Das 20 pessoas consultadas na brincadeira: A maioria, com 12 votos, achou que os praticantes do candomblé estão mais sujeitos de preconceito; em segundo lugar, os evangélicos, com 4 votos. De acordo com essa nossa pesquisa informal, a religião que menos sofre com a intolerância é a católica. A matéria original do Jornal Extra fazia referência aos praticantes do candomblé. Mas esta brincadeira que fizemos agora não tinha o objetivo de acertar ou não o título, mas, sim, levantar uma discussão sobre intolerância religiosa. Porque o primeiro passo para combater o preconceito é admitir que ele existe; o segundo é fazer com que as pessoas tenham acesso a informações respeitadas sobre a diversidade da religiosidade brasileira. (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", DVD 1, 2011).

5.2.2 Cena II: Entrevista com Valdecir Pedreira do Nascimento

Neste quadro a convidada é a professora ativista do Movimento de Mulheres Negras do Estado da Bahia: Valdecir Pedreira do Nascimento.

Figura 24 - Valdecir Pedreira do Nascimento



O racismo opera no nosso país no que diz respeito à questão da religiosidade [...] vem de África, é negro, não presta, tá relacionado com o diabo. [...] no Brasil, e na Bahia particularmente, esta coisa não conseguiu estruturar como eles imaginavam [...] a religião de matriz africana foi sincretizada, na realidade a religião de matriz judaico-cristã foi africanizada. [...] o processo de africanização de religião de matriz judaico-cristã impactou a ponto de a igreja ser um espaço de resistência. Porque o que fortalece a população negra, ainda, no nosso Estado, o que faz a gente andar de cabeça erguida, é essa possibilidade de saber que existe o invisível que nos sustenta e nos fortalece. E a gente não conseguiu ainda mensurar toda a contribuição que a religião de matriz africana trouxe para sociedade..[...]

Fonte: ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", DVD 1, 2011.

Ainda que muitas mudanças tenham acontecido nas últimas décadas, mesmo assim é possível deparar-se com atitudes preconceituosas e que põem em risco a seriedade das religiões afro-brasileiras. Os adversários recorrem a estereótipos que, além de reforçarem preconceitos, são inválidos. Empregam definições desprovidas de fundamentação e de contextualização histórica (SANTOS, 2012).

5.2.3 *Cena III: Projetos nas escolas*

No episódio "Religiosidade" o tema gerador é a religiosidade afro-brasileira para falar de conteúdos curriculares na sala de aula. Temos o projeto pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião, localizado na comunidade quilombola de Murumurutuba, no noroeste do Pará, perto de Santarém, e o projeto "Griot", desenvolvido na escola CEMEI Vovô Zezinho, em Salvador/Bahia, que obteve o prêmio "Educar para a Igualdade Racial", terceira edição. Esses projetos têm como meta a promoção da autoestima e a tolerância através do uso pedagógico da religiosidade afro-brasileira.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental São Sebastião, a ideia de trabalhar com os "encantados" – seres invisíveis do mundo dos encantados – é uma alternativa original para tratar a religiosidade. Essa alternativa foi pensada pela professora Gecineide, que ensina na referida escola.

A referida professora relata que, quando iniciou seu trabalho, no período noturno, com a turma de Educação de Jovens e Adultos, costumava ouvi-los contar as histórias dos encantados. Como seus alunos de ensino fundamental de 5ª a 8ª tinham dificuldades para a produção textual, então pensou um modo de melhorar a produção dos alunos com as histórias dos encantados que os alunos da EJA contavam.

O que a levou a fazer esse recorte e esta ponte com a religiosidade partiu da leitura da Lei Federal nº 10.639/2003, que aponta para um leque de conhecimentos e então trouxe a história dos encantados para a sala de aula, com intuito de superar a discriminação entre religião católica e evangélica dos alunos na sala de aula.

Os contadores de histórias do quilombo de Murumurutuba contam aquilo que conhecem, a história ouvida pelos seus pais, pelos avós e até mesmo aquilo que já vivenciaram.

A partir dos mitos africanos, segundo a professora Jandira, há o resgate da cultura da comunidade quilombola pelos alunos, que, com esse conhecimento, podem se sentir mais identificados com essa cultura – em especial, porque era uma dimensão cultural que estava sendo perdida. Os contos de mitos, hoje, são resgatados da memória do passado e se fazem presentes quando as pessoas da comunidade contam os causos que já aconteceram e outros que são identificados mesmo como originados da comunidade. Isso é preservar

esses mitos e suas histórias dentro do quilombo (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", professora Jandira, DVD 1, 2011).

No documentário, um momento interessante é a aula da professora Gecineide trabalhando em sala de aula com seus alunos com o texto narrativo de uma das histórias dos encantados:

O texto que nós vamos trabalhar hoje é o texto narrativo do calça molhada. Vamos lá: Contam as pessoas mais velhas da vila que, no período da cheia do rio, aparece um homem usando chapéu, camisa de manga comprida, bota cheia de água e a calça molhada. (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", trecho da aula da professora Gecineide, DVD 1, 2011).

A partir da contação de histórias se desenvolveram outras atividades, como histórias em quadrinhos, produção textual e paródias. Os conteúdos programáticos foram: a fonologia, os dígrafos, a produção de textos, a própria etimologia textual, a narração, a descrição, a dissertação, a história em quadrinhos, a recriação dos textos – todos conteúdos abordados no projeto de contação de histórias.

As estratégias utilizadas para mobilizar alunos/as e professores/as para o projeto foram os trabalhos socializados com a comunidade. Os/as professores/as, para pesquisar os saberes acumulados no quilombo e trazê-los para sala de aula, contaram com a pesquisa de campo e também convites aos pais e mais velhos para a contação de histórias e acontecimentos existentes na comunidade quilombola.

O projeto "Griot", desenvolvido na escola CEMEI Vovô Zezinho, tem tudo a ver com contação de histórias. O nome "griot" significa contador de histórias, mas esse contador está além de ser um simples contador de histórias, está além de um simples contar de história. É preciso ser um contador especial e ser capaz de demonstrar, através desse ato de contar histórias, toda a ancestralidade, toda a africanidade que perpassa essas histórias (ACDC, Nota 10, episódio "Religiosidade", professora Rita de Cássia Santos, DVD 1, 2011).

De acordo com a professora Rita, na escola escolheram contos de origem africana para trabalhar com as crianças porque tem relação com a realidade da comunidade, que é remanescente de quilombos, com os antepassados, com o universo das crianças: "*Por que não resgatar essas histórias. [...] eu usei o corpo de Oxalá criador do homem e da mulher para trabalhar com o corpo humano suas características, semelhanças e diferenças entre meninos e*

meninas" (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", professora Rita de Cássia Santos, DVD 1, 2011).

O projeto teve outras atividades, como: teatro de fantoches para a contação de histórias e pesquisas de identificação de folhas. Há um espaço na escola, espaço de plantas cultivadas em pequenos vasilhames. As crianças tocam as folhas, sentem o cheiro e adquirem conhecimentos sobre os diversos usos das folhas, das plantas e das ervas.

Também a preparação do chá preferido das crianças, o chá de capim-santo, tornou-se um momento de aprendizagem. Essa atividade faz parte do projeto educativo da escola. Dona Auredina, chamada de Dina, é responsável pela preparação dos alimentos (como inhame, que acompanha o chá) para as crianças. E considera importante as crianças conhecerem as histórias dos mitos, de Oxalá, Ossama, Xangô, etc., uma vez que faz parte da cultura da comunidade.

A experiência escolar é avaliada por uma mãe:

- Quando eu matriculei os meus filhos aqui na escola, eu confesso que eu não fiquei assim muito à vontade por [a escola] ser adepta da religião afro-brasileira, no caso, o candomblé. Eu fiquei com medo que eles pudessem sofrer algum tipo de preconceito ou discriminação. Mas a partir do trabalho que a escola vem realizando ao longo do tempo, me deixou mais confiante pra assim... Em termos de diálogo, respeito mútuo, porque a escola trabalha com a valorização cultural e histórica, né. Então, assim, para mim foi maravilhoso. (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", Solange, mãe de alunos, DVD 1, 2011).

O trabalho com a religiosidade afro-brasileira já vem sendo desenvolvido na escola há cinco anos e as diferenças observadas foram a elevação da autoestima das crianças, a participação dos pais na escola, e a escola passou a ter uma boa relação e diálogo com a comunidade local. Assim, portanto, o "(...) projeto Griot e o Agogô teve um avanço significativo, tanto na participação das crianças, nas atividades propostas pelo projeto, como também a participação da comunidade" (ACDC, "Nota 10", episódio "Religiosidade", professora Rita de Cássia Santos, DVD 1, 2011).

Enfim, saliento que a temática em destaque nos instiga a aprofundar o modo de introduzir a religiosidade no contexto escolar. A religiosidade escapa da dimensão restrita do religioso e invade todas as esferas do cotidiano. E ainda as religiões são veículos privilegiados de manifestação da estrutura mental de pensamento de um povo.

5.3 Tecendo os Fios Explicativos da Educação e Religiosidade

Neste capítulo, o eixo explicativo "Educação e Religiosidade" trouxe como tema a relação da religiosidade com a cultura e dimensões educativas da religiosidade afro-brasileira.

Apesar das atrocidades da escravização, as religiões de matrizes africanas asseguraram a permanência de uma ancestralidade africana portadora de um passado mítico e histórico rememorado. Essa ancestralidade foi preservada e reelaborada em virtude de uma memória coletiva de homens e mulheres, de escravizados e de libertos (SANTOS, 2012).

A cosmovisão africana é fortemente marcada pela religiosidade, que é, de modo pleno, dependente dos ritos e dos mitos criados pela tradição africana. E, com base em Luz (2011), destaco o valor e o lugar que a religião ocupa no processo civilizatório negro. Ela se caracteriza como um eixo, um elemento central desse processo. É a expressão de uma concepção espiritualista do mundo, em que a constituição da individualidade, as relações sociais, as relações com a natureza e o universo estão envolvidas por uma dimensão sagrada. Marco Aurélio Luz assim se refere à relevância da religião afro-brasileira:

A religião é fonte e guardiã dos valores espirituais, da visão de mundo que proporciona e impulsiona a vontade de viver. A religião negra é depositária dos profundos conhecimentos das leis e das forças que regem o universo e de como bem utilizá-las, possibilitando a continuidade e a expansão da vida. Em relação ao processo cultural, a religião é fonte e dinamizadora de um *ethos*, indicadora de comportamentos, hábitos, enfim, de uma maneira negra de ser. (LUZ, 2011, p. 79).

A religiosidade só tem sentido na educação se for para promover valores, estimular o respeito e também pode ser usada como uma grande ferramenta pedagógica. Há um processo educativo que se desenvolve nas expressões e nos valores da tradição oral e o diálogo é a prática dos valores contidos na tradição e sua passagem. A linguagem oral é a linguagem da comunidade inteira. É, ainda, método e expressão máxima da cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TEARES INACABADOS

Instigada pela pesquisa, fui impulsionada a buscar novos modos de leituras e entendimentos, e a articular em várias frentes: pensamento negro em educação, estudos culturais, estudos de currículo, estudos sobre mídias e educação. E percorri itinerários novos e complexos, desafiadores para responder à indagação formulada ao início: *–Quais são as questões discutidas e as proposições pedagógicas sugeridas nesses episódios televisivos da série "Nota 10" para a ressignificação das relações raciais na educação e a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar?*

Explorei os fios possíveis nos teares dos saberes e fazeres e teci esta tese, na qual procurei sistematizar e analisar as questões discutidas nos episódios televisivos da série "Nota 10" em formato DVD, produzidos nos anos de 2005 e 2010 pelo projeto ACDC.

A série "Nota 10" é uma atração tradicional na grade do Canal Futura. A cada edição um tema específico da educação é desenvolvido. Em função do projeto ACDC, foi produzida uma série especial que compreendeu a um conjunto de programas dedicados à valorização da história e das culturas afro-brasileira e africana. O material foi concebido com o objetivo de se tornar um subsídio e um incentivo aos/as educadores/as na implantação da Lei Federal nº 10.639/2003. Em seus episódios são exibidas as experiências educativas com base em diferentes metodologias de ensino em que são registrados projetos e trabalhos de professores/as em escolas que participaram na primeira fase do projeto ACDC. O espaço escolar, especialmente a sala de aula, é a base para discussões cuja diretriz é sempre uma temática ligada à educação como prática (do reconhecimento) da diferença com propósitos inclusivos incorporados como indispensáveis à ação pedagógica.

Os programas exibidos eram destinados a um público amplo e de perfil diverso, porém possuidor de uma característica comum: o reduzido e fragmentado conhecimento dessa audiência sobre a história de participação dos/as negros/as na construção do país e o desconhecimento sobre a história e cultura africana.

Compreendi que esses episódios televisivos da série "Nota 10", como um currículo, produziam e divulgavam saberes sobre negros/as e ensinavam de um modo diferente os conteúdos da disciplina de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, provocando

fissuras nos modos de (re)educar para as relações étnico-raciais. Trata-se de uma série televisiva articulada com as discussões propostas pelos movimentos negros e pelos especialistas de diversas áreas de conhecimentos, ligados ou não a universidades. Houve uma articulação em rede envolvendo instituições acadêmicas, estudiosos e, o mais importante, educadores/as e movimentos sociais.

Os episódios apontam as diferentes formas de tratamento a que está submetida a população negra nas instituições educativas em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino. Apontam a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais focalizando os currículos escolares, problematizado acerca das desigualdades raciais, dos estereótipos, dos preconceitos, dos racismos e da discriminação racial.

Constato que, a partir da sistematização e análise dos episódios televisivos, os audiovisuais produzidos pelo projeto ACDC podem contribuir como ferramentas pedagógicas criativas no trato dos saberes sobre os/as negros/as, sua história e cultura. O seu potencial educativo precisa, porém, ser explorado profundamente a partir de uma análise dos seus conteúdos, das implicações, dos critérios de uso e dos objetivos didático-pedagógicos, de modo a instaurarem sentidos que provoquem fissuras nas perspectivas preconceituosas e racistas dominantes e embates mais politizados e críticos que a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana trazem para esse território tão cercado e disputado, que é a escola.

O pensamento racista manifesta-se no contexto escolar quando apresenta o/a negro/a como pertencente a uma raça inferior ou portador de uma cultura primitiva, impedindo crianças e jovens negros/as de realizar um percurso escolar e social semelhante ao do branco. Muitas ações precisam ser efetivadas para a desconstrução/construção de uma imagem não caricaturada e/ou folclorizada dos/as negros/as.

As questões discutidas nos episódios abrangem conteúdos que consistem em desafios postos ao trabalho docente. Faz-se necessário encontrar espaços fronteiriços onde possam negociar os diferentes saberes no cotidiano, e não somente apenas nas datas comemorativas, pois isso apenas reforça um modelo de currículo eurocêntrico, restando à história e cultura afro-brasileira e africana somente alguns momentos específicos no conteúdo oficial escolar.

A série "Nota 10 – especial A Cor da Cultura", enquanto um artefato produzido na cultura e produtora de sentidos e de sujeitos, quer seja do ponto de vista pedagógico e

político, quer seja do ponto de vista cultural, trata de informações, de formas de conhecimentos que podem influenciar o comportamento das pessoas de modo crucial. Os seus episódios difusores de saberes funcionam como informação e como sugestão de comportamento, de modos de ser e de se portar em diferentes situações da vida cotidiana escolar.

Destaco, ainda, indícios de proposições pedagógicas anunciadas nos episódios televisivos: (i) combate ao racismo como um princípio político-pedagógico para a promoção da igualdade racial na escola; (ii) valorização da corporeidade negra, da cosmovisão de mundo, da oralidade e da ancestralidade das várias matrizes culturais; (iii) valorização das religiões de matrizes africanas, desconstruções das imagens e dos estereótipos sobre o continente africano e reapropriação da história dos/as negros/as, desde a África até a atualidade; (iv) afirmação positiva das identidades raciais de crianças e de adolescentes negros/as e da beleza negra; (v) uso de material didático que represente o/a negro/a sem estereótipos; (vi) a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais, descolonização do currículo como desafio à efetivação da Lei Federal nº 10.639/2003; e (vii) revisão crítica dos livros e materiais didáticos que apresentam tendência à folclorização da cultura negra com a veiculação de teorias racistas.

Referentemente às relações étnico-raciais e à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na escola, há ainda distância entre divulgar a mudança e, de fato, efetivá-la, quando se vive em uma sociedade que, em seu trajeto histórico, prossegue se espelhando no ideal branco eurocêntrico. Mesmo assim, porém, a negritude colocada à margem vem, historicamente, se insurgindo e sempre resistindo.

Fui tecendo, nesta pesquisa, reflexões, notas e apontamentos no sentido de busca de aprofundamento da presença marcante da cultura afro-brasileira e africana na dinâmica das relações sociais, culturais e educacionais da sociedade brasileira e da cultura nacional.

Acredito que esta pesquisa se faz importante também por anunciar mudanças possíveis, apontando alterações que sugerem um tratamento crítico e consciente de combate aos estereótipos e aos preconceitos raciais nos materiais didáticos, inclusive os livros didáticos, acerca dos/as negros/as, que constituem praticamente metade da população brasileira. Além do aspecto formal de conhecer as civilizações africanas e suas reelaborações presentes no cotidiano da sociedade brasileira, em diferentes áreas do saber, faz-se necessário partir de um questionamento da ordem social estabelecida ante as

diferenças que nos caracterizam nos aspectos étnico-raciais nas diferentes vivências e referências ancestrais.

Diante de tudo o que foi produzido, analisado e interpretado, anuncio que aqui existe um modo de olhar que é um dentre tantos outros possíveis, isso à vista da grande complexidade dos materiais audiovisuais. Entre a imagem e o imaginário, entrelaçam-se relações que fabricam sentidos, verdades e meias verdades naquilo que ficou na memória, ausências, silêncios. Aprendi que não devo acreditar no que sempre vejo, sem muitas vezes produzir questionamentos do que estou vendo, em que contexto, sob qual intenção foi a imagem produzida e depois apresentada. As possibilidades e os conteúdos de uma imagem, de apenas uma obra de Debret ou de uma fotografia de Pierre Verger, de um minuto de imagem de um clipe na televisão, reproduções de uma cena descontextualizada da realidade formam sentidos importantes no ambiente escolar.

É preciso tecer fios conceituais mais profundos, exercício crítico e problematizações sobre os discursos midiáticos e seus significados, que tecem os discursos das verdades seduzidas e inibem nosso pensar e ação. E educar para a mídia implica problematizar as sutilezas da imagem, da articulação entre o verbal, o visual e o escrito em suas abordagens políticas, pois as rupturas e as permanências são questões que demandam a necessidade de estudos futuros.

A produção audiovisual da série "Nota 10" poderá contribuir para pensar proposições para a inclusão de saberes históricos e culturais afro-brasileiros nos interstícios de um currículo de encruzilhada. Entretanto, que esse "pensar" seja criativo, questionador das verdades incrustadas e petrificadas no currículo monocultural. Trata-se, pois, de apostar no currículo de encruzilhada, inter/multicultural, que promova uma proliferação mútua e enriquecedora de discursos emancipatórios e antirracistas.

Há, ainda, necessidade de garantir maior fundamentação teórica nos cursos de formação de professores/as. O silêncio sobre a discussão das relações étnico-raciais na formação de professores parece ter gestado uma dificuldade aos profissionais da educação na abordagem do tema. E, uma vez que os conteúdos sobre os saberes afro-brasileiros estiveram ausentes da formação docente, muitas vezes esse fato tem implicações teóricas e práticas no trato profissional com relação à inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Considero que a série "Nota 10" representou um momento importante, porém que

pode ser visto como de transição. A história e cultura africana e afro-brasileira ser foco de um programa televisivo, não é o suficiente que seja o único, mas que motive a circulação de uma diversidade e de outras representações mais plurais, em todos os formatos e gêneros da cultura da mídia.

A série "Nota 10" mostrou um modo de olhar e de representar o ser negro/a e, certamente, foi marcante pela tentativa e por introduzir tal temática na televisão, e o fez com qualidade, não apenas na produção, mas no conteúdo que contou com a participação de ativistas, de intelectuais, de artistas, de educadores/as. E esse material deveria ser distribuído em todas as escolas do país, visto que o projeto recebeu apoio financeiro e contou com a parceria de importantes setores públicos e privados.

Diante de tal demanda, procuro modos de olhar as tessituras da cor do tecido da cultura (re)aprendendo, (re)lendo e (re)interpretando essas audiovisualidades nas cenas televisivas e nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete & RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Territorialidade. Relações étnico-raciais: práticas racistas e preconceituosas nas classes de Educação Infantil e propostas para desconstruí-las. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. (A Cor da Cultura, v. 5).
- ABRAMOWICZ, Anete & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. São Paulo: Papirus, 2005.
- AGUIAR, Marcia Ângela da S. et al. (Org.). **Educação e diversidade**: estudos e pesquisas. Recife, PE: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed., 2009.
- ALEXANDRE, Marcos Antônio. “Negro que te quero negro”: formas de representação do afro-brasileiro. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio. (Org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2007. p. 159-203.
- AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRADE, Paula Deporte de & COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, vol. 17, nº 34, p. 48-63, maio/ago. 2015.
- APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- AQUINO, Mirian de Albuquerque & OLIVEIRA, Henry Pôncio Cruz de. Contribuições da arquitetura da informação para o *website* “A Cor da Cultura”. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, vol. 22, nº 1, p. 129-143, jan./abr. 2012. Disponível em: <www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/viewFile/12158/7371>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- ARAÚJO, Débora Cristina de. **Relações raciais, discurso e literatura infanto-juvenil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Curitiba, 2010. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br/teses/M10_araujo.pdf>. Acesso em 20/04/2014>.
- ARAÚJO, Emannel. A África em suas obras de arte. In: BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva & SILVA, Renato Araújo da. **África em artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A criança negra na televisão brasileira**. Rio de Janeiro: Rio Mídia, 2007. Disponível em: <www.multirio.rj.gov.br>. Acesso em: 13 out. 2013.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo:

Senac, 2000.

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.16, nº 3, dez. 2008. Disponível no site: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300016>>. Acesso em: 14 out. 2013.

ARROYO, Miguel Garcia. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AZERÊDO, Sandra. Apresentação. In: DIOGO, Rosália. **Rasuras no espelho de Narciso: educadoras negras e a crítica às representações do negro na mídia**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2008.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003.

BACKES, José Licínio. Os estudos étnico-raciais e a ressignificação do currículo da educação básica. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 13, nº 1, p. 15-23, jan./abr. 2013.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antônio Reto & Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. **Múltiplas vozes: racismo e anti-racismo na perspectiva dos universitários de São Paulo**. Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula. (Coord.). **Saberes e Fazeres**, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a (A Cor da Cultura).

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São paulo, vol. 49, p. 26-42, maio 1984.

BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva & SILVA, Renato Araújo da. **África em artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e Fazeres**, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006a (A Cor da Cultura).

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**, vol. 2: **Modos de sentir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006b.

BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres, vol. 3: **Modos de interagir**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006c.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres, v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

BRANDÃO, Ana Paula. **A Cor da Cultura**: rompendo o silêncio. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação - XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – UnB – 6 a 9 de setembro de 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-2695-1.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2013.

BORGES, Roberto Carlos da Silva & BORGES, Rosane (Orgs.). **Mídia e racismo**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: ABPN, 2012.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, 2004.

BRASIL, Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília: 10 janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. Trad. Ivo Barroso. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CANDAUI, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: CANDAUI, Vera Maria. (Org.). **Cultura(s) e educação**. Entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CAPUTO, Stela Guedes. Ogan, adósu òjè, ègbónmi e ekedi – O candomblé também está na escola. Mas como? In: MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAUI, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARONE, Iray & BENTO, Maria Aparecida (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). **Saberes e fazeres**, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

CHAVES, Leslie Sedrez. **Da mídia para a sala de aula: o projeto A Cor da Cultura nas apropriações de professores e alunos da Escola Wenceslau Fontoura**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16932/000706468.pdf?sequence=1>>. Acesso em 23 set. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Cristina. **Educação, imagens e mídias**. São Paulo: Editora Cortez (Aprender e Ensinar com Textos, vol. 12, 2005).

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A história africana e os elementos básicos para o seu ensino. In: LIMA, Ivan Costa & ROMÃO, Jeruse. **Negros e currículo**. 2. ed., vol. 2. Florianópolis, SC: Editora Atilênde, 2002 (Núcleo de Estudos Negros. Série Pensamento Negro em Educação).

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Conversa com educadores sobre as africanidades e afrodescendência. In: CUNHA JÚNIOR, Henrique et al. (Org.). **Artefatos da cultura negra no Ceará (2013): formação de professores: 10 anos da Lei nº 10639/2003: cadernos de textos**. Fortaleza, CE: Gráfica LCR, 2013.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismo e anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAYRELL, Juarez Tarcísio (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996.

DIOGO, Rosália. **Mídia e racismo**: ensaios. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2004.

DIOGO, Rosália. **Rasuras no espelho de Narciso**: educadoras negras e a crítica às representações do negro na mídia. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2008.

DORNELLES, Leni Vieira. Corporeidade. “Tu não podes ser princesa”: corpos, brinquedos e subjetividades. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: **Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais**: uma versão latino-americana. Edição on-line, ampliada. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

FELINTO, Renata (Org.). **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**: saberes para os professores, fazeres para os alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e arte visuais. Belo Horizonte, MG: Fino Traço Editora, 2012.

FELIPE, Marcos Aurélio. **Cinema e educação: interfaces, conceito e práticas docentes**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

FELIPE, Délton Aparecido & TERUYA, Teresa Kazuko. O negro no pensamento educacional brasileiro na Primeira República (1889-1930). **Revista HISTEDBR** On-line, vol. 27, p. 112-126. set. 2007.

FELIPE, Délton Aparecido & TERUYA, Teresa Kazuko. Narrativas de docentes sobre a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Educação**, Porto Alegre, vol. 35, nº 2, p. 208-216, maio/ago. 2012.

FELIPE, Délton Aparecido & TERUYA, Teresa Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. **Revista Educação e linguagens**. Campo Mourão, vol. 3, nº 4, jan./jun. 2014.

FELIPE, Délton Aparecido. **Negritude em discurso**: a educação nas revistas *Veja* e *Época* (2003-2010). 182 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2014.

FELIPE, Délton Aparecido. **O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (no limiar de uma nova era). Volume 2. São Paulo: Globo, 2008.

FERREIRA, Débora Armelin. **O corpo negro como local de discurso**. São Paulo: Projeto

Afreaka, 2014. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/o-corpo-negro-como-local-de-discurso/>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. Trad. Wladimir Araújo. São Paulo: IBRASA, 1983.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático: discursos e saberes**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2008.

FISCHMAN, Gustavo E. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria & ALVES, Nilda (Org.). **A leitura de imagens na pesquisa social: História, Comunicação e Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 109-126.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Iohana Brito de. **Cores e olhares no Brasil oitocentista: os tipos negros de Rugendas e Debret**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2009.

FUSCONI, Roberta & RODRIGUES FILHO, Guimes. Ciência e tecnologia e a Lei Federal nº 10.639/2003. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

FUSCONI, Roberta. Circularidade. Brincando de ciências com a Lei nº 10.639/2003. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

GABARRA, Larissa Oliveira. Olhar com olhos de aprender: religiosidade afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 35, nº 126, set./dez. 2005.

GIROUX, Henry A. & McLAREN, Peter L. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**. Novas em educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Estigmas: notas sobre a manipulação de uma identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação. Relações étnico-raciais e a Lei 10.639/2003: breves reflexões. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

GOMES, Ana Beatriz Sousa & CUNHA JUNIOR, Henrique (Orgs.). **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

GOODSON, Ivo F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo & HUNTLEY, L. (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São

Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. The spectacle of the “other”. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation Cultural Representations and Signifying practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997a (Capítulo IV).

HALL, Stuart. Reflexões sobre o modelo codificação/decodificação – Uma entrevista com Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende et al. 1. ed atualizada. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2009a.

HALL, Stuart. Codificação/decodificação. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende et al. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2009b.

HALL, Stuart. Que negro é esse na cultura negra? In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; tradução Adelaine La Guardia Resende et al. 1. ed. atualizada. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2009c.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DPA, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, 22 (2), p. 15-46, 1997b.

HENRIQUES, Ricardo. **Texto para discussão**. N. 807. Brasília: IPEA, jul. 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view>. Acesso em: 20 ago. 2013.

HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: BARBOSA, Lúcia M. A.; SILVA, Petronilha B. G. & SILVÉRIO, Valter R. (Orgs.). **De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relaçõesétnico-raciais no Brasil**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2003. p. 51-68.

INOCÊNCIO, Néilson Olokofá. Sujeito, corpo e memória. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e Fazeres, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

INOCÊNCIO, Néilson Olokofá. **Corpo negro na cultura visual brasileira**. In: UNB. Centro de Educação à Distância. Educação Africanidades Brasil. Brasília, DF: UnB/CEAD, 2006. p. 185-192.

JESUS, Regina de Fátima. Oralidade. Projeto construindo e contando histórias infantis. Personagens negras protagonizando histórias. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

JESUS, Rodrigo Ednilson de & GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Lei

nº 10.639/2003: contribuições da pesquisa "Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola". In: SILVA, Tatiana Dias & GOES, Fernanda Lira (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes**. Brasília, DF: IPEA, 2013.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O que é, afinal, estudos culturais?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. p. 7-131.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli (Coord.). Avaliação do Programa "A Cor da Cultura". Relatório Final. Rio de Janeiro, INNOVA Pesquisa e Assessoria, março de 2008.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KELLNER, Douglas & SHARE, Jeff. Educação para leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, nº 104- Especial p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: EDUSC, 2001.

KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia & COSTA, Marisa Vorraber. Apontamentos à guisa de introdução. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia & COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos culturais & educação: contingências, articulações, aventuras, dispersões**. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2015.

LIMA, Augusto César Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de & LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). **Diálogos interculturais, currículo e educação**. Experiências e pesquisas antirracistas com crianças na educação básica. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

LIMA, Heloísa Pires. Ludicidade. A percepção das relações raciais na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta. Reflexões sobre o ensino de História da África e dos africanos no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

LODY, Raul. Beleza e identidade. Sobre os patrimônios afrodescendentes. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

LOPES, Maria Auxiliadora. Educação Básica. Comunidades Remanescentes de Quilombos. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura, vol. 4).

LOPES, Nei. **A cor da cultura brasileira**. 30/07/2013. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br>>. Acesso em: 20 set. 2013.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Marco Aurélio. Cultura negra e ideologia do recalque. Prefácio Joel Rufino dos Santos. 3. ed. Salvador, BA: EDUFBA; Rio de Janeiro: PALLAS, 2011.

MACHADO, Sátira Pereira & BROSE, Elizabeth R. Z. Ifá, o adivinho: literatura afro-brasileira no Canal Futura. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, vol. 8, nº 16, jul./dez. 2009.

MACHADO, Sátira Pereira. "A Cor da Cultura": crianças, televisão e negritude na escola. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; SANTOS, José Antônio & CARNEIRO, Luiz Carlos da Cunha (Orgs.). **RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento** (recurso eletrônico). 2. ed. rev. Ampliada. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010.

MACHADO, Sátira Pereira. **Comunicação, educação e negritude: interações de professores/as com as mídias e a cidadania de afro-brasileiros/as em contextos escolares de Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, São Leopoldo, 2013.

MALOMALO, Bas'ilele. **Repensar o multiculturalismo e o desenvolvimento no Brasil: políticas públicas de ações afirmativas para a população negra (1995-2009)**. 2010. 482 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106247>>.

MARQUES, Sônia Maria dos Santos; ESTRADA, Adrian Alvarez; COMAR, Sueli Ribeiro & LOPES, Marlene Gonçalves. **Educação, cultura e etnia: aportes teórico-metodológicos para a formação de professores**. Francisco Beltrão: Unioeste. *Campus* de Francisco Beltrão, 2010.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A manifestação do preconceito e da discriminação racial na trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI. In: VALETIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de & GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da ANPED**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

MELLO, Marisol Barenco. Oralidade. Muitas infâncias: castigo de menina negra. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar:** caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD, 2006.

MORAES, Denise Rosana da Silva. **O programa mídias na educação e na formação de professores/as:** limites e possibilidades. 222 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2013.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. In: **Desafios na comunicação pessoal.** 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p.162-166. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/midias_educ.htm>. Acesso em: 24 jun. 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio & CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Eunice Brito. Intolerância na escola: até quando? **Ashañti – A Escola e as Relações Étnico-Raciais** – revista- ashanti-web.pdf, 2010.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.** São Paulo: Editora da USP/Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOVA, Vera Casa. Pierre Verger: o olhar daquele “que nasceu de novo pela graça do Ifá”. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro.** 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

NYAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. **Ser negro nas vozes da escola.** Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, 1999.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A África não está em nós – a história africana no imaginário de estudantes do Recôncavo Baiano. **Fronteiras**, Dourados, MS, vol. 11, nº 20, p. 73-91, jul./dez. 2009.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. O programa etnomatemática e as possibilidades de implementação da Lei nº 10.639/2003. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura, vol. 4).

OLIVEIRA, Cristiane Coppe. Memória. Percepção matemática e senso numérico: uma proposta didático-pedagógica para implementação da Lei nº 10.639/2003 na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

OLIVEIRA, Denis de & PAVAN, Maria Ângela. Identificações e estratégias nas relações étnicas na telenovela “Da Cor do Pecado”. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 27º. 2004. Porto Alegre. **Anais**. São Paulo: Intercom, 2004.

OLIVEIRA, Henry Pôncio Cruz de. **Afrodescendência, memória e tecnologia**: uma aplicação do conceito de informação étnico-racial no projeto “A Cor da Cultura”. 135 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações raciais e educação**: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil**: elementos para uma filosofia afrodescendente. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, Kiusam Regina. Religiosidade. Religiosidade de matriz africana: desconstruindo preconceitos. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres, vol. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PARECER Nº CNE/CP 003/2004: CP. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Aprovado em 10/03/2004.

PAULA, Aline Batista de. **Construindo discursos que constroem sujeitos?** Uma discussão sobre a contribuição da Lei nº 10.639/2003 e seu corolário para afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia. Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.

PINTO, Regina Paim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 108, p. 199-231, nov. 1999.

RATTS, Alecsandro J. P. (Re)conhecer quilombos no território brasileiro. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. Corporeidade. Corporeidades e infâncias: reflexões a partir da Lei nº 10.639/2003. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura, vol. 5).

RIBEIRO, Neli Góes. **Por entre as tramas e os meios**: as relações raciais na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da diferença**: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira. Belo Horizonte, MG: Nandyla, 2009. (Coleção Repensando África, volume 2).

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

ROSSATTO, César Augusto. A transgressão do racismo cruzando fronteiras: estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos na luta pela justiça social. **Revista da ABPN**, vol. 6, nº 13, p. 120-133, mar./jun. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley & SILVA, Paulo Vinicius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, 29(1), 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: ARTMED, 1998.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco conceitual do projeto A Cor da Cultura**. Brasília: SEPIR, fev. 2005. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Energia vital. Um abraço negro: afeto, cuidado e acolhimento na educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura, vol. 5).

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: O Cavalo de Tróia da Educação. Trad. Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SANTOS, Marcos Ferreira dos. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: **EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Mário André dos. Preto, pardo, negro, afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

SANTOS, Marta Alencar dos. Cooperativismo. Gestão escolar no âmbito da educação infantil: enfrentando a discriminação racial. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003** /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SÉRIE PENSAMENTO NEGRO EM EDUCAÇÃO. **Os negros, os conteúdos escolares e a diversidade cultural**. 2. ed., vol. 3. Florianópolis, SC: Editora Atilênde (Núcleo de Estudos Negros), 2002.

SILBIGER, Lara Nogueira. O potencial educativo do audiovisual na educação formal. Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico, Volume IV. Disponível em: <www.bocc.ubi.pt/pag/silbiger-lara-potencial-educativo-audiovisual-educacao-formal.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2013.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: O que mudou? Por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

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

SILVA, Maria José Lopes da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF: Ministério

da Educação. Secretária de Educação Fundamental, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Racismo discursivo na mídia brasileira**. Trabalho apresentado no VI Congresso Latino-Americano de Estudos del Discurso (ALED 2005), realizado em Santiago (Chile), de 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.neab.ufpr.br/Publicacoes/Racismo_discursivo_na_midia_brasileira.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista. **Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SILVA, Néelson do Valle & HASENBALG, Carlos. A. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora/IUPERJ, 1992.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lucia M. A. (Org.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Carlos; EdUFSCar, 1997.

SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira (Org.) **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no ano Internacional dos Afrodescendentes. Brasília, DF: IPEA, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Avaliação do Programa “A Cor da Cultura”**, 2007. Disponível em: <<http://www.acordacultura.org.br>>. Acesso em: 13 mar. 2013.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SOUSA, Andréia Lisboa de. Aprendendo com os valores civilizatórios afro-brasileiros. Aprendendo com os desafios; o trabalho com a interseccionalidade na Educação infantil. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Orgs.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5 Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão racial. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Yvone Costa de. Ancestralidade. Espelho, espelho meu: as crianças e a questão étnico-racial. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

STEINBERG, Shirley R. Produzindo múltiplos sentidos – pesquisa com bricolagem e pedagogia cultural. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia & COSTA, Marisa Vorraber (Orgs.). **Estudos culturais & educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas, RS: Ed. ULBRA, 2015.

TAVARES, Júlio César de. Desconstruindo a invisibilidade: raça e políticas da cultura visual no Brasil e na América do Sul. In: BRANDÃO, Ana Paula. (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

TERUYA, Teresa Kazuko. **Trabalho e educação na era midiática**. Um estudo sobre o mundo do trabalho na era da mídia e seus reflexos na educação. Maringá, PR: Eduem, 2006.

TERUYA, Teresa Kazuko. Cultura da mídia e do consumo na educação infantil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO – PEDAGOGIAS SEM FRONTEIRAS, 3.2008. Canoas. **Anais...** ULBRA, 2008.

TERUYA, Teresa Kazuko. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura & MORI, Nerli Nonato Ribeiro (Org.). **Pesquisa em educação**: múltiplos olhares. Maringá, PR: Eduem, 2009.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Estudos culturais e educação: a temática do multiculturalismo e os objetos de pesquisa. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; VIEIRA, Renata de Almeida & SOUZA, Cristina Lucas de (Org.). **Pesquisas em educação**: diferentes abordagens teórico-metodológicas. Prefácio Doralice Aparecida Paranzini Gorni. Maringá, PR: Eduem, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Coord.). Saberes e fazeres, v. 1: **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006 (A Cor da Cultura).

TRINDADE, Azoilda Loretto. Percurso metodológico. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

TRINDADE, Azoilda Loretto. Os valores civilizatórios e a educação infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula & TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres, vol. 5. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010 (A Cor da Cultura).

VALETIM, Silvani dos Santos; PINHO, Vilma Aparecida de & GOMES, Nilma Lino (Org.). **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento**: 10 anos do GT

21 da ANPED. Belo Horizonte, MG: Nandyala, 2012.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre o culto aos orixás e voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil e na Antiga Costa dos Escravos, na África.** Trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2000.

ZAMPARONI, Valdemir. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. **Cienc. Cult.** [on-line]. 2007, vol. 59, nº 2, p. 46-49.

ZUBARAN, Maria Angélica & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, nº 1, p. 130-140, jan./abr. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 23 abr. 2014.

REFERÊNCIAS DO CORPUS DE ANÁLISE

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 01: África no currículo escolar, DVD 01, 2005.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 02: Material Didático, DVD 01, 2005.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 03: Igualdade de tratamento e oportunidades, DVD 01, 2005.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 04: Corpo, DVD 02, 2005.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 05: Religiosidade e Cultura, DVD 02, 2005.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 01: Educação Infantil, DVD 01, 2011.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 02: Religiosidade, DVD 01, 2011.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 03: Educação Quilombola, DVD 01, 2011.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 04: Identidade, DVD 02, 2011.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 05: Multidisciplinaridade, DVD 02, 2011.

A COR DA CULTURA, Nota 10, Episódio 06: Arte, DVD 02, 2011.