

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

HISTÓRIA

**“A MORTE, BESOURO, É VIVER DEBAIXO DA BOTA DOS OUTROS”: A LINGUAGEM
FÍLMICA COMO FERRAMENTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO**

MARIA ANDREA CAVALHEIRO ROMEIRO

**RIO GRANDE
2016**

MARIA ANDREA CAVALHEIRO ROMEIRO

**“A MORTE, BESOURO, É VIVER DEBAIXO DA BOTA DOS OUTROS”: A LINGUAGEM
FÍLMICA COMO FERRAMENTA DE IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA AS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História, Pesquisa e Vivências de Ensino Aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carmem Burgert Schiavon.

RIO GRANDE

2016

**O tempo é como uma família de três irmãos: passado, presente e futuro.
Stella de Oxossi**

Para Alexandra, razão para todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a Prof.^a Carmem Schiavon, por ter acreditado e insistido a chegar até aqui, quando a minha intenção era contrária. Sou muita grata pelo compartilhamento de saberes, pelo incentivo e, especialmente, pela rara generosidade. Não é por acaso que o Noah te escolheu!

Agradeço ao Prof. Arilson dos Santos Gomes, à Prof.^a Adriana Fraga da Silva e ao Prof. Mauro Dillmann Tavares, pela disponibilidade de fazerem parte de minha banca de qualificação e defesa, sobretudo, por suas valiosas contribuições teóricas neste processo.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado pelo companheirismo, pelo diálogo, pela alegria da convivência e pela aprendizagem que tive. Muito obrigada à Gabriela, às Brunas, Douglas, Camila, Caroline e Milene. Agradeço à Bruna Garcia, que arrumou um lugarzinho em cima da porta para mim e, ao contrário da Rose, não me deixou submergir e a Gabriela por me querer como mãe.

Agradeço ao meu irmão de coração Alexandre Cougo, pela amizade, respeito, incentivo e auxílio constantes e ao Leandro Vieira, pelo imenso coração e sabedoria.

Agradeço a duas grandes professoras e colegas que tenho o prazer e a honra de ter como amigas: Ingrid e Márcia.

Agradeço aos estudantes envolvidos neste trabalho por me fazerem querer ser uma professora melhor.

Agradeço à todas e todos que não estão aqui nominados, amigos e familiares que, direta ou indiretamente, estiveram presentes na minha caminhada e neste meu projeto de vida, e que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

A partir da Educação para as Relações Étnico-Raciais esse trabalho aborda a realização de um projeto de ensino/aprendizagem no Ensino Médio, relacionado ao estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana por meio de uma mostra de filmes, documentários, entrevistas e depoimentos, e da construção de materiais realizada pelos estudantes. Esta escolha encontra raízes no fato de que filmes, documentários e entrevistas são ferramentas de apelo estético-visual-emocional, que possibilitam a construção de conhecimento histórico escolar, já que mobilizam operações mentais que conduzem os estudantes a reflexões e tomadas de conclusões frente às questões que se apresentam. Assim, os filmes, documentários e outros vídeos sobre a África, sua história e cultura – ancestral ou contemporânea – em seu continente ou em sua diáspora, são utilizados como uma ferramenta didática auxiliar nas aulas de História, contribuindo na discussão das temáticas ligadas ao continente africano e às identidades afro-brasileiras, assim como na valorização e no reconhecimento do cumprimento das políticas de ações afirmativas. Nesta direção, a presente Dissertação está estruturada em três capítulos: no primeiro, denominado “Apontamentos sobre a Lei 10.639/2003: resistências e avanços”, realizaremos uma análise sobre a implementação da Lei em algumas localidades brasileiras. Também abordaremos a Lei no contexto do ensino privado e apresentaremos o cenário onde se passa a experiência educativa realizada. No segundo capítulo, intitulado “As mídias cinemáticas como mecanismo de implementação da Lei 10.639/2003”, trataremos do uso do cinema nas aulas de História, do projeto e da análise dos vídeos utilizados. Finalmente, no terceiro capítulo, denominado “As narrativas construídas pelos discentes: um olhar sobre a Lei 10.639/03 no cotidiano de uma escola particular” analisaremos as narrativas produzidas pelos estudantes por ocasião da realização do Projeto, apoiando-se na metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). O referencial adotado visa a equidade, no sentido de construção de uma sociedade plural por meio de uma educação antirracista, e inspira-se nas ideias de GOMES (2005, 2012), COELHO (2005, 2010, 2013), CAVALLEIRO (1998, 2005), SILVA (2007, 2012), entre outros, de modo a ocasionar a reflexão acerca da construção de uma educação para a diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: História e Cultura Africana e Afro-Brasileira; Lei 10.639/2003; Educação para as Relações étnico-Raciais; práticas educativas; Ensino de História.

ABSTRACT

Starting from Education for Ethnic and Race Relations, this work deals with the realization of an educational teaching/learning project in high school, related to the study of African-Brazilian and African history and culture, through films, documentaries, interviews and testimonials, and building materials performed by students. This choice is rooted in the fact that movies, documentaries and interviews are tools of aesthetic-visual appeal, that permits the construction of the historical school knowledge, due to mental operations that mobilize and lead students to think over and conclude about the subjects they just have faced. Thus, films and documentaries about Africa, its history and culture - ancient or contemporary - in its continent or diaspora, are used as an auxiliary teaching tool in history classes, contributing to the discussion of themes related to the African continent and African-Brazilian identities, as well as in the appreciation, recognition and accomplishment of affirmative action policies. In this direction, the present Dissertation is divided into three chapters: the first, called "Notes on the Law 10.639 / 2003 resistance and advances" we will conduct an analysis on the implementation of the law in some Brazilian cities. Also we discuss the law in the context of private education and show the present scenario where this educational experience is already performed. In the second chapter, entitled "The kinematics medias as an implementation mechanism of the Law 10.639 / 2003", we will deal with the use of "The Cinema" in history classes, the project and analysis of used videos. Finally, in the third chapter, called "The narratives constructed by students: a look at the Law 10,639 / 03 in the daily life of a private school" we will carry out the analysis of the narratives produced by students during the Project, supported by methodology content analysis (BARDIN, 2011). The theoretical frame of reference aims equity, in the sense of building a pluralistic society through an anti-racist education, and draws inspiration in the ideas of GOMES (2005, 2012), COELHO (2005, 2010, 2013), CAVALLEIRO(1998, 2005), SILVA (2007, 2012), among others, in order to lead to reflection on the construction of a real education for diversity.

KEYWORDS: African and Afro-Brazilian History and Culture; Law 10.639/2003; Education for Ethnic-Racial Relations; Educational Practices; History teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Imagens encontradas na escola	18
Imagem 2 – Imagens encontradas na escola	19
Imagem 3 – Ação-protesto: “Por mais bonecos negros na escola”	20
Imagem 4 – Painel Orixás	68
Imagem 5 – A primeira e inspiradora experiência	84
Imagem 6 – A segunda experiência	90
Imagem 7 - “Lembrando as nossas aulas sobre a África”	132
Imagem 8 – Dialogando sobre representações	143
Imagem 9 – A África “descoberta”	147
Imagem 10: A luta pelos direitos civis	158

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pesquisa CEERT em 174 unidades educacionais de Ed. Básica.....	28
Gráfico 2: Práticas de implementação da lei 10.639/03 por região	29
Gráfico 3: Pesquisa CEERT – Iniciativa de implementação e protagonismo.....	31
Gráfico 4: Implementação da Lei 10.630/03 no Distrito Federal por componente curricular	46
Gráfico 5: Crescimento do nº de escolas gaúchas de 1930 a 1937	57

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Dados e identificação dos sujeitos selecionados para o trabalho/Turma 1.....	71
Quadro 2 - Dados e identificação dos sujeitos selecionados para o trabalho/Turma 2.....	72
Quadro 3 - Dados e identificação dos sujeitos selecionados para o trabalho/Turma 3.....	73
Quadro 4 - Primeira experiência a partir do filme “Besouro” – Turma 1 – Ano 2013.....	82
Quadro 5 - Primeira experiência a partir do filme “Besouro” – Turma 2 – Ano 2014.....	89
Quadro 6 - Esquema de Planejamento – Proposta Metodológica Anual	117
Quadro 7 - Esquema de Planejamento – Sequência Didática - 2ªsérie	119
Quadro 8 - Esquema de Planejamento – Sequência Didática - 3ªsérie	119
Quadro 9 - Primeira atividade – 2ªsérie	127
Quadro 10 - Os resultados da primeira atividade	128
Quadro 11 - Segunda atividade – 2ªsérie	134
Quadro 12 - Os resultados da segunda atividade.....	134
Quadro 13 - A terceira atividade – 3ª série	138

Quadro 14 - Quarta atividade – 3ª série	143
Quadro 15 - Quinta atividade – 2ª série	148
Quadro 16 - Resultados da quinta atividade	148
Quadro 17 - Sexta atividade – 2ª e 3ª séries	150
Quadro 18 - Histórias cruzadas – 2ª série	150
Quadro 19 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Entrevista Gustavo - Positivo	164
Quadro 20 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Emicida e Ludimila – Positivo	164
Quadro 21 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – O Mordomo	165
Quadro 22 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Outros	166
Quadro 23 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Entrevistas e depoimento	166
Quadro 24 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Filmes	167
Quadro 25 - Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries	169

LISTA DE SIGLAS

APN - Agentes da Pastoral da Terra

BM - Banco Mundial

CDDN/SEJUS-DF - Conselho de Defesa dos Direitos do Negro da Secretaria da Justiça do Distrito Federal

CEB - Comunidade Eclesial de Base

CEERT - Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade

CMI - Conselho Mundial de Igrejas

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNPIR - Conselho Nacional da Igualdade Racial

CONSUN - Conselho Universitário

CORE - *Congress of Racial Equality*

FMI - Fundo Monetário Internacional

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização das Nações Unidas

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Plano Político Pedagógico

PROAI - Programa de Ação Inclusiva

RAS: Regiões Administrativas do Distrito Federal

PRR - Partido Republicano Riograndense

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SNCC - *Student Nonviolent Coordinating Committee*

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE TABELAS	10
LISTA DE SIGLAS	12
PREÂMBULO.....	15
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE A LEI 10.639/2003: RESISTÊNCIAS E AVANÇOS	25
1.1 <i>A Lei 10.639/2003: da implantação a implementação</i>	25
1.2 <i>Análise de alguns casos relativos à implementação da lei 10.639/2003 em alguns municípios brasileiros</i>	30
1.2.1. A lei 10.639/2003 no contexto privado brasileiro: ausências observadas	41
1.3 <i>Histórico do ensino privado gaúcho</i>	47
1.3.1 O espaço escolar: o Colégio onde se passa a ação educativa	64
1.3.2 As turmas que participam da ação educativa	70
CAPÍTULO 2 – AS MÍDIAS CINEMÁTICAS COMO MECANISMO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003	73
2.1 <i>O cinema nas aulas de História: uma possibilidade de trabalho</i>	73
2.2 <i>O projeto realizado em 2013 e os filmes escolhidos</i>	77
2.2.1 O projeto realizado em 2014.....	85
2.3 <i>Apresentação dos vídeos escolhidos: filmes, documentário, entrevistas e depoimento</i>	92
2.3.1 Amistad	95
2.3.2. Hotel Ruanda	96
2.3.3 O Mordomo da Casa Branca	97
2.3.4 Histórias Cruzadas	98
2.3.5 Matriz Afro: O Povo Brasileiro.....	99
2.3.6 Entrevista com Gustavo Gomes Silva dos Santos	100
2.3.7 Entrevista do Emicida	102
2.3.8 Depoimento de Ludimila de Souza Cruz	104
2.3.9 Besouro.....	105
2.4 <i>A construção de estratégias pedagógicas em um projeto de ensino/aprendizagem sob a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais</i>	108
CAPÍTULO 3 – AS NARRATIVAS CONSTRUÍDAS PELOS DISCENTES: UM OLHAR SOBRE A LEI 10.639/03 NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PARTICULAR.....	121
3.1 <i>A primeira fase do Projeto: impressões iniciais</i>	121
3.1.1 A primeira união de forças: História, Geografia e Literatura	129
3.2 <i>A segunda fase do Projeto e os próximos passos</i>	136
3.2.1 Uma nova união de forças: os trabalhos inter ou multidisciplinares	142

3.3 <i>A terceira fase do Projeto e mais alguns passos</i>	147
3.3.1. <i>As histórias que se cruzam: as mulheres e o mordomo</i>	148
3.4 <i>A África e a nossa afro-brasilidade</i>	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	186

PREÂMBULO

Vó Biloca, ou Feliciano, nasceu em 1879. Tinha 32 anos quando, em 1911, Isaura nasceu. Aos 35, Isaura foi mãe de Ana Maria; era inverno de 1946. Vinte e seis anos mais tarde, eu nasci, no segundo ano da década de 1970. Em 1987, Alexandra encerra a 5ª geração em um século de mulheres, nascidas próximas à fronteira oeste do interior do Estado do Rio Grande do Sul. Quando Biloca nasceu, a abolição legal da escravidão humana no Brasil havia sido instaurada há 9 anos. Ela foi educada por escravocratas, os princípios dessa educação ela passou para Isaura e, assim sucessivamente, ou seja, resquícios comportamentais dessas gerações foram sendo perpassados e (re) significados conforme o avanço do tempo.

Da memória de infância, recordo da amizade com Jussara, uma colega de escola, vizinha de uma tia, a quem visitava sempre que podia. Aquela criança, sua família e sua casa me encantavam, era aquele tipo de encantamento inerente à criança que só quer se alegrar na companhia do outro, ser feliz na brincadeira de compartilhar o tempo. Aquela casa, iluminada e clara, cujos familiares sentavam-se todos à mesa, onde ouvia-se risos e música, saboreava-se boa comida e transparecia vida; contrapunha-se à casa escura e silenciosa, que me esperava ao fim do dia. Com o passar do tempo fui proibida de frequentar aquela casa, as visitas a minha tia rarearam e foi sugerido por minha mãe brincar com outras crianças na escola. O que havia de errado? Nada. Para uma criança, racismo é algo difícil de entender. Será?

Da escola pública onde estudei pouco lembro de referências diretas à cultura negra, à discriminação e ao preconceito. Recordo-me apenas das imagens contidas nos livros didáticos de africanos acorrentados, nus, sofrendo castigos ou sendo torturados. Já na Universidade, cursei a disciplina de História da África. Em 2003, quando saí da graduação em Licenciatura em História, fui trabalhar na instituição a qual estou vinculada até hoje. Dois anos depois, fui convidada a trabalhar em sistema de colegiado na disciplina de Estudos Sociais, nas 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. Havia uma ementa e a obrigatoriedade de trabalhar o livro didático, porém tínhamos liberdade de reformular o material a ser utilizado. Analisando o livro didático da 4ª série observei a ausência de referências à matriz afro no Estado do RS. A questão indígena era colocada na forma de uma pequena participação na história de formação de nosso Estado, sumindo qualquer evidência de participação quando da chegada dos povos colonizadores, em especial, dos açorianos e, posteriormente, alemães e italianos. A referência ao africano restringia-se ao trabalho escravo nas charqueadas, sem imagens.

Reformulei a ementa acrescentando a história indígena e africana no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Na turma que trabalhei, propus uma atividade de entrevista com pais e avós para averiguar as ascendências familiares. Tivemos a apresentação de ascendências indígena, portuguesa, africana, italiana, espanhola, francesa e alemã. Na ocasião, um menino negro autodeclarou-se de origem italiana, o que gerou constrangimento por parte dos colegas. A partir desse estranhamento propus que realizássemos um trabalho sobre culturas indígenas e africanas. Tivemos adesão da professora de Arte e o projeto culminou na formação de uma banda musical com releituras de instrumentos musicais africanos e indígenas, confeccionados com sucata. O trabalho contou com a mobilização de todos sem qualquer resistência.

A partir dali, sempre fiz referência às culturas indígenas e africanas ou afro-brasileiras, na intenção de gerar identidade e respeito à diversidade. Uma das ferramentas que mais utilizei em todos esses anos foi o cinema e outras imagens filmicas. Desta minha experiência surgiu a elaboração da presente Dissertação.

INTRODUÇÃO

A memória é uma experiência histórica indissociável das experiências peculiares de cada indivíduo e de cada cultura.
(Elizeu Clementino de Souza)¹

Das muitas lembranças que tenho sobre a Escola em que estudei na infância e na adolescência, uma das mais significativas hoje, por compreender a sua perversidade, é a da separação das turmas a partir do poder aquisitivo e das aferidas competências dos estudantes. Nos longos corredores do Colégio Professor Chaves², em Santana do Livramento, cidade da fronteira oeste do RS, as turmas eram organizadas da seguinte maneira: os níveis de ensino iam sendo dispostos da sala 1 até a 5, invariavelmente. Por exemplo: a 5ª série 51, 52, 53... a 6ª série 61, 62, 63 e assim, sucessivamente. Porém, das verdades não ditas, sabíamos que a turma 1 era dos estudantes mais abastados; a turma 2 dos estudantes com menor poder aquisitivo, mas com bom rendimento escolar; a turma 3 era reservada àqueles que apresentavam dificuldades de aprendizagem; e as turmas 4 e 5 eram aquelas destinadas aos estudantes pobres e repetentes. O colorido da vida também diversificava à medida que o número da sala aumentava; já na sala 1, preponderava a tez branca e os olhos claros.

Em 2014, já na condição de mestranda, percorri os corredores da instituição onde trabalho com uma dupla intenção: fotografar indícios em que constasse o trabalho com a Lei 11.645/08³ e buscar subsídios para esta Dissertação. Tal posicionamento ocorreu em virtude do comprometimento com meu trabalho, o qual sempre levou-me a (re)avaliar minhas escolhas enquanto professora, tendo em vista que não consigo desvincular minha ação profissional de todos os meus processos formadores. Assim, também aprendi a apreciar colegas e estudantes a partir de suas experiências de vida.

Tento lembrar dos colegas e estudantes negros que tive na Escola que escolhi para realizar meu trabalho. Foram poucos, minha maior lembrança remete às atitudes de

¹ Souza, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007.

² Tradicional Colégio público muito conceituado na cidade, fundado em 24 de julho de 1944.

³ A Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena em todas as instituições de ensino e reitera a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, preceitos antes estabelecidos com a lei 10.639/03.

carinho de todos. Tenho raras lembranças de ver suas famílias dentro do ambiente escolar, participando das festividades. Trabalhei em outra instituição, também privada; contudo, com outras características institucionais. Esta era mantida por uma entidade católica, a maior parte de seus alunos tinha bolsa integral e eram oriundos de bairros pobres da periferia da cidade do Rio Grande. Nessa Escola tive contato com muitos estudantes negros e notei que quanto mais avançava o nível de ensino, mais raros se faziam, mesmo assim, eram muitos. De maneira geral o comportamento das turmas era de resistência. Por um lado, por ter iniciado meu trabalho na instituição substituindo um professor que utilizava o método de questionário e avaliações únicas e exclusivamente a partir destes (Sim, estávamos no ano de 2014 e ainda existiam profissionais de História adeptos dessa metodologia!). Por outro lado, a resistência se deu por minha opção em insistir num comportamento menos autoritário. Quanto à metodologia de ensino, adotei o trabalho com pesquisa, apresentação de seminários e mantive o livro didático de meu antecessor, porém sem o uso de questionários como fonte. Quanto à convivência, à medida que o tempo passava, as tensões iam se desfazendo, cotidianamente e aos poucos, como exponho no exemplo abaixo:

Menino – Professora por que tu não grita?
 Resposta – Tu gosta que gritem contigo?
 Menino – Não...
 Resposta – Pois é, eu também não gosto que gritem comigo, por isso eu não grito com os outros!

Com muita humildade, comungo das ideias de Paulo Freire,

Em um determinado momento comecei a descobrir que uma das principais razões pelas quais os alunos e alunas aprendiam comigo e gostavam das minhas aulas é que eu os respeitava, fosse qual fosse a sua idade, mesmo os muito jovens. Eu os respeitava e respeitava seus erros e seus conhecimentos (FREIRE & HORTON, 2011, p. 82).

Já, sobre o espaço escolhido para realizar meu trabalho, o colégio onde atuo como professora de História, ele é predominantemente branco. Há poucos indícios de diversidade em suas paredes e materiais didáticos. Paredes? Por ser um Colégio que dá ênfase à educação infantil, há muitos painéis, quadros e materiais didáticos espalhados por todo o prédio. Por exemplo, nas salas onde as Séries Finais do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio dividem o espaço com a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental I há muitos painéis coloridos com bonecos e bonecas, sempre brancos. (Imagem 1) No meu *tour* analítico encontrei um painel elaborado pelo 1º ano do Ensino Fundamental, atividade em que foi trabalhado o conto do folclore brasileiro “Saci-Pererê”; há anos venho acompanhando a reincidência desse tema e já questionei de que maneira

ele é abordado pelas minhas colegas.

Imagem 1 – Imagens encontradas na Escola



Fonte: fotos da pesquisadora (2014).

Em uma das 13 salas encontrei **uma** boneca negra entre muitos brinquedos, em um dos incontáveis painéis de E.V.A. dispostos por todo o prédio (Imagem 2). Embora já tivesse conversado à respeito com a coordenadora de ensino das Séries Iniciais e Educação Infantil, o Dia do Índio ainda era “celebrado” no 19 de abril e na sua clássica representação de menininhos e meninas seminus, com penachos e rostos pintados. Na sala do 5º ano, encontrei dois cartazes: dos imigrantes, aludindo à imigração alemã, italiana, espanhola e portuguesa, e outro sobre a influência indígena no RS com duas imagens: numa, uma criança indígena bebendo chimarrão e, na outra, um grupo de mulheres e crianças lanomâmi.

No primeiro semestre de 2015, numa aula dialogada com a 2ª série do Ensino Médio conversávamos sobre identidade e pertencimento, e fiz referência ao meu trabalho e sua necessidade, exatamente por que muitos dos estudantes manifestam-se contrários ao sistema de cotas ou elegem o discurso de senso comum que não há racismo no Brasil e que vivemos numa democracia racial. Primeiramente pergunto: quantos estudantes

negros estudam nessa sala? Há quantos estudantes negros nas turmas do Ensino Médio? Quantos professores e professoras negras vocês têm? Quantos tiveram na trajetória de vocês até aqui? Quantos professores, médicos, advogados e engenheiros negros vocês conhecem?

Imagem 2 – Imagens encontradas na Escola



Fonte: fotos da pesquisadora (2014).

Nessa turma específica, a ação gerou uma (re)ação: um grupo de meninas, fora do horário da disciplina, elaborou um “cartaz” em folha de caderno como recado para a professora da tarde, constando: “Por + bonecos negros na sala”. Junto ao “cartaz” colaram vários adesivos de bonecos. No entanto, o fato que gerou mais constrangimento foi que elas pintaram um dos bonecos existentes na sala e colocado pela referida professora. No dia seguinte, as meninas foram chamadas na sala da vice-direção para explicar o ocorrido. A atitude de colocar o cartaz não foi contestada; contudo o fato de terem pintado o cartaz foi considerado algo desrespeitoso com o material da outra turma (Imagem 3).

Imagem 3 – Ação-protesto: “Por + bonecos negros nas salas”



Fonte: fotos da pesquisadora (2015).

Ao costurar todas estas experiências compreendo que tive uma relação pessoal com a Escola em que fui educada e no ambiente em que atuo como professora. Ambas coadunam. Fui educada numa família, numa Escola e numa sociedade racista. Exerço minha profissão numa Escola menos repressiva, numa sociedade que conquistou direitos legais fruto das lutas constantes de movimentos sociais; sobretudo, do movimento negro, que buscaram acesso à cidadania e dignidade, mas que ainda são silenciados e/ou ainda encontram uma sociedade ensurdecida para ouvir vozes dissonantes. Diante os vários estudos sobre memória destaco as considerações que Maurice Halbwachs (2006) dedicou ao estudo da memória coletiva e individual. O sociólogo francês considera a memória como um fenômeno social, para ele a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva. Sobre o referido autor, as educadoras Maria do Socorro Ribeiro Padinha e Josebel Akel Fares destacam que:

Halbwachs considerou as instituições sociais como formadoras dos sujeitos. O autor ressalta a iniciativa que a vida atual do sujeito toma ao desencadear o rumo da memória. Se um sujeito lembra, é porque outros o fazem lembrar. E, esses outros que fazem o sujeito lembrar, são, na maioria das reminiscências, os pais, os amigos, outros sujeitos que as provocam. De toda a abordagem halbwachsiana, considerou-se, principalmente, que a lembrança é reviver/refazer/reconstruir/repassar com representações imagéticas e ideias de

hoje as experiências do passado. A memória é trabalho, é a construção de um fato antigo pela disposição do conjunto de representações que compõe a consciência atual de um sujeito. Halbwachs ata a memória da pessoa à memória do grupo; e esta última ao contexto maior da tradição, que é a memória coletiva de cada sociedade (PADINHA & FARES, 2010, p.140).

Sobre vivências e segregação em espaços escolares, há dois importantes trabalhos: de 1985, a Dissertação do sociólogo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, intitulada *O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau 1ª a 4ª séries)*, e de 1998, a Dissertação da pedagoga Eliane dos Santos Cavalleiro, intitulada *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Na referida obra, Cavalleiro já apontava:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola. De modo silencioso ocorrem situações, no espaço escolar, que podem influenciar a socialização das crianças, mostrando-lhes, infelizmente, diferentes lugares para pessoas brancas e negras. A escola oferece aos alunos, brancos e negros, oportunidades diferentes para se sentirem aceitos, respeitados e positivamente participantes da sociedade brasileira. A origem étnica condiciona um tratamento diferenciado na escola (CAVALLEIRO, 1998, p.198).

Nesta direção, Cavalleiro (1998, 2005) é referência fundamental para a Educação das Relações Étnico-raciais e fundamento básico para esta Dissertação, juntamente com a obra das professoras Wilma de Nazaré Baía Coelho (2005, 2010, 2013), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, 2012) e Nilma Lino Gomes (2005, 2012).

Com base nestas considerações, minha proposta para este Programa de Pós-Graduação em História – Mestrado Profissional em História – versou sobre a construção de um projeto de ensino/aprendizagem alicerçado na Educação para as Relações Étnico-raciais, que foi realizado com turmas de Ensino Médio, cujo tema central foi o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tornada obrigatória a partir da sanção da Lei 10.639/2003. Algumas das vivências que tive na minha caminhada como professora de História fizeram com que optasse em trabalhar com o tema substancial da referida Lei, já há alguns anos. Parafraseando a historiadora Selva Guimarães Fonseca,

Do ponto de vista de uma proposta pedagógica, podemos construir uma “pedagogia da memória” que faça frente aos problemas de identidade, pertencimento, pluralidade cultural, étnica e religiosa e exclusão social que marcam as nossas escolas (FONSECA, 2006, p.132).

A Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira”. Por

sua vez, a educação para as relações étnico-raciais objetiva o combate ao racismo, a discriminação e a marginalização, e a construção de relações sociais igualitárias e justas, através da criação de pedagogias antirracistas.

Rememorando, portanto, minha caminhada, compreendo que foi fundamental, ainda na graduação, cursar a disciplina de História da África, que naquele período, primeiro semestre de 2002, compunha o quadro de disciplinas obrigatórias do Curso de História – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Esta disciplina chegou a tornar-se optativa e a sair do quadro de disciplinas, mais tarde. Reitero que tê-la no meu processo de formação acrescentou além de subsídios teóricos, uma gama de subjetividades que foram importantes ao chegar, posteriormente, à prática de sala de aula⁴.

A Lei Federal 10.639, de janeiro de 2003, é uma longa demanda da sociedade civil organizada. Ela representa a materialização dos anos de luta do Movimento Negro por ações afirmativas e de valorização da matriz étnico-cultural afro-brasileira. Após treze anos de determinação da lei, muitas são as construções teóricas sobre o tema, inúmeras possibilidades de aplicação são sugeridas, ricos materiais surgem a todo o momento; no entanto, a análise oficial relata a ausência da prática destas metodologias e recursos na sala de aula. Segundo consta, o principal motivo reside no despreparo dos professores e no racismo, pessoal e/ou institucional, o qual impede a sua real implementação. Sobre esta Lei e outras diretrizes educacionais, o historiador Wagner dos Santos Chagas assinala que:

Não é a Lei que institui novos valores ou transforma a realidade, mas o cotidiano da prática social. Isso significa dizer que, esses textos têm consequências, influenciam e são influenciados pela realidade social (CHAGAS, 2010, pp.24-25).

Desse modo, o combate a todas as formas de violência e de discriminação devem estar presentes tanto nas relações sociais cotidianas quanto nos espaços compartilhados. A Escola como espaço compartilhado, também é o local onde se estabelecem vínculos e relações que condicionam e definem as concepções pessoais sobre si mesmo e sobre o outro. Daí a importância de uma reflexão permanente sobre o que se vive no ambiente escolar: pensar suas estruturas e ações institucionalizadas, como no Projeto Político-Pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, na formação dos profissionais da educação e no processo ensino/aprendizagem. Nas palavras da Prof^a Petronilha Silva:

⁴ Iniciei meu trabalho como professora de História, em 2003, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, onde ainda atuo como professora de História. Em 2013, tive uma breve e muito válida experiência na Escola Cristo Rei, da qual abri mão para realizar este Mestrado Profissional.

A Educação das Relações Étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (SILVA, 2007, p. 490).

Sendo assim, esta Dissertação apresenta a caminhada percorrida na construção de um projeto de ensino/aprendizagem por meio de unidades e sequências didáticas que contemplaram o estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, em turmas de 2ª e 3ª séries do ensino médio, de uma Instituição privada no município do Rio Grande, cidade litorânea do RS, nos anos de 2013, 2014 e 2015. Após a contextualização histórica do tema e a análise de textos de referência, realizamos uma mostra cinematográfica. As obras escolhidas foram: o capítulo *Matriz Afro*, do documentário *O Povo Brasileiro*, baseado na obra de Darcy Ribeiro; os filmes *Amistad*, *Besouro*, *Hotel Ruanda*, *Histórias Cruzadas* e *O Mordomo da Casa Branca*; uma entrevista com o estudante Gustavo Gomes Silva dos Santos, paulista de 10 anos, entrevista esta veiculada na Rede TVT – São Paulo⁵; uma entrevista com o *rapper* Emicida (nome artístico de Leandro Roque de Oliveira) sobre o episódio do jogo de futebol entre as agremiações esportivas Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense e Santos Futebol Clube em que o goleiro do Santos foi vítima de racismo deflagrado por uma parte da torcida gremista, e um depoimento da advogada carioca Dr^a Ludimila de Souza Cruz, acerca do programa da Rede Globo de Televisão intitulado *Sexo e as Negas*. Tanto a entrevista e o depoimento⁶ foram inseridos no projeto pela demanda surgida: o menino de 10 anos traz uma opinião contundente sobre racismo e cidadania (2014); a entrevista do *rapper* surge após mais um episódio em um jogo de futebol (2014), a exemplo do que havia acontecido, anteriormente, com o jogador brasileiro Daniel Alves, num jogo do campeonato de futebol espanhol (2013), entre outros; nesse caso os estudantes trouxeram o debate para a sala de aula. E, por fim, o depoimento da advogada

⁵ A TVT é uma emissora educativa outorgada à Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, entidade cultural sem fins lucrativos, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e pelo Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região. Foi fundada em 23 de agosto de 2010.

⁶ As entrevistas e o depoimento estão presentes nos endereços indicados, a seguir: em <https://www.youtube.com/watch?v=mo-on7ikYi4> a entrevista de Gustavo Gomes – Projeto Leituraço, publicado em 12/11/2014. A entrevista de Emicida foi veiculada no canal do site jornalístico Ponte Jornalismo no *Youtube*, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=n7DcbOpKUw8>, publicado em 10/09/2014. E em: <https://www.youtube.com/watch?v=Dg3OalbOVVo>, consta o depoimento da Dr^a Ludmila Cruz sobre “Sexo e as Negas”, TV Globo, publicado em 14/09/2014.

surgiu na rede a partir da veiculação do programa na TV aberta, que levou para as redes sociais a discussão sobre a nomenclatura e os estereótipos racistas empregados (2014).

A partir da mostra cinematográfica, elencamos os subtemas que originaram os grupos de trabalho. Cada grupo escolheu um recurso para utilizar na apresentação de seus resultados. Optando por construções de cartazes e *slides*, degustação de iguarias, apresentação artística, produção de vídeo e outros recursos sugeridos ocasionalmente pelos estudantes. Esta produção resultou em uma exposição desses trabalhos e em atividades nas X, XI e XII Mostra Cultural (2013, 2014 e 2015) do Colégio, atividade anual que reúne atividades confeccionadas durante o ano letivo e I e II Semana da Consciência Negra da Escola (2014 e 2015). Acredito que os estudantes, ao se apropriarem de conceitos, métodos e procedimentos, compreendem melhor o processo educativo que os cerca, desenvolvem sua curiosidade e, sobretudo, assumem uma postura reflexiva frente às relações entre educador/educando. Gradualmente, creio que eles constroem valores e princípios que lhes permitem enfrentar melhor os desafios do dia-a-dia, tanto aqueles relacionados ao mundo do trabalho, como os que exigem um posicionamento ético diante dos fatos.

Em toda a já referida caminhada metodológica deste trabalho foi solicitado aos discentes a construção de narrativas, que comporiam a análise da pesquisa, utilizando-se da análise de conteúdo a partir dos pressupostos da psicóloga Laurence Bardin (2011), tendo como premissa os seguintes questionamentos: qual o entendimento que aqueles estudantes possuem sobre a cultura afro-brasileira e sobre o racismo? O uso da linguagem fílmica auxiliará no surgimento de novas percepções acerca da aprendizagem histórica sobre cultura afro-brasileira e sobre as relações étnico-raciais?

Para tanto, a presente Dissertação foi estruturada sem a inclusão de um capítulo teórico – como eventualmente se verifica, pois tencionava que seus pressupostos teóricos permeassem o texto. Assim, o texto dissertativo foi dividido em três capítulos: no primeiro, denominado “Apontamentos sobre a Lei 10.639/2003: resistências e avanços”, momento em que realizo uma análise sobre a implementação da Lei em algumas localidades brasileiras; também, abordo a Lei no contexto do ensino privado e apresento o cenário onde se passou a experiência educativa realizada. No segundo capítulo, intitulado “As mídias cinemáticas como mecanismo de implementação da Lei 10.639/2003”, trato do uso do cinema nas aulas de História, do projeto, e apresento os vídeos utilizados. Finalmente, no terceiro capítulo, intitulado “As narrativas construídas pelos discentes: um olhar sobre a lei 10.639/03 no cotidiano de uma escola particular” trago as narrativas produzidas pelos estudantes por ocasião da realização do Projeto.

CAPÍTULO 1 – APONTAMENTOS SOBRE A LEI 10.639/2003: RESISTÊNCIAS E AVANÇOS

As alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, através da Lei 10.639/2003, trouxeram significativas mudanças em prol de uma real educação para a diversidade, porém passados 13 anos, constatou-se através de pesquisas, análises e divulgação de seus resultados, que o cumprimento da Lei ainda é insuficiente e que há uma incidência ainda menor de sua aplicação nas instituições privadas de ensino.

Assim, o objetivo central deste capítulo consiste em trazer subsídios para a reflexão acerca da implementação da Lei 10.630/03 nas instituições de ensino brasileiras através da análise de casos relativos à sua implementação em alguns municípios nos Estados do Ceará, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal. Ainda, apresento dados relativos à implementação da Lei no contexto privado brasileiro, assim como um breve histórico do ensino privado gaúcho e um perfil do Colégio onde se realizaram as práticas educativas que deram origem a esta Dissertação.

Neste sentido, para tecer o histórico do ensino privado rio-grandense utilizei as obras *Breve História do Ensino Privado Gaúcho* do historiador e pastor luterano Prof. Dr. Martin Norberto Dreher e *Memórias de um Imigrante Italiano* da tradutora e escritora Arminda Lorenzoni Parreira, a tese de doutorado da historiadora Lúcia Regina Brito Pereira, intitulado *Cultura e Afro descendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872 – 2001)* e o livro *História da Educação do Negro e outras histórias*, publicação organizada pela educadora Jeruse Romão, e sexto volume da coleção *Educação Para Todos*.

Saliento que nas pesquisas e leituras preliminares que trouxeram subsídios a esta Dissertação, encontrei apenas dois artigos acerca da implementação da Lei 10.639/03 em escolas privadas. Com base nestes apontamentos, considero que a iminente necessidade de mais estudos acerca do tema, abra outros horizontes para futuros trabalhos, assim como para outros pesquisadores.

1.1 A Lei 10.639/2003: da implantação a implementação

A pedagoga mineira e ministra-chefe do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, da gestão da Presidente Dilma Rousseff⁷, Prof^a Nilma

⁷ O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH), criado em 2 de

Lino Gomes destaca dois conceitos fundamentais para a construção de uma política pública: o de “implantação” e o de “implementação”:

O início de toda e qualquer política pública atravessa por um momento inaugural, uma etapa de representação de uma perspectiva que se abre a sociedade, denominada **implantação**. [...] Depois dessa etapa inaugural é a capacidade política de execução de um plano, projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas, denominado **implementação** (N.L.GOMES, 2012, p. 26).

Desse modo, em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica; contudo, mesmo passado treze anos, esta legislação permanece aplicada de maneira tímida na maioria das escolas brasileiras. A implementação de conteúdos, de forma transversal ou efetiva nas áreas de Literatura, Artes e História, ocorre de forma lenta na rede de ensino: nas escolas municipais o percentual é de 46%, nas escolas estaduais este índice cai para 39% e, finalmente, nas escolas particulares, esta realidade é ainda mais limitada e atinge apenas 6%. Esses dados fizeram parte de uma pesquisa⁸ realizada pelo Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação com o setor de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre a aplicação da Lei 10.639/03 em escolas de Educação Básica, que analisou a existência de práticas educativas abordando o tema da História e Cultura Africana e Afro-brasileira em 174 unidades educacionais de ensino público e privado em todo o país.

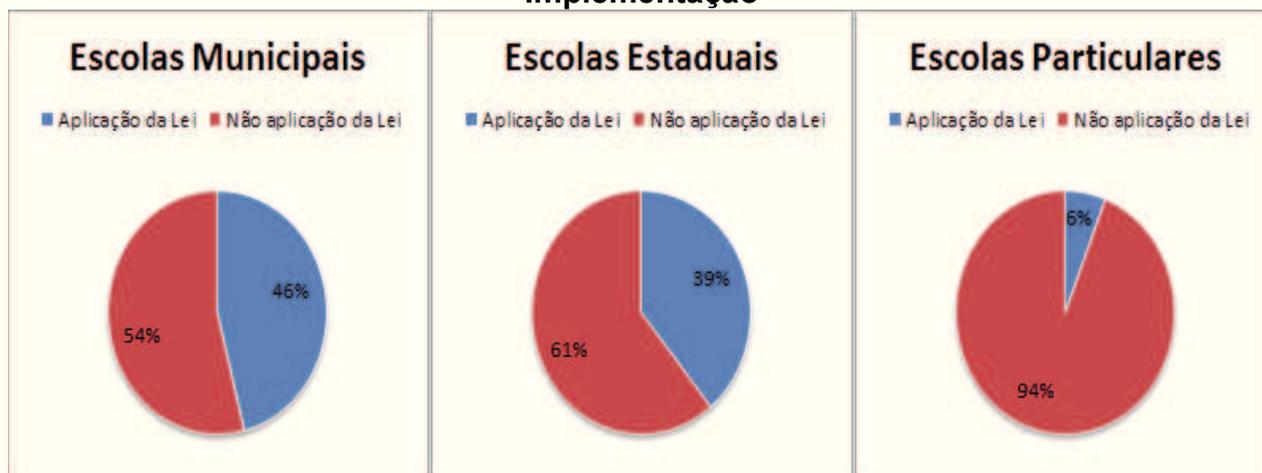
O Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT) foi criado em 1990, e é uma organização não governamental que produz conhecimento, desenvolve e executa projetos voltados para a promoção da igualdade racial e de gênero, através de implementação de políticas públicas, de educação, saúde e relações de trabalho. A CEERT assessora órgãos governamentais, instituições privadas e movimentos sociais nas áreas de formação política, capacitação de pessoal e produção de materiais educativos. Desde 2002, a CEERT instituiu o prêmio ‘Educar para a Igualdade Racial e de

outubro de 2015, foi um ministério do governo brasileiro que formulou políticas e promoveu ações voltadas aos direitos da criança e do adolescente, do idoso e das minorias. Promoveu, também, a defesa dos direitos da cidadania das pessoas com deficiência, dos negros e das mulheres, promovendo a sua inclusão na sociedade. Foi criado a partir da unificação das Secretarias de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, de Direitos Humanos, e de Políticas para as Mulheres, com o envio ao Senado da Medida Provisória nº 696, em outubro de 2015, que alterava a Lei nº 10.683 de 28 de maio de 2013. Foi extinto em 12 de maio de 2016, após a posse de Michel Temer como presidente interino durante o processo de instabilidade democrática vivido, atualmente, em nosso país.

⁸ Mais informações sobre a pesquisa em: http://portal.comunique-se.com.br/index.php?option=com_dino2&releaseid=17853. Acesso em 20/11/2014.

Gênero: experiências de promoção da igualdade étnico-racial em ambiente escolar'. O prêmio foi reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como uma das principais ações de promoção da igualdade étnico-racial na educação, realizada por uma instituição da sociedade civil.

Gráfico 1 – Pesquisa CEERT em 174 unidades educacionais de Ed. Básica – Implementação

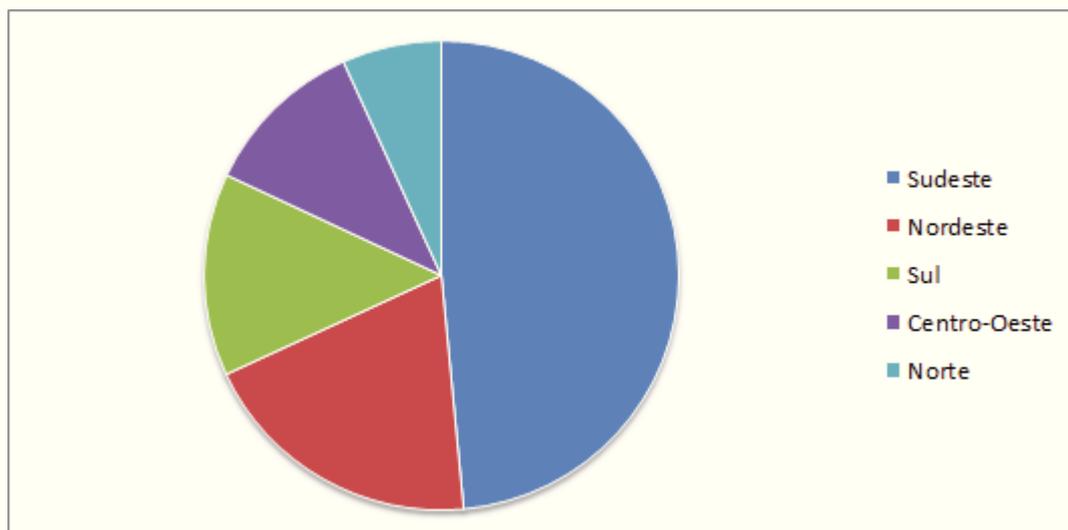


Fonte: Elaboração própria (2016).

Em linhas gerais, os dados da pesquisa da CEERT, divulgados em novembro de 2013, identificou que o maior número de práticas voltadas à implementação da Lei 10.639/03 encontrava-se na região Sudeste (48,5%), seguido do Nordeste (19,6%), o Sul (13,9%), o Centro-Oeste (11,2%) e, por último, o Norte (6,8%). Um ano mais tarde, o Seminário “10 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei nº 10.639/2003: balanço e novos parâmetros de exigibilidade”⁹, organizado pela associação civil sem fins lucrativos Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, e realizado no Centro Universitário Maria Antônia da Universidade de São Paulo (USP), voltou a abordar o tema.

A primeira mesa de discussão do Seminário “10 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Lei nº 10.639/2003: balanço e novos parâmetros de exigibilidade”, denominada “Diretrizes Curriculares e Plano Nacional de Implementação da Lei nº 10.639/2003: balanço de implementação, desafios e perspectivas”, contou com exposições feitas pelo Prof. Valter Robério Silvério, da Universidade Federal de São Carlos; pela então diretora do Centro de Estudos das Relações Sociais e Desigualdades (CEERT), a psicóloga social Maria Aparecida (Cida) Silva Bento, e pela coordenadora da Área de Educação da Ação Educativa, Denise Carreira.

⁹ Sobre o evento, ver: <http://www.ceert.org.br/acontece/noticia.php?id=5880>. Acesso em 11/12/2014.

Gráfico 2 – Pesquisa CEERT – Implementação da Lei 10.639/03 por região

Fonte: Elaboração própria (2016).

Partindo do estudo feito pelo CEERT (com apoio da SECADI/MEC e da UNESCO) sobre os 10 anos da Lei 10.639, além das seis edições do Prêmio “Educar para a Igualdade Racial”, iniciado em 2002, Cida Bento enfatizou a importância do movimento negro monitorar suas conquistas no âmbito das políticas públicas, pois:

Nossas lutas têm desdobramentos de todas as ordens, em termos de organismos que são criados em instituições municipais, estaduais e federais, públicas e privadas, e orçamentos que são viabilizados. Entendo que o movimento precisa acompanhar como esses bens institucionais são distribuídos, e se têm efetiva participação na concepção, execução e acompanhamento das políticas das quais é impulsor e destinatário¹⁰.

Segundo informações apresentadas pela SECADI, haviam investimentos na formação e capacitação de professores, no financiamento de pesquisas acerca da implementação da lei 10.639/03 e na produção de conteúdo acerca do tema. Possíveis sanções pelo descumprimento da referida lei caberiam aos conselhos municipais e estaduais de Educação. Logo, como compreender que as iniciativas das instituições privadas ainda seriam tão incipientes? Uma lei sancionada em 9 de janeiro de 2003, sabendo-se das possíveis penalidades pelo seu descumprimento, como é possível que existissem instituições que não a conheçam ou não a cumprissem? Sobre leis e atitudes, o Prof. José Marcelino de Resende Pinto apresenta a seguinte crítica:

No Brasil vive-se um fenômeno interessante: por um lado somos capazes de fazer leis extremamente avançadas no sentido do fortalecimento dos direitos sociais, como é o caso, por exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente e de nossas leis ambientais; por outro lado, convive-se com uma certa tranquilidade

¹⁰ Mais informações em: <http://www.ceert.org.br/acontece/noticia.php?id=5880>. Acesso em 11/12/2014.

com o não-cumprimento destas mesmas leis (J.M.PINTO, 2007, p. 63).

Segundo o Artigo 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o ensino é livre à iniciativa privada desde que a instituição atenda a algumas condições, como o cumprimento das normas gerais da Educação Nacional e do respectivo sistema de ensino. Desse modo, as Escolas particulares têm regularmente a obrigatoriedade de credenciamento no MEC e na Secretaria de Educação do seu Estado. Para tanto, a Escola apresenta uma Proposta Política Pedagógica que atenda às orientações dos órgãos em questão e do Conselho Nacional de Educação. Quanto à supervisão das instituições de Ensino Médio, caberá a cada Estado o controle de sua própria rede e das instituições mantidas pela iniciativa privada (Arts. 16, 17 e 18 da LDB).

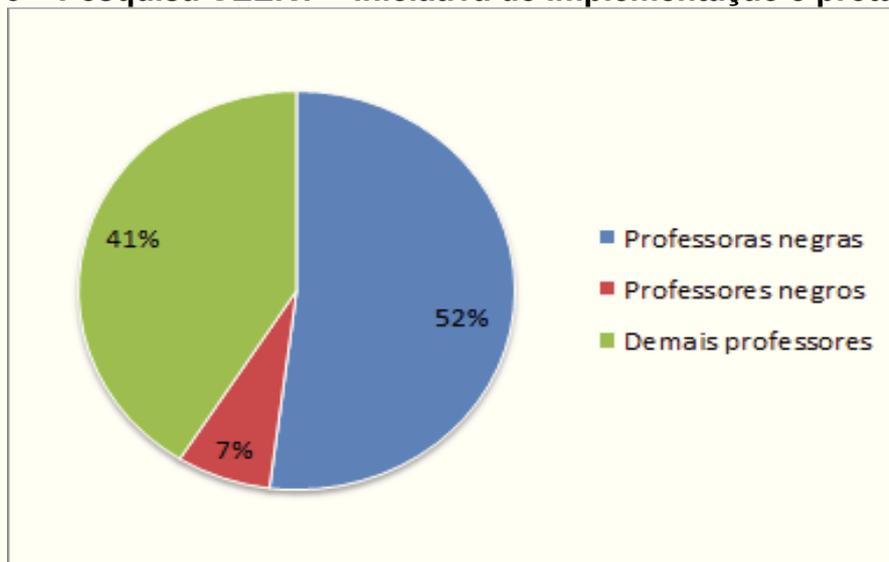
Entretanto, faltam pesquisas que fundamentem melhor o porquê do silenciamento deste tema nas Escolas particulares e é necessário avaliar o papel do MEC e das Secretarias de Educação na implementação da Lei 10.639/03 e no seu monitoramento, afinal, uma análise superficial dos estudos já realizados mostram que somente a lei não é suficiente para que o sistema educacional cumpra o seu papel.

Ademais, a pesquisa do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades (CEERT) mostrou que a maior parte das iniciativas era realizada por professores negros (59%), com destaque para o protagonismo das mulheres negras (52,1%). Em outras palavras, as ações ainda dependiam muito de atitudes pessoais do professor, sem uma institucionalização. Segundo Cida Bento,

Isso mostra um maior nível de conscientização da importância de uma educação igualitária, e o entendimento desses profissionais de que o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial não são apenas um assunto de negros, mas de toda a sociedade [...]. Essa é uma tarefa de toda a Educação Básica, de todos, homens e mulheres, negros e não-negros¹¹.

Como justificativa para esta falta de implementação curricular, os entraves ao cumprimento da Lei se dariam pela falta de acesso a materiais didáticos, dificuldades financeiras e, também, pela má formação dos educadores e profissionais da Educação. Ou seja, parecia que a implementação da mesma dependeria, especialmente, da iniciativa do professor.

¹¹ Informação disponível em: http://portal.comunique-se.com.br/index.php?option=com_dino2&releaseid=17853. Acesso em 20/11/2013.

Gráfico 3 – Pesquisa CEERT – Iniciativa de implementação e protagonismo

Fonte: Elaboração própria (2016).

Observa-se que as instituições privadas de ensino têm capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Artigo 213º da Constituição Federal; porém, não são todas que dispõem de recursos financeiros suficientes para aplicarem em investimentos de estrutura e materiais pedagógicos que promovam um espaço de aprendizagem adequado. Ainda, sobre seus resultados, o estudo mostrou que quando o tema é abordado, a família negra se aproxima mais da Escola; muito provavelmente levada pelas mãos de seus filhos e filhas, tocados pela sensação de pertencimento no seu espaço de aprendizagem.

1.2 Análise de alguns casos relativos à implementação da lei 10.639/2003 em alguns municípios brasileiros

A análise dos dados trazidos pela pesquisa da CEERT norteou minhas escolhas sobre os estudos posteriores à Lei 10.639/2003 ter sido sancionada. Cinco anos após sua sanção, estudos preliminares já indicavam algumas reflexões, experiências e necessidades de novas estratégias. A seguir, analiso algumas Dissertações relacionadas à Lei supracitada, correspondentes ao período de 2008 a 2012.

Em 2008, a Prof^a. Maria Lúcia de Almeida Belém Tomasoni já apontava, em um trabalho de observação-participante com professores da rede estadual no município de Sinop, no Estado de Mato Grosso, sobre possíveis mudanças qualitativas na educação no que diz respeito ao fato da educação para as relações étnico-raciais, dependerem do envolvimento e da transformação do professorado. Sobre políticas públicas, o estudo indicava que estas deveriam voltar-se à atuação dos professores e sua formação. Em

suas argumentações a autora preocupava-se em salientar sobre a necessidade de análise acerca das práticas educativas e suas complexidades. Segundo a autora, sua pesquisa revelava a resistência dos professores em mudar seus valores e romperem com paradigmas, deixando transparecer que

Enquanto não houver interação nos processos de formação continuada confrontando as experiências reais com as práticas pedagógicas e todo o contexto escolar, não haverá mudanças estruturais na escola nem a melhora na qualidade do ensino e o atendimento às exigências de uma educação étnico-cultural. A educação na perspectiva das relações étnico-raciais implica em concepções que requer mudanças na formulação de conceitos, valores, atitudes que, por sua vez, exigem uma retomada do processo de formação. As percepções dos professores quanto às questões de racismo, discriminação e preconceito na escola variam de acordo com as experiências de cada um, porém, constata-se que a formação inicial, de modo geral, não habilita o professor a uma tomada de consciência crítica. A formação inicial é permeada de conceitos teóricos e ideológicos voltados a uma organização social e política que busca manter as classes mais favorecidas no poder [...]. Verificou-se que a formação continuada a partir das exigências da Lei 10.639/03 não deve simplesmente sanar ou suprir lacunas da formação inicial dos professores. A Lei exige muito mais e requer uma vinculação entre a teoria e a prática e uma autorreflexão crítica que explicita os pressupostos assumidos e suas implicações teóricas, práticas e políticas (TOMASONI, 2008, p.103).

Logo, a implementação sugere subjetividades e uma educação voltada para a formação de atitudes e valores além, obviamente, de uma produção de conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. A implementação da Lei implica em pensá-la já no processo de formação inicial dos profissionais da educação, e de maneira contínua, inserida em todas as disciplinas, não apenas na forma estanque de uma disciplina única e desconectada. Isso vale para a pós-graduação. A proposta inicial, já previa que a educação das relações étnico-raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana, deveria ser desenvolvida por meio de conteúdos, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantedoras e coordenações pedagógicas (Muller & Coelho, 2013); “em especial”, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. No caso específico do ensino de História:

Quanto às determinações mais específicas para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, a preocupação maior é dar visibilidade à diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, principalmente no Brasil. Em vez da mera substituição de etnocentrismo europeu por um africano, propõe-se ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira. Daí a indicação de que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. A importância do estudo da história das organizações negras, como os quilombos e seus remanescentes, das irmandades religiosas, associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, por exemplo, vincula-se também à exigência de que as instituições escolares repensem as relações étnico-raciais e

pedagógicas em seu espaço e entorno. Personagens históricos negros com diferentes inserções em seus tempos também são mencionados no documento como forma de se divulgar e estudar a participação efetiva dos africanos e seus descendentes na história do Brasil seja na economia, na política, na cultura, na ciência, nas artes ou nos esportes. Para as Diretrizes, o passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras formas (ABREU; MATTOS & DANTAS, 2010, p. 25-26).

As especificidades das áreas apontadas como especiais na implementação da lei, (pré)determinam uma obrigatoriedade que parecem eximir as demais áreas de conhecimento e componentes curriculares de perceberem-se como partes de um mesmo processo formativo. E conforme a Prof.^a Nilma Lino Gomes:

O trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (N.L.GOMES, 2012, p.106).

Logo, segundo a autora, foi, e ainda é, necessário revisar a educação vigente na maioria dos municípios brasileiros, promovendo a ruptura dos velhos paradigmas racistas, discriminatórios e segregacionistas, que operam na preservação do mito de uma democracia racial em nosso país.

Após uma década do decreto da lei 10.639/03, muitos estudos e debates ajudariam a traçar um quadro bastante diverso de sua implementação, com variações qualitativas e regionais. É o que vimos, portanto, no trabalho realizado por Tomasoni (2008) em Sinop (MT) e que veremos a seguir nos demais trabalhos analisados.

Em 2011, a pedagoga Maria Helena Negreiros de Oliveira, realizou um mapeamento das práticas educativas de 377 professores da Educação Básica de Escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo do Campo, em São Paulo, nos anos de 2008 e 2009. A partir da aplicação de questionários¹², a autora buscou saber o que motivou a realização dos projetos, bem como avaliar o papel da formação dos profissionais de educação nesse contexto. Analisou, ainda, como as práticas docentes haviam contribuído para a discussão do papel da escola em relação à implementação da Lei 10.639/2003. Oliveira explica que, em 2009, ao assumir o cargo na Secretaria de Educação do Município, dedicou-se à pesquisa, realizada com toda a rede de ensino, infantil e fundamental, questionando sobre a realização de projetos e

¹² Neles, a pesquisadora questionava a formação dos entrevistados, a formação continuada, a participação em movimentos sociais, o tempo de serviço, o sexo, a faixa etária, a declaração de cor, a motivação para o desenvolvimento das ações/projetos sobre a temática, qual sua abordagem e se haviam participação dos cursos promovidos pela Secretaria de Educação.

atividades que envolvessem o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. Para o desenvolvimento da pesquisa, um questionário foi enviado para aproximadamente 380 professores da rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo. Os questionários aplicados aos professores buscaram identificar se as escolhas para realização de projetos pedagógicos tiveram a lei como motivação, ou se resultaram do envolvimento do professor com os movimentos sociais; se foram escolhas pessoais, ou se foram fruto das provocações advindas do contato com formações nessa ou em outras redes de ensino onde os professores atuavam e, finalmente, saber o que se esperava do trabalho realizado.

O questionário enviado para 115 unidades escolares e 377 professores e professoras da Rede Municipal, rendeu-lhe o retorno de 89 unidades, por meio da devolução de 215 questionários preenchidos, que apontaram elementos das práticas pedagógicas e das dinâmicas de funcionamento da própria rede de ensino. Segundo seu relato, 45 unidades escolares da rede de ensino contavam com apenas um professor desenvolvendo em seu trabalho alguma ação com foco na temática da Lei 10639/03. Quanto à formação dos professores entrevistados, a maior parte era constituída por pedagogos, mas ainda havia um número de professores que contava apenas com o Magistério. Grande parte dos professores possuíam uma década ou mais de experiência no magistério, e tinham acima de 40 anos. Conforme a autora,

É possível identificar na pesquisa que aproximadamente 50% dos professores foram motivados por cursos de formação para desenvolver em seu trabalho pedagógico projetos sobre a temática da Lei 10639/03. No entanto, a força do trabalho coletivo e a identificação pessoal da questão como relevante ainda foram fatores preponderantes. Um fator que desperta curiosidade é saber o que motivou o desejo coletivo de desenvolver o trabalho sobre o tema e nesse sentido, o reconhecimento pessoal da importância da temática pode ter feito toda a diferença. O envolvimento em movimentos sociais de diferentes grupos também pode influenciar essas escolhas (M.H.OLIVEIRA, 2011, p. 112-113).

Especificando seu relato, no que concerne à motivação dos professores quanto a escolha do tema, 130 alegaram identificação pessoal; um grupo desenvolveu o trabalho pois tratava-se de um tema definido pelo coletivo da escola, proposto pela unidade escolar. E outros tiveram como influência cursos de formação continuada. Nesta direção, foram citados o curso “Africanidades Brasil”¹³, um curso à distância oferecido pela Universidade de Brasília em 2006; e o curso *A Cor da Cultura*¹⁴, desenvolvido pelo

¹³ O curso de modalidade a distância Educação Africanidades Brasil (EAB) foi promovido pelo MEC-SECAD-UNB-CEAD, em 2006.

¹⁴ A Cor da Cultura é um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, iniciado em 2004, a partir da parceria entre o Canal Futura, a Petrobras, o Cidan – Centro de Informação e Documentação do

Governo Federal com parcerias privadas. Dos 70 professores desenvolvendo projetos individualmente, 10 informaram que utilizaram as propostas apresentadas no projeto *A Cor da Cultura*. Outros 22 professores afirmavam que já desenvolviam trabalhos sobre a temática e que a lei serviu para referendar seu trabalho e ampliar as possibilidades de formação e troca com novas experiências.

Esta demanda dos professores por uma formação continuada levou a Secretaria de Educação a lançar, em março de 2010, o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial de São Bernardo do Campo (SP), com o intuito de empreender ações acerca da questão da diversidade étnica da cidade. Uma das diretrizes estabelecidas pela Secretaria foi organizar para as equipes gestoras, no pós recesso escolar em julho, antes do efetivo retorno dos professores, uma tarde de trabalho com um circuito de atividades ligadas à temática da Lei. O circuito previa atividades com “foco na informática e na tecnologia como espaço para a diversidade” e, segundo M. H. Oliveira (2011; pp.89-90), “todas as equipes gestoras passariam por esses diferentes espaços”, que continham as seguintes atividades à disposição das equipes gestoras (diretores e coordenadores):

1. Uma oficina ensinando como organizar um *blog* sobre a temática da lei 10.639/03;
2. Uma roda de conversa com um “*índio*”, da etnia Carêrê, que abordava mitos e “*dúvidas*” sobre a cultura indígena;
3. Um espaço com foco na arte africana e suas possibilidades;
4. Outro espaço com foco na literatura destacando o acervo disponível na Secretaria a serem destinados às bibliotecas;
5. Um espaço para a dança e a corporeidade africana;
6. E um último espaço com foco na música, no ritmo ancestral africano.

O objetivo era inspirar as educadoras a utilizar as ideias sugeridas nas oficinas em suas escolas. Para a autora:

O objetivo central desse trabalho era oferecer às equipes gestoras, a oportunidade de organizar o retorno de seus professores de maneira diferenciada com a ênfase à lei 10.639/03. A avaliação do encontro foi positiva e várias escolas organizaram a volta dos professores inspirada na proposta da Secretaria, empregando inclusive, os materiais utilizados nesse encontro. É importante lembrar que as ações por si só não são suficientes para que a temática seja tratada a contento, mas abrem possibilidades para que o tema seja conhecido pelos gestores, seja reconhecido como relevante, seja convidativo em seus conteúdos e com a apresentação de práticas, seja uma alternativa de dar início ao assunto, ou continuidade para as escolas em que o assunto já era tratado, de maneira criativa e diversificada (M. H. OLIVEIRA, 2011, p. 90).

Entendemos que para a Secretaria o projeto sugeriu a possibilidade de se trabalhar o tema nas Escolas cujos gestores participaram das oficinas, que assim proporião o mesmo a seus professores; entretanto, o que não fica claro é como a questão legal, ou seja, a implantação da Lei 10.639/03, nas palavras conceituais enfatizadas por Nilma Gomes, foi tratada. A Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo também investiu em processos formativos; no segundo semestre de 2010, a Secretaria realizou o curso presencial *Africanidades*, com duração de 12 encontros, fornecimento de materiais conceituais e realização de oficinas temáticas. O curso foi oferecido para 200 pessoas, em sua maioria professores e coordenadores da rede de ensino. O curso contou, também, com a participação de representantes da sociedade civil e do Movimento Negro daquele município.

Em novembro do mesmo ano, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo realizou, “*no mês da Consciência Negra*”, um encontro para difundir e discutir temas, produções e discussões desenvolvidos na rede de ensino durante o ano de 2010. Exposições, palestras, feira de produtos fizeram parte desse trabalho. Na avaliação final do projeto empreendido por Maria H. Oliveira,

Um dos cuidados permanentes e necessários a qualquer gestão é a prática de avaliar, identificar acertos e ajustes necessários, assim como redefinir tempos e recursos para o alcance de objetivos. ***Uma das metas definidas pelo Plano Nacional é a realização de consultas junto às escolas, gerando relatório anual*** a respeito das ações de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. ***Esse instrumento é sistematizado e conforme solicitação do Ministério da Educação, encaminhado ao Governo Federal para acompanhamento.*** Também serve de instrumento para definição de ações da própria Secretaria de Educação, que avalia não apenas a implementação da lei, mas todo o conjunto de ações que estão sob a sua responsabilidade. Para que as ações e responsabilidades não fiquem diluídas no conjunto da Secretaria, ***o plano indica instituir nas secretarias municipais de educação equipes técnicas permanentes para os assuntos relacionados à diversidade, incluindo a educação das relações étnico-raciais***, dotadas de condições institucionais e recursos orçamentários para o atendimento das recomendações propostas neste Plano. Para garantia dessa organização, a Secretaria de Educação criou, em 2010, uma Encarregadoria de Educação para a Diversidade Cultural, na Seção de Programas Educacionais, com equipe técnica e dotação de recursos (M.H.OLIVEIRA, 2011, p. 96, grifos meus).

Em entrevista informal com a então diretora do Colégio privado onde trabalho, ela confirmou a incidência de relatórios anuais encaminhados à Secretaria de Educação do Estado. Não obstante, eles versam muito mais em dados específicos e estruturais, do que sobre a abordagem didático-pedagógica da instituição ou sobre implementação de diretrizes curriculares. Quanto ao estabelecimento de equipes que tratam, especialmente, de assuntos relacionados à diversidade, no município do Rio Grande, a Secretaria

Municipal de Educação conta com um Núcleo de Diversidade e Inclusão e com uma Assessoria das Relações Étnico-Raciais. Já, a Coordenadoria Regional da Secretaria Estadual de Educação, a qual as instituições de ensino privado se reportam, possui uma Assessoria de Educação Afrodescendente.

Retomando a análise sobre a implementação da Lei 10.639/03, em outro estudo, o Prof. Wagner dos Santos Chagas (2010), aponta a influência familiar, alicerçada no culto religioso afro-brasileiro, como base de formação pessoal e profissional. Criado na Umbanda, a religião tornou-se norteadora de sua caminhada como educador. Uma vez professor de História na rede municipal de Esteio, cidade do interior do RS, essas referências tornaram-se evidentes no seu trabalho; sobretudo, quando passou a participar de um grupo de estudos referente à cultura africana e afro-brasileira no referido município gaúcho. Sua pesquisa buscou informar de que forma a Lei Federal nº 10.639/03 foi implementada, no período de 2003 a 2008, pelo magistério municipal de Esteio representado pelo Grupo de Estudo sobre Africanidades do qual fazia parte.

Em linhas gerais, o autor utilizou a Abordagem do Ciclo de Políticas, proposta pelos sociólogos Stephen Ball e Richard Bowe, como método de análise para a teorização dos movimentos geradores das políticas educacionais, desde os grupos que procuram influenciar o sentido da lei até os movimentos de interpretação dos textos legais realizados pelos professores em sala de aula. Neste sentido, Chagas explica que:

No conjunto das políticas educacionais, a pesquisa que se utiliza do método analítico denominado Abordagem do Ciclo de Políticas enfatiza a importância da articulação entre os aspectos macro-contextuais e micro-contextuais para pensá-las e compreendê-las. Aspectos que se localizam desde os grupos e conceitos que influenciam a produção dos textos políticos até a interpretação e reinterpretação desses textos pelos professores nas salas de aula. Para realizar essa articulação entre aspectos macro-contextuais e micro-contextuais das políticas em educação, Ball e Bowe propuseram um ciclo constituído por três contextos que se inter-relacionam sem estarem organizados de maneira sequenciada ou linear. Esses três contextos são: contexto de influência, contexto da produção do texto e contexto da prática (CHAGAS, 2010, p. 22).

Para Chagas, alguns dos conceitos-chave, presentes na luta de interesse dos grupos que objetivam influenciar as políticas de valorização da cultura negra no Brasil, estão o racismo, o preconceito e a discriminação racial, a democracia racial, entre outros. Além disso, deve-se considerar a força e o trabalho de grupos que buscam imprimir a sua forma de analisar e fazer a educação. Dentre estes grupos, destacam-se as organizações que fizeram parte da história do Movimento Negro no Brasil, a partir do século XX, como a Imprensa Negra, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e do

Movimento Negro Unificado¹⁵. Também aqueles grupos que procuraram influenciar as definições e as finalidades das políticas antirracistas, além de representantes do Movimento Negro, como os representantes das centrais sindicais, dos partidos políticos e demais representantes da sociedade, que tencionaram e tencionam o Estado com a finalidade de influenciar a formulação das políticas de ação afirmativa, para que essas tenham como perspectiva corrigir os efeitos presentes de qualquer discriminação institucionalizada ou não. Chagas também aborda a atuação de agências multilaterais de abrangência internacional como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Nesse contexto acontece a materialização, na forma de textos políticos, das características político-ideológicas dos grupos sociais, que tentam influenciar os rumos das políticas educacionais. Ou seja, os textos políticos representam e materializam a ideologia dos grupos que dominaram a arena de disputas pela definição dos rumos das políticas na área da educação (CHAGAS, 2010, p. 24).

Segundo o autor, no caso específico da Lei Federal 10.639/03, ela representou a materialização em forma de texto legal dos mais de cem anos de luta do Movimento Negro por ações valorativas e afirmativas para a matriz étnico-cultural afro-brasileira. Porém, o autor lembra que, “não é a lei que institui novos valores ou transforma a

¹⁵ Visto que não foi objetivo dessa Dissertação intentar o aprofundamento desses temas, para maiores esclarecimentos sugere-se, sobre a Frente Negra Brasileira, os trabalhos de Petrônio Domingues “A insurgência de ébano: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)”. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo, 2005; de André de Oliveira “Quem é a Gente Negra nacional? Frente Negra Brasileira e A Voz da Raça (1933-1937)”. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, 2006; de Arilson dos Santos Gomes “A Formação de Oásis: dos movimentos fretenegrinos ao Primeiro Congresso Nacional do Negro em Porto Alegre – RS (1931-1958)”. Dissertação (Mestrado em História) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008; de Laiana Lannes Oliveira “Entre a miscigenação e a multirracialização: brasileiros negros ou negros brasileiros? Os desafios do movimento negro brasileiro no período de valorização nacionalista (1930-1950) – A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro”. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense, 2008. Sobre a Imprensa Negra Brasileira, as obras de Antônio Cardoso Simões Pires “As associações dos homens de cor e a imprensa negra paulista: movimentos negros, cultura e política no Brasil Republicano (1915-1945)”. Belo Horizonte: Fundação Universidade Federal de Tocantins, 2006; de Roger Bastide “A imprensa negra do Estado de S. Paulo” São Paulo: Perspectiva, 1973; de Ana Flávia de Magalhães Pinto “De pele escura a tinta preta: a imprensa negra do século XIX (1833-1899)”. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, 2006. Também de Ana Flávia de Magalhães Pinto “Fortes laços em linhas rotas: literatos negros, racismo e cidadania na segunda metade do século XIX”. Tese (Doutorado em História) Universidade Estadual de Campinas, 2014; de José Antônio dos Santos “Prisioneiros da História: trajetórias intelectuais na imprensa negra meridional”. Tese (Doutorado em História). PUC Porto Alegre, 2011. Sobre o Teatro, o artigo de Abdias do Nascimento “Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões”, Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n° 50, p.16, jan./abr. 2004; e de Evani Tavares Lima “Um olhar sobre o teatro negro do Teatro Experimental do Negro e do Bando de Teatro Olodum”. Tese (Doutorado em Artes) Universidade Estadual de Campinas, 2010; e de Daniela Antônio Rosa “Teatro experimental do negro: estratégia e ação”. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Estadual de Campinas, 2007. E, sobre o Movimento Negro Unificado, de Marcelo Leolino da Silva “A história no discurso do Movimento Negro Unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo”. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, 2007.

realidade, mas o cotidiano da prática social. [...] Isso significa dizer que, esses textos têm consequências, influenciam e são influenciados pela realidade social” (Chagas, 2010, p.24-25).

No cotidiano escolar, por exemplo, os professores e demais profissionais da educação exerceriam um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, influenciando a produção de novos textos políticos passíveis de novas interpretações, reinterpretações e recriações. Para Chagas, o contexto da prática representaria:

[...] a soma de uma gama de movimentos políticos, onde estão presentes elementos do contexto de influência e do contexto da produção do texto, impregnados pela visão de mundo local e pessoal dos atores que interpretam e ressignificam os textos legais (CHAGAS, 2010, p. 26).

Seriam, portanto, estas (re)significações que trariam limitações a implementação da Lei, através dos subterfúgios criados para não aplica-la adequadamente, tornando-a inconsistente? Refiro-me, por exemplo, da negação em abordar as religiões de matriz africana para não ferir as convicções de adeptos de outras religiões, ou privilegiar aspectos culturais superficiais ou exóticos em detrimento de aspectos de consistente formação histórica, prevalecendo uma abordagem superficial sobre uma abordagem substancial. Sobre essas possíveis interpretações, a Prof^a Wilma de Nazaré Baía Coelho traz a seguinte premissa:

Os cursos de formação de professores cultivam a ideia de que os professores são senhores de suas salas de aula. Nelas eles podem – respeitando as diretrizes curriculares – trabalhar da forma que entendem ser a mais correta. O que vimos é que, em relação à questão racial, isto só tem incentivado a reprodução do preconceito e da discriminação (COELHO, 2005, p.197).

Por essa razão, a autora, entre outros, aponta a necessidade da efetiva implementação da Lei ser realizada coletivamente dentro do espaço educativo, pois é papel para professores e gestores, o que retira dos ombros do professorado toda a responsabilidade por dados tão negativos referentes a aplicação da Lei.

Em Contagem (MG), o Prof. Carlos Pio de Souza (2011) procurou compreender quais as iniciativas e ações desenvolvidas em duas Escolas da rede municipal de ensino. Ele partiu de suas experiências desde estudante, até as de professor de Filosofia e Sociologia, nas redes estadual e privada, bem como na sua atuação junto ao Movimento Negro, em especial, em iniciativas de intervenção realizadas pelos Agentes da Pastoral Negros (APNs)¹⁶ e vivências fora do Brasil, que resultaram em subsídios para seus

¹⁶ A Pastoral dos Negros (APNs), surgiu em 1983, a partir de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), por iniciativa de negros e negras ligados às pastorais da Arquidiocese de Belo Horizonte (MG). É uma

estudos sobre os conflitos relacionados ao preconceito e à discriminação racial. Sua participação como membro titular do Conselho Nacional da Igualdade Racial (CNPiR) deu-lhe a oportunidade de conhecer as dificuldades e demandas de diversos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira. Em linhas gerais, o autor entendia que para uma maior materialidade da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais, seria necessário a construção de um currículo com um viés interdisciplinar, que rompesse as fronteiras das disciplinas e possibilitasse a construção de um currículo verdadeiramente integrado. Para ele, era urgente a formação de professores e gestores no que dizia respeito às dinâmicas das relações étnico-raciais, história e culturas africanas e afro-brasileiras, assim como uma maior organização, articulação e apoio da parte da rede de ensino do Município de Contagem de modo a garantir uma maior sustentabilidade para os projetos e práticas desenvolvidos pelas Escolas, pois:

O multiculturalismo compreendido como um movimento pedagógico e político impõe a necessidade de questionamento dos saberes, dos conhecimentos e dos grupos ausentes do currículo das escolas. Desta maneira, abre espaço para o questionamento do predomínio do monoculturalismo e do eurocentrismo, marcando a entrada da perspectiva multicultural crítica e emancipatória, que demanda não só o reconhecimento da diferença e da diversidade cultural e étnico-racial, bem como o questionamento das assimetrias e hierarquias que produzem e reproduzem as desigualdades na educação e na sociedade. Neste contexto, o currículo entendido como uma construção cultural passa a ser encarado como responsável pela produção de significados e de identidades plurais e não mais essencializadas e homogêneas (C.P.SOUZA, 2011, p.115-116).

Também, em Minas Gerais, no município de Viçosa, a pedagoga Ana Paula Fernandes de Mendonça (2011) realizou um estudo sobre a implementação da Lei 10.639/03, por professoras do 4º e 5º anos ensino fundamental de uma Escola pública. Nesse trabalho, a autora buscou compreender como a temática étnico-racial era implementada, inferindo-se sobre as formas pelas quais professoras incluíam o tema em suas práticas educativas.

Assim como Wagner Chagas (2010), Mendonça (2011), também assinalava que o conjunto articulado de ações do Estado é sempre (re)significado por professoras e professores, que poderão efetivar ou não, práticas ao redor de um tema. Dessa forma, a autora propunha a reflexão sobre o desenvolvimento do conhecimento transformado em prática, buscando compreender a lógica existente “nesse complexo e dinâmico espaço que se chama sala de aula”. Para ela:

organização que busca o engajamento no processo de superação do racismo e da discriminação. Segundo definição da Arquidiocese de BH, a Pastoral tem como objetivos denunciar e combater o racismo no Brasil, resgatar a história, os valores culturais e religiosos do povo negro e intervir de modo efetivo na realidade com o propósito de reverter o quadro secular de exclusão. Em 1996, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou uma articulação oficial chamada Pastoral Afro-Brasileira.

Os conhecimentos produzidos nos espaços escolares compõem, desse modo, uma cultura baseada na análise dos diferentes dados que uma ou mais instituição pode oferecer, sejam ele materiais didáticos, programas de disciplinas, rituais, documentos e, sobretudo, valores construídos a partir da reelaboração do já existente pelos professores. [...] O processo de investigação sobre a compreensão de políticas públicas por parte dos professores exige um olhar sobre o que de fato acontece por detrás das prescrições legais, exigências governamentais e possibilidades reais de efetivação. Isso requer a compreensão das ações que se materializam no dia a dia da escola. [...] Portanto, entender como eles são ressignificados é importante para conhecer o complexo processo de elaboração dos valores presentes nas realidades cotidianas das diferentes práticas escolares. A compreensão do cotidiano poderá, assim, contribuir para a elucidação de práticas presentes nas escolas que precisam ser desinvisibilizadas para que possam ser objeto de reflexão e constante reconstrução de pedagogias antirracistas (MENDONÇA, 2011, pp. 40-41).

A autora ainda sinaliza que, para captar o conteúdo das práticas das professoras sobre a temática étnico-racial é preciso conhecer que lugar esse tema ocupa na escola e no conjunto de fazeres exigidos dessa instituição no contexto educacional vigente; seria preciso colocar em evidência os materiais utilizados pelos professores, os seus saberes, assim como os métodos, de maneira que o professor fosse o centro das práticas escolares; sem distanciá-lo de sua condição histórica.

Em 2012, a Prof.^a Cristina Imaculada Santana de Oliveira, investigou as influências da Lei 10.639/03 na formação universitária da Universidade Federal do Ceará, buscando apresentar as alterações ocorridas nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de História, Letras, Artes e Educação com a introdução da referida Lei e a possível consolidação de uma comunidade afrodescendente influenciada por suas diretrizes. Para a autora, a leitura das relações étnico-raciais no Brasil, sob uma perspectiva americanizada, foi reforçada com um intercâmbio entre intelectuais brasileiros que foram para os Estados Unidos e de intelectuais norte-americanos vindos para o Brasil, transportando para cá os mesmos padrões de convivência inter-racial estadunidense. Oliveira tece algumas críticas aos documentos que foram elaborados para dar suporte à legislação quanto a definição do termo 'educação para as relações étnico-raciais'. Sobretudo, quanto aos conceitos empregados.

Entre outros problemas elencados por Oliveira destaca-se o que ela chama de "*guetização*" alimentada pelos movimentos sociais de defesa da afro-descendência, que, nas suas palavras, "muitas vezes rejeitam iniciativas de pessoas "*de fora*" do movimento ou censuram suas práticas de ensino não as reconhecendo como importantes no processo de construção de nossa identidade nacional" (Oliveira, 2012, p. 41). Sua crítica vai mais além, no momento em que destaca que:

Diferentemente de movimentos como é o caso do LGBTTTs – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – que aceita simpatizantes (o

que permite fluidez identitária), o movimento negro não trabalha com essa flexibilidade (C.I.S.OLIVEIRA, 2012, p. 49).

Conforme Oliveira, sua crítica refere-se à resistência algumas vezes sofridas por trabalhos realizados por professores não-negros e sua inserção; por estes não compreenderem efetivamente aspectos discriminatórios relativos à questão racial. A autora, portanto, aborda um tema bastante delicado ao qual não se pode prescindir para a reflexão acerca da construção de uma sociedade verdadeiramente plural.

De maneira abrangente, todos os trabalhos analisados concluem que a implementação da Lei 10.639/03 estabelece o envolvimento substancial de professores, equipes gestoras e demais profissionais da educação. Também, sugerem a construção de uma educação voltada para a formação de valores e de uma produção de conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. A implementação da Lei implicaria em pensá-la para os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Sobretudo, todos atentam para a necessária e efetiva fiscalização dos órgãos competentes para o cumprimento dos textos legais.

A seguir, apresento dois artigos acerca da implementação da Lei 10.639/03 em escolas privadas brasileiras. Conforme salientei anteriormente, vislumbro o surgimento de novas pesquisas e trabalhos sobre o tema, para que seja possível construir um perfil mais claro da implementação de uma educação para as relações étnico-raciais nas escolas privadas de educação básica.

1.2.1. A lei 10.639/2003 no contexto privado brasileiro: ausências observadas

Nas pesquisas e leituras preliminares que trouxeram subsídios a esta Dissertação foram encontrados apenas dois artigos sobre a implementação da Lei 10.639/03 em escolas privadas: o artigo da Prof.^a Cristiane Rute Machado da Silva *et al* (2010), sobre a implementação em Belo Horizonte, e da Prof.^a Vânia Alves da Silva (2011) no Distrito Federal. O primeiro trabalho traz uma análise de currículos de escolas pertencentes às redes municipal, estadual e particular no município de Belo Horizonte. A pesquisa aconteceu, em 2009, e valeu-se da pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com supervisores e docentes. Foram escolhidas nove escolas: três municipais, três estaduais e três particulares. Trinta e dois profissionais de educação foram entrevistados, entre supervisores e professores de História, Arte e Literatura. Sobre os dispositivos legais acerca da Educação, as autoras afirmam que:

Segundo a Secretaria Municipal de Educação (SMED), quando são promulgadas novas leis, as informações são repassadas às escolas processualmente, através de ofícios e etc.; não se restringindo apenas as comunicações formais, mas tentando envolver a escola como um todo. E, segundo a mesma, eles tiveram uma participação efetiva comunicados nas discussões da Lei nº 10.639/03, por meio do Núcleo das Relações de Gênero e Étnico-raciais, enquanto que a Secretaria Estadual de Educação não participou dessas discussões. No que se refere a prazos e fiscalizações, fomos informadas de que esses não são o foco da SMED, que se preocupa com a importância que cada escola dá a essa temática. No entanto, são realizados assessoramentos, assim como a divulgação da lei, por meio do Núcleo que oferta seminários, palestras, formação em serviço continuada e produz material inerente (C.SILVA *et al*, 2010, p. 64).

Logo, conforme a Secretaria Municipal de Educação informou às autoras, a temática foi incluída do ponto de vista legal; entretanto, não há dados que possam confirmar, quantitativamente, se a mesma está sendo trabalhada adequadamente, uma vez que a abordagem é decidida pelas instituições. Sobre os resultados específicos dos nove supervisores entrevistados, quatro desconheciam o conteúdo da lei. Na formação destes profissionais não foi abordada a temática História e Cultura Afro-brasileira, porque sua formação ocorreu há muitos anos ou por serem de “áreas como Matemática”. Apenas quatro informaram procurar subsídios sobre o tema para suprirem esta carência. Estes supervisores discordaram das informações fornecidas pelas Secretarias acerca das mudanças curriculares das instituições e indicando que não há orientação ou exigência por parte das Secretarias; ainda, ficaria a cargo dos supervisores e docentes, implementar a lei ou não. Contudo, apontaram iniciativas esparsas com intuito de contemplar o tema da lei: mudança nos planos de aula, incorporação do tema em suas disciplinas, utilização de materiais sobre o tema, gincanas utilizando a temática, realização de encontros e congressos, assim como a troca de livro didático.

Por outro lado, os professores apontaram a escola e a imprensa como os meios pelos quais ficaram sabendo sobre a Lei. Paradoxalmente, alguns professores afirmaram não terem ouvido falar da mesma nos meios de comunicação. Três professores, com o hábito em comum de buscar informações sobre acontecimentos educacionais, encontraram sozinhos subsídios sobre a temática da lei. Metade dos professores de Arte e Literatura não aplicavam a lei; os de História confirmaram a abordagem, mas relataram ser insuficientes as ações desenvolvidas. Em comum, todos afirmaram que na escola o tema quase não existe. Além disso, houve consenso no fato de que os meios mais utilizados para a obtenção de informações que contribuíssem para sua prática eram: a *internet*, o meio acadêmico, livros e revistas sobre o assunto, pesquisas, livros e cursos oferecidos. Tanto que as autoras inferem que:

Na opinião dos educadores, a promulgação da lei não trouxe qualquer mudança em sua prática, por já abordarem esse tema na sala de aula; porém não foi possível perceber se as aulas são ministradas de acordo com os propósitos da lei, uma vez que, em suas respostas, eles não tocaram na questão da valorização da cultura negra, nem mostraram se dão ênfase na luta dos negros no Brasil e no porquê dessas lutas, bem como nas suas consequências. Alguns afirmaram terem modificado sua prática, demonstrando preocupação tanto em buscar materiais adequados quanto em repensar como esse assunto vem sendo abordado (C.SILVA *et al*, 2010, p. 66).

Quanto à adequação de materiais didáticos existiram divergências entre as autoras: alguns professores apontaram que os materiais não contemplariam a valorização da cultura negra como o previsto na lei, obrigando-as a buscarem materiais alternativos. Desse modo, as autoras demonstram preocupação com a escolha dos materiais utilizados pelos professores e para que esses tenham o cuidado de não reproduzirem os preconceitos embutidos nos mesmos, ressaltando que o professor precisa ter boas referências teóricas, para não repetir esses equívocos. Nesta direção, as autoras concluem que:

Ao analisar a aplicabilidade da Lei n. 10.639/03 nos currículos escolares de Belo Horizonte, verificamos que a temática História e Cultura Afro-brasileira está inserida nos currículos oficiais da rede pública deste município, porém o que está sendo feito é um trabalho por parte da maioria dos docentes de falarem sobre o assunto ou abordando a História da África muitas vezes da mesma forma como já lecionavam antes, preponderantemente na perspectiva do negro como escravo, conhecendo ou não os objetivos da lei (C.SILVA *et al*, 2010, p. 66).

No referido artigo, as autoras não especificam as entrevistas realizadas nas instituições privadas, logo, as informações estão dispersas em seus dados.

Com relação ao segundo artigo selecionado para análise, verificamos que se tratou da averiguação da implementação da Lei, especificamente, em escolas particulares do Distrito Federal, no ensino de Língua Portuguesa. A autora optou pela etnografia, utilizando questionários, para posterior análise com base quantitativa, pois:

A escolha de analisar somente os relatórios advindos de instituições particulares de Ensino do Distrito Federal parte dos seguintes pressupostos: a) as escolas particulares têm regularmente a obrigação de credenciamento no MEC e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e, para isso, a escola apresenta a Proposta Política Pedagógica que atenda às orientações dos órgãos em questão e do Conselho Nacional de Educação; b) em tese, as escolas particulares possuem maior disponibilidade de verbas para implementação de projetos interdisciplinares ou semanas culturais que podem atender ao solicitado pela Lei nº10.639/03; c) por fim, as instituições particulares respondem por si só, sem a influência de uma Diretoria Regional de Ensino, como ocorre com as instituições públicas de ensino do Distrito Federal, portanto, a chance de ações “maquiadas” por região administrativa torna-se menor (V.A.SILVA, 2011, p.1).

Estas especificações sobre as instituições privadas serão discutidas, posteriormente. Para a realização deste trabalho, a autora encaminhou para cada

instituição de ensino da educação básica do Distrito Federal um ofício que solicitava relatórios de ações efetivas quanto à implementação da Lei nº 10.639/03, por meio de ações didáticas da prática escolar, da apreciação do material didático de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana utilizados em vários componentes curriculares e a formação ou capacitação de professores. Outro questionamento referia-se a quem as equipes diretivas, de coordenadores e de docentes, recorreriam para sanar dúvidas, buscar regimentos acerca da implementação da Lei nº 10.639/03 e sobre qual o papel do Conselho de Defesa dos Direitos do Negro da Secretaria da Justiça do Distrito Federal (CDDN/SEJUS-DF) nesse contexto. Informalmente, o presidente do CDDN/SEJUS-DF já havia especificado a pesquisadora que era de responsabilidade do órgão nortear discussões sobre as ações afirmativas de igualdade racial, e averiguar se dentre elas estava inserida a implementação da lei nas instituições de ensino privado. Através de relatórios, o CDDN/SEJUS-DF procurava averiguar as ações das instituições de ensino para adequação do currículo e projeto político pedagógico a fim de atender as orientações estipuladas pelo 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. Segundo o mesmo relato, essa ação não aplicava sanções, multas ou não credenciamento das instituições particulares, pois o CDDN/SEJUS-DF teria função fiscalizadora e pesquisadora, mas não se tratava de um órgão impositivo e sancionador.

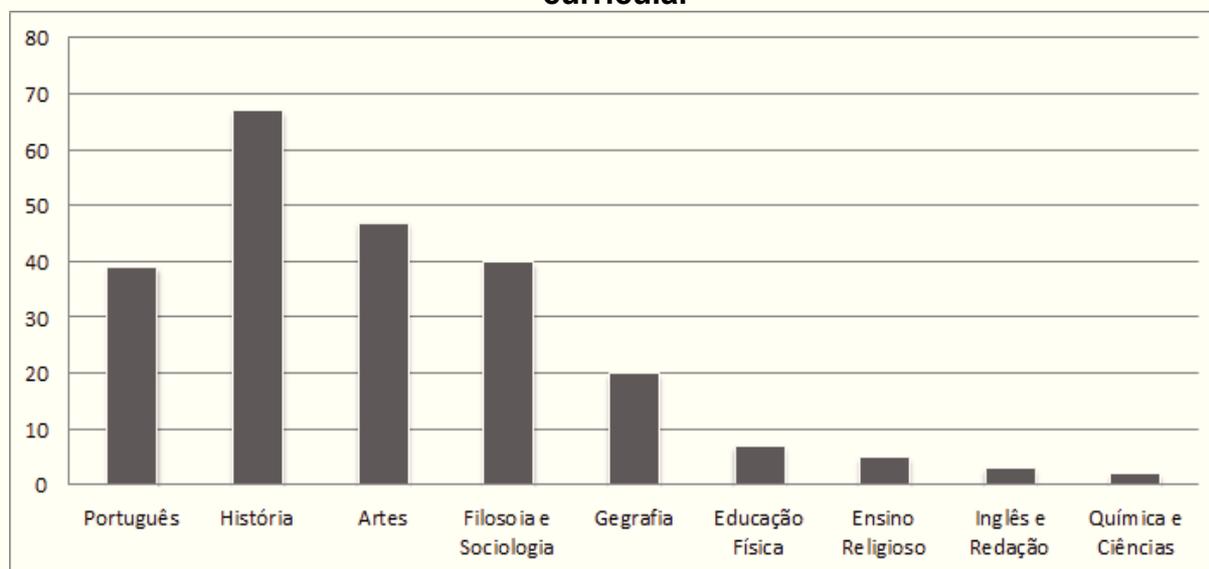
O trabalho de pesquisa analisou setenta relatórios oriundos de instituições de ensino particular credenciadas no MEC de catorze Regiões Administrativas do Distrito Federal (RAS). Sobre os resultados da pesquisa, a autora expõe, primeiramente, que onde o número de escolas públicas para atender a população da cidade era suficiente e o público-alvo não dispusesse de recursos financeiros a ponto de utilizar o produto “educação particular”, o tipo de instituição era preterida, porém evidenciava a hegemonia de instituições de ensino particular em setores da cidade onde houvesse maior poder aquisitivo, e que:

Outro aspecto importante de inferir é que as escolas particulares contidas em RAS de público com poder aquisitivo menor direcionam, em especial, o segmento de ensino infantil e fundamental; etapa de valores de mensalidade escolar menor e compatível com os custos de uma família. O ensino infantil é predominante neste quesito, pois, segundo a Secretaria de Estado de Educação, há poucas escolas públicas em todas as regiões administrativas de Brasília para atender a todas as crianças em fase de educação infantil (V.A.SILVA, 2011, p. 6).

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa correlacionado à implementação da lei 10639/03, foco principal da sua análise, a autora preocupava-se com o fato de que,

das 70 escolas pesquisadas, somente 39 trabalhavam de forma sistemática o tema em questão. Referindo-se aos demais componentes curriculares: em 67 escolas pesquisadas a temática estava inserida como conteúdo programático regular nas aulas de História; em 47 escolas nas aulas de Artes; em 40 escolas nas aulas de Filosofia e Sociologia; e, em 20 escolas nas aulas de Geografia. Entretanto, havia ações em menor número em outros componentes curriculares: em 7 escolas, na disciplina de Educação Física; em 5 escolas tratava-se do tema no Ensino Religioso; em 3 escolas trabalhava-se a temática nas aulas de Inglês e Redação; e, em 2 escolas, em Química e Ciências. Havia indicação, também do tema ser trabalhado nos componentes de Matemática, Ética e Multidisciplinar em alguma das 70 escolas.

Gráfico 4 – Implementação da Lei 10.630/03 no Distrito Federal por componente curricular



Fonte: Elaboração própria (2016).

Sobre esses componentes curriculares, a autora aponta que:

Com relação ao estudo da temática pelo componente curricular intitulado de Ensino Religioso, só há descrições em escolas com a proposta política pedagógica em consonância aos mantenedores da instituição, aos quais direcionam alguma religião significativa no Brasil, em especial o Catolicismo. As disciplinas Ética e Multidisciplinar retratam duas escolas de ensino infantil, as quais alegaram não direcionar uma disciplina específica, visto que o corpo discente da instituição são crianças de 2 a 6 anos, portanto a temática é trabalhada de modo transversal explícito na política pedagógica dessas escolas (V.A.SILVA, 2011, p. 8).

Vânia Silva, afirma ainda que muitas vezes os projetos interdisciplinares culminavam na comemoração do dia 20 de novembro – data que celebra o Dia da Consciência Negra –, evento lembrado na composição do calendário escolar conforme a

Lei 10639/03. Isso acabou evidenciando nos questionários respondidos pelas instituições, um apontamento sobre os componentes com “maior chance” de se trabalhar a temática, o que resultou na decepção da autora:

De acordo com o explicitado nos relatórios, o componente curricular menos participativo de projetos interdisciplinares que abracem a história e cultura afro-brasileira é a Língua Portuguesa. A dúvida que se põe é que empecilhos levam esse componente curricular significativo como elemento cultural ser trabalhado de forma quase inexpressiva e que aspectos o componente curricular em questão podem nortear a favorecer a implementação da lei nº 10.639/03 (V.A.SILVA, 2011, p. 9).

Referindo-se a este ponto da pesquisa, a análise percentual de participação dos componentes curriculares em projetos interdisciplinares daquelas instituições acabou elegendo o componente de História como o mais participativo com 63% de percentual de participação, seguido de Filosofia e Sociologia com 51%, e de Artes com 48%. Para preocupação daquela pesquisadora, a Língua Portuguesa obteve 12% de participação nesse quesito.

Na sua análise, a autora ainda evidenciou que os professores de Língua Portuguesa alegam falta de materiais e de cursos especializados em discutir, refletir e analisar os africanismos no português do Brasil e, sobretudo, ampliar esse estágio para análise de elementos culturais que possam contribuir para a relação afro-brasileira contida nos termos da Lei nº 10.639/03. Segundo Vânia Silva:

Essa não é uma situação impossível, o próprio Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana afirma que as escolas podem solicitar de órgãos estaduais, municipais e federais cursos de capacitação e formação continuada de professores e profissionais da educação; além de o MEC e demais órgãos vinculados aos programas de defesa da igualdade étnico-racial orientarem que as instituições de ensino superior deverão adequar-se a temática da Lei nº 10.639/03 pelo menos nos cursos de licenciatura. Com as orientações estabelecidas pelo Plano, podemos prever que a implementação da Lei nº 10.639/03 construirá profissionais da educação e professores com capacidade de percepção e análise de materiais didáticos com vias a qualificar as aulas específicas da educação básica, independentemente de qualquer componente curricular. Para isso, é necessário que haja planejamento de aula que recorram à devida adequação do tema ao componente curricular em questão (V. A. SILVA, 2011, p.14).

Portanto, segundo Vânia Silva, as escolas podem solicitar cursos de capacitação e formação continuada; porém, frequentemente nas instituições privadas, a formação continuada de seus profissionais parte de iniciativas próprias, focando a titulação exigida pela instituição, e não a qualificação pretendida pela legislação.

Sobre instituições privadas de educação básica, a seguir, trago algumas considerações sobre o processo de formação do ensino privado no estado do Rio Grande

do Sul e sobre a escola onde se passa a ação educativa que embasa essa Dissertação.

1.3 Histórico do ensino privado gaúcho

Em 1992, a socióloga e defensora de uma educação antirracista Regina Pahim Pinto, já denunciava que raramente os pesquisadores em educação incluíam a dimensão raça/cor em suas investigações e que a própria História da Educação ignorou sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo educacional (PINTO, 1992, p.47). Este também é o pensamento da professora Marileia dos Santos Cruz, abaixo indicado

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ, 2005, p.23).

Assim, para realizar esse histórico do ensino privado gaúcho, tentei articular as informações sobre o tema a partir das obras: de 2008, *Breve História do Ensino Privado Gaúcho* do historiador e pastor luterano Prof. Dr. Martin Norberto Dreher; de 1975, *Memórias de um Imigrante Italiano* da tradutora e escritora Arminda Lorenzoni Parreira; de 2007, *Cultura e Afro descendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872 – 2001)* da historiadora Lúcia Regina Brito Pereira e de 2005, *História da Educação do Negro e outras histórias*, organizado pela educadora Jeruse Romão.

Para o Prof. Martin Dreher, não se pode entender a história do Ensino Privado no Rio Grande do Sul, sem levarmos em consideração que, no Brasil e na América Latina, evangelização e educação aconteceram no contexto da expansão europeia. Sendo assim, para o colonizador europeu, a história educacional brasileira vai desconsiderar a educação anterior aqui existente, assim como primar por introduzir métodos educativos europeus controlando o conhecimento através de suas propostas educacionais, pois, “quando nos ocupamos com História da Educação, devemos situá-la no bojo da ‘conquista espiritual’, ensejada por portugueses e espanhóis”, diz o autor (DREHER, 2008, p. 9).

A educação e o ensino, seja entre católicos ou protestantes, estavam nas mãos de governantes e de instituições eclesiásticas. O processo educativo, controlado pelo Estado e pela Igreja, começava pelo batismo, conforme indicação, a seguir:

Isso nos deixa compreender por que *índios e negros* eram tão insistentemente batizados e por que o ensino religioso cristão sempre foi disciplina obrigatória em nossos currículos até a Proclamação da República e, por que na República sempre foram travados embates para sua preservação no currículo. Finalmente, ajuda-nos a entender que o batismo é o principal e, muitas vezes, único sacramento para as populações da América Latina renunciar à liberdade individual, à liberdade de consciência, à liberdade política e à liberdade coletiva (DREHER, 2008, p.11).

Outro mecanismo de dominação foi o cuidado mantido pela administração colonial portuguesa para que tanto indígenas quanto africanos, que falassem o mesmo idioma, fossem separados. No caso dos africanos escravizados, observamos o cuidado para que pessoas da mesma nação não fossem vendidas ao mesmo proprietário, tendo em vista o receio de que eles:

Para fins de comunicação (...) teriam que se valer do português, com o que se evitava que conversassem entre si em idioma desconhecido a seu dominador. Todos deveriam falar a ‘língua do príncipe’ e esta era a portuguesa. É desde Pombal que o Brasil passa a ter língua uniforme: o português. O idioma português é o veículo da integração de contingentes populacionais na ‘sociedade nacional’. Datam, pois de Pombal as raízes ideológicas da crise pela qual passará o Ensino privado gaúcho na terceira e quarta décadas do século XX: não se admitirá a pluralidade cultural e linguística (DREHER, 2008, p.12).

No parágrafo acima, Dreher refere-se a dois momentos históricos distintos: o processo de colonização portuguesa no Brasil (1500 a 1815) à campanha de nacionalização impetrada durante a Era Vargas¹⁷ (1930 a 1945) assunto que será aprofundado na sequência do texto.

Por outro lado, as Escolas da Companhia de Jesus das reduções guaraníticas, ainda integradas à história colonial espanhola do atual Estado do Rio Grande do Sul, surgiram no contexto de um projeto civilizatório. Buscavam a integração das populações indígenas na sociedade, economia e cultura de origem portuguesa. Posteriormente, na Aldeia dos Anjos – hoje Gravataí – o ensino estava destinado à transmissão do Português, sobretudo, com o objetivo de eliminar o uso do idioma Guarani.

Desde meados do século XIX, as tendências de Restauração Católica, também designadas de romanização ou ultramontanismo¹⁸, chegaram ao Brasil através do reingresso dos padres jesuítas, que foram seguidos por outras ordens religiosas e congregações, sendo que muitas delas dedicavam-se à educação e à escola e provocaram o que Dreher chamou de “choque de catolicismos”. Segundo o autor:

¹⁷ Nome dado ao período em que Getúlio Vargas governou o Brasil por 15 anos, de forma contínua (de 1930 a 1945). Esse período foi um marco na história brasileira, em razão das inúmeras alterações que Getúlio Vargas fez no país, tanto sociais quanto econômicas. A Era Vargas, teve início com a Revolução de 1930, que retirou do poder a oligarquia cafeeira paulista, e dividindo-se em três momentos: o Governo Provisório (1930-1934), o Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945).

¹⁸ Movimento cultural surgido na Europa no contexto da Restauração, e que previa um poder espiritual acima do temporal, centrado em Roma, na pessoa do Papa (TAVARES, 2007, p. 45).

No Brasil, este choque fica evidente, se analisarmos as críticas feitas ao chamado catolicismo popular, fruto da mescla de tradições ibéricas, cristãs-novas, indígenas e africanas. Este choque poderia ser estudado em exemplos como o choque que ocorreu com a eliminação progressiva da festa do Divino e a introdução da festa de Corpus Christi em seu lugar (DREHER, 2008, p.19).

As ordens religiosas dedicadas à educação formal, que chegaram no Brasil no século XIX, centraram-se na *educação das elites*. Sobre as Congregações Protestantes, seus representantes dedicaram-se à criação de escolas para pessoas carentes e à literatura de edificação. O autor aponta que após a Revolução Francesa, o ensino era laico e de responsabilidade do Estado, calcado na razão e não mais na religião. Inclusive, foi justamente contra esse tipo de ensino, que se voltaram tanto o protestantismo quanto o catolicismo no século XIX.

A instalação em forma definitiva do protestantismo no Brasil deu-se a partir de 1824, com a criação dos núcleos coloniais de Nova Friburgo/RJ e São Leopoldo/RS, onde foram assentados os primeiros imigrantes alemães. Segundo Dreher, entre esses imigrantes já existia, há três séculos, a convicção de que a escola é instância importantíssima para o processo educacional. Além disso, para eles, *escola era assunto da iniciativa comunitária e não do Estado*, pois:

O imigrante trouxe em sua bagagem a convicção de que a escola é fundamental para que o povo possa pensar. Uma ideia amplamente difundida por Fichte¹⁹. Daí que nos mais afastados rincões do Brasil meridional luteranos criaram e mantiveram escolas, contrataram professores e participaram da avaliação dos alunos e professores. Para esse tipo de escola houve toda uma produção de material didático. Ele se baseava em método intuitivo; hoje talvez o designássemos de construtivista (DREHER, 2008, p. 23-24).

Em sua pesquisa, Martin Dreher aponta que os municípios gaúchos com predominância de população luterana apresentavam baixíssimos índices de analfabetismo. Contudo, a maior parte das escolas luteranas tiveram suas atividades encerradas em decorrência da campanha de nacionalização durante o governo de Getúlio Vargas²⁰.

A educação na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, durante o período imperial brasileiro, era precária. Em 1821, foram abertas aulas de Filosofia Racional em Porto Alegre, uma escola de Latim na cidade do Rio Grande e outra em Rio Pardo. Não

¹⁹ O autor refere-se ao filósofo alemão Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), um dos criadores do movimento filosófico conhecido como o idealismo alemão. Sua obra é frequentemente considerada como uma ponte entre as ideias de Immanuel Kant e as de Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Assim como René Descartes e Kant, interessou-se pela subjetividade humana. Fichte também escreveu trabalhos de filosofia política e é considerado como um dos primeiros pensadores do pangermanismo.

²⁰ A Campanha de Nacionalização do Governo Vargas consistiu em ações tomadas durante as décadas de 1930 e 1940, como proibições e sanções no uso de línguas estrangeiras, no ensino nas escolas particulares, na veiculação de jornais e periódicos, nas associações culturais e recreativas e outras formas de expressão das culturas estrangeiras consideradas inimigas da ideologia de identidade nacional.

obstante, em razão dos baixos salários, nenhum professor se habilitava a dar aulas. Além disso, no contexto gaúcho, a incidência de guerras e disputas políticas, fazia com que a educação não fosse prioridade. O poder político estava concentrado nas mãos dos estancieiros que se alternavam na administração da Província Rio-Grandense. Para que os descendentes dos imigrantes pudessem ascender, social e politicamente, era necessário que existissem escolas para seus filhos e dessa reflexão surgiu a decisão jesuítica de criar instituições educacionais que fossem capazes de “formar lideranças” econômicas, políticas e religiosas. Como a incumbência de renovar o catolicismo na Província não se limitava aos filhos da imigração alemã, esta instituição deveria estar aberta também aos filhos das oligarquias estancieiras.

Como podemos observar, assim como não havia formação entre os estancieiros, trabalhadores e indígenas também não frequentavam a Escola. Não obstante, a situação do africano escravizado era ainda pior, já que por lei, eram proibidos de frequentar o ambiente escolar. Porém, a historiadora Lúcia Regina Brito Pereira (2007) comprova que

A educação sempre esteve presente nas organizações negras em suas variadas configurações. Além da educação, elas evidenciaram a cultura negra como parte de suas estratégias. As mudanças político-conjunturais impeliram as organizações a construírem ações específicas de direitos, aos quais a população negra estava à margem. Importante também destacar que essas ações, individuais ou das organizações, visavam, prioritariamente, a valorização da cultura, a melhoria das condições da população negra, entretanto, os outros grupos não ficavam à parte nos projetos (PEREIRA, 2007, p.289).

Ou seja, essas organizações que ofereciam ações educacionais eram integradoras ao permitir a participação de pessoas negras, brancas, mulheres e escravizados. Na colônia alemã de São Leopoldo, iniciada em 25 de julho de 1824, ensaiou-se o modelo econômico que seria, posteriormente, reproduzido no norte do Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná e no Espírito Santo. Os pequenos municípios do Rio Grande do Sul, e dos demais Estados mencionados, tiveram sua origem numa forma de organização social denominado de *Picada*²¹. Esta representa a forma básica de penetração na floresta subtropical, na qual se busca abrir com instrumentos disponíveis vias, ao longo das quais vão sendo instalados imigrantes, em lotes que lhe são designados. Na demarcação dos lotes, obedeciam-se critérios de natureza topográfica. Numa das extremidades, o rio ou seu afluente servia de limite. O lote estendia-se encosta acima até encontrar-se com outro que subia de outro vale. Nos topos dos morros ficava localizada a *linha*, *picada* ou *travessa*. A geografia determinava, assim, o tamanho de cada uma das comunidades humanas que se estabeleciam no local, sendo que:

²¹ A designação também pode ser substituída, regionalmente, por Linha, Lajeado, Travessa ou Travessão.

É dentro desta situação geral da *picada* que devemos colocar os primórdios do ensino privado no RS. Ele vai acompanhando o desenvolvimento cultural nas *picadas*. [...] Todo esse investimento não foi acompanhado nas primeiras décadas, por crescimento cultural e intelectual. Poucos foram os livros trazidos pelos imigrantes. A vida eclesial era fraca. A luta pela sobrevivência fez com que as crianças, não raro a partir do sexto ano de vida, logo fossem incorporadas à atividade produtiva. O número de crianças também não era pequeno, pois muitos filhos significavam maior quantidade de mão-de-obra. Viajantes nos dão conta de que cedo crianças aprendiam a cavalgar e que desde os cinco anos já faziam pequenas compras e entregas, montadas a cavalo. Permaneciam, contudo, analfabetas (DREHER, 2008, p. 37).

Os luteranos, presentes no Estado desde 1824, desenvolveram sua rede de escolas paroquiais a partir de 1870, acompanhando migrantes agricultores que se dirigiam para o Planalto Rio-grandense, situando-se em cidades importantes do ponto de vista estratégico-missionário. Por outro lado, começaram a dar atenção ao estudo secundário através da criação de ginásios e colégios. Sendo que, de tais colégios, posteriormente, surgiram algumas Universidades.

O sistema educacional implantado no Brasil na segunda metade do século XIX pelo protestantismo de missão era conversionista, portanto, diferente daquele trazido pelos Luteranos. Sobre o objetivo da educação protestante, Dreher diz que:

Parece-nos que no início da atividade missionária protestante, a escola é complemento natural à igreja. As razões de sua instalação não são filantrópicas, mas doutrinárias: o analfabetismo era empecilho ao aprendizado da doutrina protestante, calcada na leitura da Bíblia, de livros e revistas denominacionais. O canto dos hinos igualmente requeria pessoas alfabetizadas. Tais escolas floresceram bastante em áreas rurais, onde o controle da religião dominante era menor (DREHER, 2008, p. 26).

Desde 1875, vindos do Uruguai, missionários metodistas deram início às atividades da Igreja Metodista do Brasil. Sua primeira congregação foi fundada em Porto Alegre, em 1885. Foi, no entanto, a partir da proclamação da República, que um maior número de missões protestantes passaram a se fazer presente no Rio Grande do Sul.

Em 1834, a Escola Militar era a única instituição educacional pública na Província. Leis não faltavam: a primeira Constituição do Império do Brasil, outorgada em 1824, previa em seu Artigo 179, inciso 32, a instrução primária e gratuita a **todos os cidadãos** e, no inciso 33, a construção de colégios e Universidades. Em 15 de outubro de 1827, instituiu-se a primeira legislação geral do ensino primário, prevendo escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e localidades mais populosas.

Nos anos seguintes, após o ano de 1831, foram criadas escolas primárias para meninos e meninas no interior da Província de São Pedro (RS); inclusive, uma na cidade do Rio Grande. A instrução secundária era inexistente. Porém, essas escolas nem chegaram a abrir, pois os professores receberiam a metade dos salários estabelecidos na

legislação de 1827. Em 1834, um Ato Adicional pôs fim a essas leis, e o Império manteve no Rio Grande do Sul, somente a Escola Militar e o Seminário São Feliciano, em Porto Alegre.

Martin Dreher aponta que, durante a Guerra dos Farrapos (1835-1845), enquanto as localidades que permaneceram sob o regime monárquico não mostravam progressos na educação, nas áreas de domínio farroupilha, houve considerável expansão. O que obrigou o governo monárquico a reorganizar o ensino primário e a criar uma escola normal, em 1835. Após a pacificação de 1845, existiram 51 escolas na Província, 36 para meninos e 15 para meninas. Entretanto, não haviam professores e os pais não queriam enviar seus filhos ou não tinham recursos para fazê-lo, sendo que a instrução secundária só havia em Porto Alegre, Rio Grande e Rio Pardo.

Dessa forma, o ensino privado, no Rio Grande do Sul, estava no final do Império, basicamente, dividido em três segmentos: católico, protestante e liberal. Os liberais reivindicavam uma escola laica. O protestantismo almejava a separação entre Igreja e Estado, esperando, com isso, alcançar plena cidadania, pois seria introduzido o casamento civil e aconteceria a laicização dos cemitérios, etc. O catolicismo romano, mesmo tendo sido a religião oficial durante o Império, experimentara nele todo o controle do Padroado. Conforme indica o historiador Mauro Dillmann Tavares, no momento em que destaca que:

A Igreja desenvolvia a consciência de uma missão – a ultramontana – e também uma autonomia frente ao poder civil. Defendia sua liberdade nos assuntos internos, sua prevalência como poder espiritual absoluto no seio das sociedades civis e sua fidelidade às normas e diretrizes do pontificado. A ordem era resistir diante da secularização da sociedade e posicionar-se contra as ameaças à sobrevivência da Igreja: o liberalismo, o protestantismo e a maçonaria. (TAVARES, 2007, p. 46).

Evidentemente, as interações sociais entre seguidores de segmentos ideológicos tão distintos foram conflituosas. A própria Igreja Católica procurou manter um monopólio religioso no Estado investindo na formação de seus párocos e tecendo críticas a uma *possível mestiçagem de credos*. Ainda, segundo Tavares,

No Rio Grande do Sul, a força do protestantismo entre os imigrantes germânicos tornou-se um caro desafio aos ultramontanos. Em relação ao sacramento do batismo, por exemplo, as crianças alemãs o recebiam, mas eram criadas no luteranismo. O Bispo Laranjeira chegou a lamentar ao governo Imperial o fato de o presidente da Província ter aprovado a petição dos colonos alemães de criarem seus filhos 'católicos' como protestantes, recebendo confirmação em suas igrejas (TAVARES, 2007, p. 62).

Mesmo assim, até 1900, surgiu um impressionante número de escolas de ensino privado no Estado, ligadas a esses segmentos religiosos. Em 1849, chegaram às colônias

gaúchas os primeiros padres jesuítas alemães. Vale ressaltar que a Companhia de Jesus está inegavelmente associada à história do ensino privado no Rio Grande do Sul. Em 1872, Porto Alegre possuía quatro colégios privados contando com 439 alunos ao total (Dreher, 2008, p. 32).

Em 1857, foi sancionada a lei de Reforma do Ensino Primário e Secundário. Nela estabeleceu-se a inspeção das escolas públicas e particulares e instituiu-se regras específicas para o ensino particular no Rio Grande do Sul. De acordo com Dreher:

Em 1873, a Província não mantinha qualquer curso secundário. Este estava provido apenas pelo ensino privado. O Estado tão-somente fiscalizava o ensino particular, declarado 'absolutamente livre' desde a lei 771, de 4 de maio de 1871. Seus diretores estavam obrigados a comunicar às autoridades públicas o programa de estudos e os regulamentos da escola, sua localização, data de início das atividades, remeter trimestralmente mapas nominais dos alunos matriculados e, no final do ano letivo, mapa geral de frequência e aproveitamento dos alunos. Além disso, os estabelecimentos deveriam ser franqueados à fiscalização das autoridades provinciais. Em 1886, em mais de cem escolas, havia 7.247 alunos no ensino privado. No ensino público, em 400 aulas providas, havia 16 mil alunos (DREHER, 2008, p. 32).

Em 1875, o Rio Grande do Sul recebeu novos grupos de imigrantes, dentre os quais se destacaram italianos e poloneses. Assim, a imigração italiana oportunizou um novo impulso ao povoamento e à história da educação no Rio Grande do Sul. A legislação que orientava a instalação de colônias determina que passaria a ser atribuição do Estado instalar escolas nos núcleos-colônias. Por um longo tempo, contudo, nada foi feito. Entre os italianos, a grande quantidade de dialetos dificultava ainda mais a possibilidade do ensino e da aprendizagem. Desse modo, o início da educação formal nas áreas de imigração italiana, deve-se às iniciativas dos próprios pais e da comunidade. Sobre a colonização italiana, o imigrante Júlio Lorenzoni²², em suas memórias afirma que:

A absoluta falta de escolas do Governo Brasileiro obrigava o colono a escolher as pessoas mais aptas para ensinar a ler, escrever e fazer contas àquela mocidade toda, sob pena de criarem-se na maior ignorância, verdadeiramente analfabetos. Precisaram então conformar-se com o melhor que houvesse, pois não eram professores formados os que iam lecionar, mas sim os que, na Itália tivessem recebido uma razoável instrução e que, mediante módica retribuição, se sujeitassem a tarefa de mestre, o que procuravam fazer da melhor maneira (PARREIRA, 1975, p. 126).

Assim, as primeiras Escolas particulares da Colônia de Caxias foram desaparecendo no início do século XX, em decorrência dos investimentos dos governos da República Velha na educação, da desistência dos professores e da crise econômica

²² As memórias de Julio Lorenzoni (1863-1934) foram traduzidas por sua filha Arminda Lorenzoni Parreira e publicadas em 1975, ano no Centenário da Imigração Italiana no estado, sob o título *Memórias de um imigrante italiano por Julio Lorenzoni*, pela Editora Sulina.

enfrentada no país. Com o desenvolvimento do ensino público e, principalmente, com o surgimento de ordens e de congregações religiosas católicas dedicadas ao ensino formal, as escolas comunitárias e as escolas étnicas italianas foram deixando de existir.

Na República Velha, os líderes do Partido Republicano Rio-grandense (PRR), inspirados pelo Positivismo²³, arguíam que era necessário investir na educação e no desenvolvimento da ciência, a fim de promoverem o progresso econômico e social do país e, em particular, do Rio Grande do Sul. Estas defendiam a promoção de:

Um ensino técnico-científico, importante para a industrialização e para a incorporação de um proletariado à ordem produtiva. [...] A educação propiciaria ensino da ciência e da moral, formaria bons homens públicos, bons industrialistas e bons operários, numa sociedade bem comportada (DREHER, 2008, p.70).

Os investimentos na educação a partir do período republicano, entre o período de 1890 a 1920, como a aplicação de 19,4% da receita total do Estado, resultou no crescimento do alunado gaúcho; no entanto, este investimento acabou sendo insuficiente para que se alcançassem os objetivos dos republicanos, tendo em vista que era necessário envolver a sociedade civil, fato que não se concretizou. Isso levou a pressões sobre os municípios, mas também à formação de alianças com aqueles setores que já vinham se dedicando ao ensino privado. Esses avanços haviam sido possibilitados pelos esforços do governo estadual e, também, graças a um acordo tácito com o ensino privado já que muitas lideranças políticas republicanas gaúchas não abriram mão do apoio por parte das organizações religiosas.

Esse apoio fez-se valer na Constituição Política do Estado do Rio Grande do Sul, de 14 de julho de 1891, no seu Artigo 71, que dava vantagens às instituições religiosas e, em particular, para o desenvolvimento do ensino privado no Rio Grande do Sul:

Parágrafo 7º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observando as disposições do direito comum. Parágrafo 10º - Será leigo, livre e gratuito o ensino primário ministrado nos estabelecimentos do Estado (RS, 1891).

Logo, “todas as confissões religiosas”, *exceto as manifestações religiosas africanas*, que continuariam a ser consideradas perturbações da ordem pública até a década de 1950. Portanto, segundo essa Constituição, qualquer outro grupo religioso do Estado do RS tinha a liberdade para se organizar institucionalmente, para evangelizar

²³ O Positivismo é uma corrente de pensamento filosófico surgido na França no começo do século XIX. Os principais idealizadores do positivismo foram os pensadores Augusto Comte (1798-1857) e John Stuart Mill (1806-1873). Esta escola filosófica ganhou força na Europa na segunda metade do século XIX e começo do XX, período em que chegou ao Brasil. No positivismo, o conhecimento científico sistemático é baseado na da construção do conhecimento pela apreensão empírica do mundo, buscando descobrir as leis gerais que regem os fenômenos observáveis.

livremente e para possuir bens. Deste modo, será no período da República Velha, que estas diferentes denominações religiosas mais abrirão escolas e construirão novos prédios. Além disso, surgirão centros comunitários, hospitais, capelas e igrejas. Serão formadas associações, cooperativas, sindicatos rurais. Suas lideranças se pronunciarão contra greves, contra ideologias, principalmente àquelas de esquerda (socialistas, comunistas e anarquistas) e, mais para o final do período, darão seu apoio a movimentos fascistas. No âmbito político partidário, não raro, haverá indicação de candidatos preferenciais, inseridos nas listas dos partidos, conforme constatamos, a seguir:

Num contexto em que o poder público não dispunha de recursos suficientes para responder por todas as tarefas a atender no campo educacional, mas também em decorrência do ideário positivista que se negava a admitir o monopólio do Estado no tocante à educação, já que para Comte a tarefa da educação é da alçada materna, o ensino privado obteve espaços e incentivo para construir e manter escolas (DREHER, 2008, p. 76).

A Constituição de 14 de julho de 1891 reservou para o Estado apenas a participação no ensino primário. Os ensinos médio e superior ficaram, contudo, nas mãos da iniciativa particular. É nesse contexto que se pode entender todo o contingente escolar privado presente no Rio Grande do Sul na República Velha. No geral, as escolas eram mantidas por mensalidades dos alunos. Porém, havia um considerável aporte de recursos provenientes de governos, como da Alemanha e da Itália, de instituições e organizações privadas e eclesiásticas alemãs, italianas e estadunidenses.

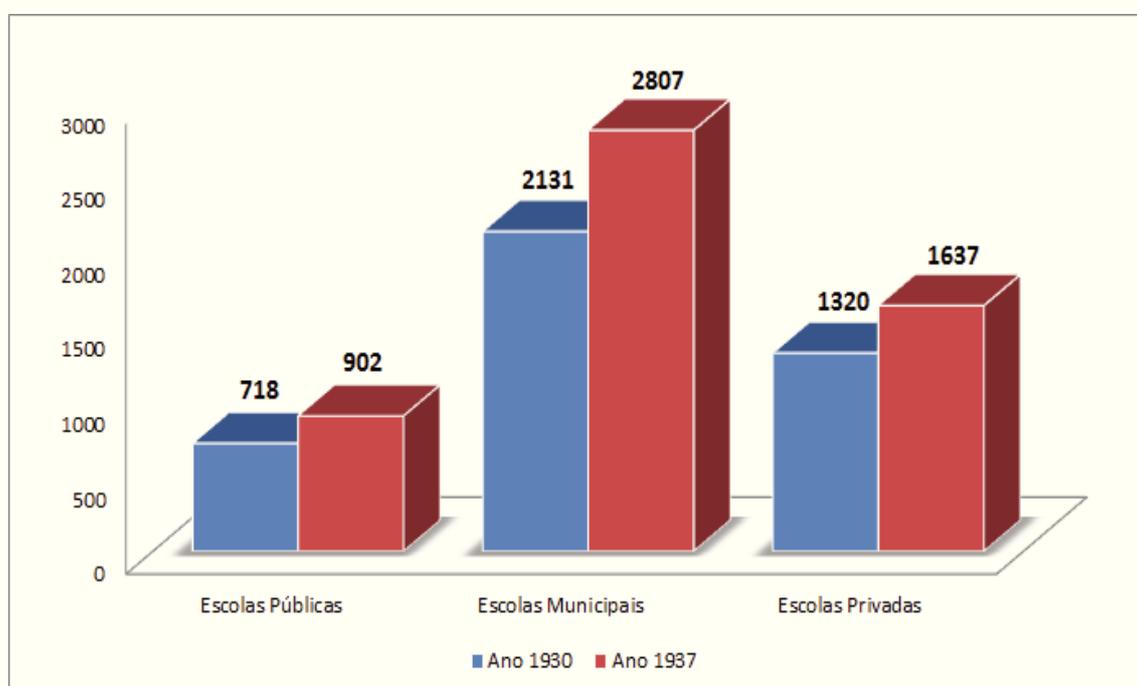
As escolas comunitárias e paroquiais buscavam o atendimento de toda a comunidade. De acordo com Dreher, as críticas de autoridades eclesiásticas, permitem a leitura de que, muitas vezes, os pais preferiram enviar seus filhos à escola primária pública, pois esta era gratuita e não implicava em investimento financeiro. Em casos extremos, o discurso eclesiástico afirmava que os pais deveriam enviar os filhos à escola confessional, sob pena de excomunhão. No tocante ao ensino médio e superior, os esforços ficaram restrito às elites. Diga-se, no entanto, que os seminários menores, católicos e protestantes, tiveram importante papel na formação de setores não ligados a elas.

Quando observamos a geografia do ensino privado confessional no período da República Velha, outro aspecto se evidencia: as ordens e congregações religiosas católico-romanas e os pastores e professores luteranos privilegiaram as áreas de imigração. Ou seja, os protestantes de origem estadunidense privilegiaram as áreas em que estavam sendo instaladas as ferrovias; por isso, os maiores esforços educacionais privados estarão centrados na metade norte do Rio Grande do Sul, excetuando-se na

metade sul, nas áreas que se instalaram imigrantes alemães (São Lourenço do Sul e Pelotas).

Desde 1930, o Rio Grande do Sul experimentou crescentes investimentos na área de educação por parte do setor público. Em 1935, criou-se a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública e, nesse mesmo ano, também seria criado o Conselho Estadual de Educação, que regulamentaria a carreira do magistério. Dessa forma, o número de escolas públicas passou de 718, em 1930, para 902 escolas, em 1937. As escolas municipais passaram de 2.131 para 2.807 escolas, e as privadas de 1.320 para 1.637 escolas no ano de 1937.

Gráfico 5 – Crescimento do nº de escolas gaúchas de 1930 a 1937



Fonte: Elaboração própria (2016).

Desde o início da imigração estrangeira no RS, a questão das escolas localizadas em áreas de imigração alemã – e depois italiana – preocupou as autoridades governamentais, pois as crianças dessas áreas não estavam aprendendo a língua nacional. Em maio de 1864, o governo provincial, através da Lei nº 579, oferecia remuneração especial para os professores que lecionassem em língua portuguesa nas áreas de imigração; porém, não houve profissionais habilitados. O governo positivista republicano tentou mudar essa situação, abrindo escolas públicas nas áreas de imigração. Por serem gratuitas, essas escolas passaram a concorrer com as privadas e paroquiais, atraindo significativa parcela dos descendentes de imigrantes.

Desde o ano de 1918, o governo federal subvencionaria a nacionalização do ensino. No entanto, o principal impacto sofrido pelas escolas de imigrantes fez-se sentir a partir de abril de 1938. Decretos estaduais e federais passaram a disciplinar a autorização concedida aos professores para lecionar e a fiscalizar o material didático utilizado. Além disso, o idioma nacional tornava-se obrigatório para a instrução. Getúlio Vargas e seus auxiliares buscavam a construção de um estado nacional e a formação de uma identidade nacional; por isso, suas medidas também exigiriam o ensino de História e Geografia brasileiras.

Por meio do decreto nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, as Secretarias de Educação dos Estados deveriam construir e manter escolas em áreas de imigração estrangeira, estimular o patriotismo, controlar o ensino de língua estrangeira e intensificar o ensino de História e Geografia do Brasil. Além disso, estrangeiros ficavam proibidos de dirigir escolas. Nos prédios escolares e em reuniões públicas, também ficava proibido o uso da língua estrangeira. Outras determinações diziam respeito à prática da educação física, que deveria ser ministrada por um oficial do exército. Em um clima mais policialesco que pedagógico, passou-se a realizar a “nacionalização” das populações²⁴.

No âmbito do ensino formal, passou-se, de imediato, à regulamentação sobre a atuação das redes de escolas privadas, consideradas estrangeiras. Assim, em 1938, foram registradas 2.418 escolas privadas, das quais 241 tiveram suas atividades encerradas de imediato. Reflexo do Estado Novo, grande contingente de fiscais passou a vigiar estas escolas, delatando suas atividades à Secretaria de Educação, aliada à Chefia de Polícia, visando à nacionalização do ensino.

Desse modo, as escolas comunitárias ligadas às comunidades luteranas foram fechadas ou encampadas pelo Estado ou pelos municípios. As escolas católicas tiveram uma sobrevida maior graças ao convênio assinado, em 5 de junho de 1940, entre o Secretário de Educação e o Arcebispo de Porto Alegre.

Por outro lado, os preparativos para a queda de Vargas começaram em 24 de outubro de 1943, com o manifesto de políticos mineiros que, animados pela luta contra o fascismo, pediam a alternância do poder. Em 1964, boa parte destes mesmos políticos apoiaria o golpe militar ou seriam seus promotores. Com a deposição de Vargas, o Brasil iniciou experiência democrática, em 1945. Porém, os direitos sociais consagrados na Constituição de 1946 não foram postos em prática por falta de vontade política. Após 1945, as lideranças comunitárias tiveram que se render à desestruturação do sistema

²⁴ Sobre o assunto, ver: GERTZ, René. *O perigo alemão*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1991.

escolar comunitário, pois a municipalização das escolas avançou em ritmo acelerado. Em sua maioria, passaram para a jurisdição exclusiva dos municípios, tornando professores e professoras servidores municipais.

Nessa mesma década, as instituições particulares de ensino passam a pleitear subsídios do Estado, direcionando seus esforços para a liberação de recursos governamentais. Em seu discurso, as escolas particulares, majoritariamente católicas ou protestantes, acentuavam a necessidade de se preparar, através de suas instituições, “elites cristãs, capazes de influenciar na sociedade”.

No governo do Presidente Dutra, um novo projeto educativo acentua a função do Estado na área educativa mas, este não faz referência à subsídios públicos para as escolas particulares, que reagem e conseguem a aprovação da Lei de 29 de novembro de 1954, que instituiu o Fundo Nacional Para a Educação Secundária, a qual aumentava as subvenções do governo para as escolas secundárias, podendo ser beneficiadas com bolsas concedidas aos estudantes e instituições. Em seu Artigo 2º, nº III, a referida Lei atesta a “contribuição, mediante convênio, a entidades públicas ou de direito privado destinadas a promover o aperfeiçoamento e a difusão do ensino de grau médio” (Brasil, 1954).

Em 1959, o Conselho Mundial de Igrejas (CMI), do qual não participava a Igreja Católica Apostólica Romana, realizou Assembleia em Nova Délhi, deliberando seu *compromisso contra a segregação racial no mundo*. Nesse mesmo ano, o papa João XXIII convoca o Concílio Vaticano II, que seria realizado de 1962 a 1965, convidando a CMI a enviar observadores para as sessões do Concílio. As orientações do CMI e do Vaticano II teriam profundo significado para a orientação do ensino privado no Rio Grande do Sul.

A partir da participação no Concílio Vaticano II, parte significativa dos bispos católicos do Brasil abriu os olhos para os principais problemas do país e, também, para a educação, conforme indicação, a seguir:

Houve o importante reconhecimento de que as instituições educacionais religiosas sempre haviam sido formadoras de elites e que, por conseguinte, fossem entendidas como defensoras dos privilégios dessas elites. Brotava daí contradição: num mundo em que majoritariamente apareciam pobres, as instituições educacionais religiosas se dedicavam aos ricos. Num mundo em que faltavam pessoas atuantes em periferias miseráveis, escolas para a elite consumiam as melhores forças. Brotou daí a reflexão acerca da efetiva finalidade do projeto educativo e das consequências do sistema educacional até então adotado (DREHER, 2008, p. 91).

Em 20 de dezembro de 1961, quando sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), prevaleceu a descentralização do ensino e a concessão de regalias por

parte do Estado, que passa a permitir às escolas particulares o recebimento de fundos públicos e dava equivalência à diplomas particulares e públicos, sendo a educação religiosa integrada no currículo da escola pública. Segundo Dreher, os opositores da LDB acusavam as instituições eclesiásticas, mantenedoras das escolas privadas, de interferirem nas questões de Estado, temendo sua influência. Seus temores, no entanto, não se concretizaram por duas razões: o golpe civil-militar de 1964 e, em consequência das novas diretrizes, que estavam sendo procurados em alguns setores das instituições religiosas para sua inserção junto às camadas populares. É importante ressaltar que a LDB de 1961 foi a primeira a ser aprovada no país e que demorou anos (desde 1946) para a sua aprovação devido ao embate entre os defensores da escola pública (ligados ao Movimento da Escola Nova) e os defensores da escola privada (ligados aos educadores e, conseqüentemente, políticos católicos). Sobre o tema em questão apontamos as obras das educadoras Ester Buffa²⁵ e Eneida Oto Shiroma²⁶.

As instituições religiosas primeiramente apoiaram o que seus defensores denominariam ‘movimento revolucionário’ referindo-se ao golpe civil-militar de 1964. Aos poucos, porém, o novo regime começou a agir de forma repressiva contra as igrejas, o que refletiu na educação e no ensino em suas instituições.

Em 1968, aconteceu a IIª Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, em Medellín, Colômbia. Neste evento, a Igreja Católica Apostólica Romana buscou adequar-se à realidade das inegáveis desigualdades sociais e econômicas da América Latina. As escolas católicas foram criticadas, acusadas de privilegiar o atendimento de jovens “das classes dominantes”. Entendia-se que *essas escolas contribuíram para a marginalização social*. No novo projeto educacional, os bispos presentes acentuaram uma educação voltada para a ‘libertação do homem’, baseando-se nas propostas educacionais de Paulo Freire. Sobre este ponto, Dreher, destaca que:

Desde 1968, a Igreja Católica entra em choque com o regime militar e busca aproximação com as classes populares. As denúncias das desigualdades sociais atingiram também a Igreja quando religiosos passaram a ser designados de ‘subversivos’. Em meio a essa tensão, houve adequação à proposta de uma ‘educação libertadora’. Essas mudanças eram fruto de uma profunda reorientação: após mais de 400 anos, somente naquele momento reconhecia-se que a instituição religiosa promovera a educação das elites, preparando-as para os cargos administrativos no Governo (DREHER, 2008, p. 92).

²⁵ BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola pública*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária).

²⁶ SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Houve, no entanto, dificuldade para a implantação de novas práticas dessa reorientação educacional católica, tendo em vista que os colégios tinham toda uma estrutura montada para atender a elite e as camadas médias da população rio-grandense. Isto é, sua estrutura não contemplava as camadas populares. De outro lado, houve forte resistência dos pais. Estes, majoritariamente, não escolhiam o colégio por causa do credo religioso e sua opção estava pautada por um ensino de qualidade, ou seja, não lhes interessava o discurso de compromisso social. Os alunos não eram diferentes dos pais. Não almejavam inserção entre as camadas populares. Nem todos os funcionários e professores estavam interessados em mudanças estruturais na sociedade. Essa é uma característica que persiste nos dias de hoje: a resistência a mudanças dentro das estruturas escolares. Sobre a implementação da Lei 10.639/03, Nilma Lino Gomes diz que a resistência à temática por parte da comunidade escolar existe, seja da equipe diretiva, professores ou estudantes que muitas vezes questionam a implementação da Lei por compreenderem que “isso é uma lei dos negros e somos um país diverso”.²⁷

Com a Lei 5.692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o ensino secundário passou a ter como objetivo principal a formação do trabalhador com interesse em torna-lo mais produtivo. De fato, o sistema de ensino imposto pelo regime militar criou exército de reserva de mão-de-obra barata. Nas escolas privadas, o ensino ficou voltado para o vestibular, mesmo que, formalmente, seu “programa” se adaptasse às exigências legais. Conforme Dreher:

A reforma de 1971 foi um fracasso. Por isso, a Lei 7.044/82 dispensou as escolas da obrigatoriedade da profissionalização. Retornou-se à formação geral. No entanto, perdeu-se tempo. No ensino privado gaúcho, as diferentes instituições procuraram, desde então, observado currículo mínimo, oferecer cursos diferenciados para sua ‘clientela’. A situação descrita pela palavra ‘clientela’ está a indicar o contexto de Pós-Modernidade que caracteriza os tempos presentes. Mesmo que a proximidade não permita, ainda, análise histórica, certo é que a lógica do ‘mercado’, passa a dominar e a determinar e a, em consequência, questionar os métodos didáticos e pedagógicos. O trágico é que o ensino passou a ser visto como mercadoria e, como tal, sujeito ao Código de Defesa do Consumidor. Consumidores, contudo, consomem mercadorias (DREHER, 2008, pp. 95-96).

O pessimismo do autor quanto ao cenário atual das escolas privadas gaúchas encerra uma história iniciada com a evangelizadora aculturação jesuíta. Atualmente, no ensino privado gaúcho encontramos, lado a lado, instituições confessionais, comunitárias, cooperativas de ensino, associações de pais e professores e empresas dedicadas ao

²⁷ Palestra proferida no dia 19 de abril de 2013, na mesa-redonda “Dez anos da Lei 10.639/03: balanços e perspectivas”, evento organizado pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, disponível no endereço eletrônico <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>.

ensino. Todavia, o ensino privado gaúcho continua a manter características que vêm de sua longa trajetória; sobretudo, no que concerne à formação de uma elite e na constituição de camadas médias, bem como na manutenção de um discurso que prega uma suposta maior qualidade de ensino.

Quanto ao número de estudantes negros nas escolas de educação básica do país, hoje, esse dado ainda é pouco conhecido das estatísticas oficiais, pois o levantamento realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) possui falhas. O Censo Escolar²⁸ do INEP envolve todas as escolas de educação básica da rede pública e privada e permite a coleta detalhada de uma série de informações; porém as escolas não possuem padronização em seus questionários, o que dificulta a obtenção de dados do quesito pertencimento racial na pesquisa do INEP.

O quesito cor/raça passou a ser coletado no Censo Escolar em 2005, antes da criação do sistema Educacenso, em virtude de solicitação do Ministério da Educação (MEC). No âmbito do Inep, a Portaria nº 156, de 2004, cujo objetivo foi orientar as escolas a incluir em suas fichas de matrícula alguns dos campos do Censo Escolar, já continha menção ao item cor/raça, de modo a preparar os respondentes do Censo para a coleta que seria realizada no ano seguinte. Desde seu surgimento, o campo cor/raça no Censo se pautou pelo critério de autodeclaração racial, entre os profissionais escolares em sala de aula e os alunos a partir dos 16 anos de idade completos, ou pela declaração de seus responsáveis. Naquele momento, as categorias de resposta apresentadas para o quesito cor/raça foram similares às aquelas disponibilizadas pelo IBGE em seus levantamentos, com a adição da opção “não declarada”. Portanto o questionamento, no item Categorias de

²⁸ O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento de dados educacionais de âmbito nacional, que ocorre com periodicidade anual. É coletado de modo descentralizado, em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios e tem caráter declaratório. O preenchimento do Censo Escolar é obrigatório para todas as escolas públicas e privadas, de acordo como o Decreto nº 6.425/2008, de modo que os diretores e dirigentes dos estabelecimentos de ensino devem responder ao Censo e se responsabilizar pela veracidade dos dados informados. Além de coletar informações sobre escolas, turmas, profissionais escolares em sala de aula e estudantes nas diversas etapas da educação básica, o Censo também colhe dados relacionados ao movimento e ao rendimento escolar (transferência, aprovação, reprovação e abandono). Por sua abrangência e diversidade de itens, bem como pelo potencial cruzamento com outras bases de dados do governo federal, o Censo Escolar é capaz de fornecer um retrato da educação brasileira e amparar a formulação, a execução, o acompanhamento e a avaliação de políticas públicas em âmbito educacional. O processo de consolidação do Censo Escolar está relacionado à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), o qual criou uma nova organização para a distribuição dos recursos para o ensino fundamental. A legislação pertinente ao fundo estabeleceu, então, que fosse realizado um recenseamento, de periodicidade anual, a partir do qual se estabeleceriam esses repasses. Em 2006, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), destinando recursos para outras etapas e modalidades, como educação infantil, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação especial. Mesmo com o Fundeb substituindo o Fundef, manteve-se o Censo Escolar como base para a redistribuição do Fundo, estando este atrelado, inicialmente, ao quantitativo de matrículas presenciais apuradas naquele levantamento.

resposta do quesito cor/raça nos formulários de alunos e profissionais escolares em sala de aula no Censo Escolar” possui as alternativas: “branca”, “preta”, “parda”, “indígena” e “não declarada”. Dois anos depois, as orientações para a coleta do campo passaram a constar no Caderno de Instruções e, entre outras, enfatizavam a necessidade de se obedecer aos critérios para o preenchimento do campo, considerado obrigatório desde o início de sua coleta. Porém, os pesquisadores Adriano Souza Senkevics, Taís de Sant’Anna Machado e Adolfo Samuel de Oliveira evidenciam que este é um campo que ainda requer aprimoramento em seus procedimentos de coleta, pois apesar de ser um item obrigatório, as escolas não o preenchem com o êxito esperado, selecionando, muitas vezes, a resposta “não declarado” deixando dúvidas se houve recusa na declaração dos responsáveis pelos estudantes e/ou a escola não atualizou esse item em seus questionários de matrícula. Segundo Senkevics, Machado e Oliveira

Essa situação fez com que o Inep lançasse, em 2015, a campanha “10 anos do campo cor/raça no Censo Escolar”, com o objetivo de sensibilizar gestores escolares e técnicos encarregados de informar o Censo para a importância do correto preenchimento desse item. Na ocasião, a campanha destacou o alto índice de não declaração racial nesse recenseamento e reforçou a orientação contida no Caderno de Instruções, além de desenvolver material gráfico para sua divulgação pelos parceiros estaduais e municipais das secretarias de educação e escolas (SENKEVICS, MACHADO & OLIVEIRA, 2016, p.21).

Outrora, ou na atualidade, conforme posto anteriormente, a questão dos impedimentos legais para a escolarização do negro na sociedade brasileira provocou ideia de sua invisibilidade nas abordagens históricas em educação se consideramos apenas o acesso aos saberes formais. As iniciativas criadas para transpor a legislação excludente e a discriminação que impedia o acesso ao ensino oficial, por exemplo, foram suplantadas por ações que visavam a inclusão no processo de escolarização. Essas ações correspondiam a aulas particulares, cursos de alfabetização e intervenções das organizações negras, sejam entidades religiosas ou beneficentes, clubes recreativos, grupos culturais, associações e imprensa. Segundo a professora Marileia dos Santos Cruz

Os autores que compõem o conjunto de referências que realizam a crítica historiográfica da história da educação brasileira, ao analisarem os estudos realizados no campo da história da educação, indicam que esses trabalhos têm apresentado algumas limitações, tais como: termo educação restrito ao sentido de escolarização da classe média; periodização baseada em fatos político-administrativos; temáticas mais enfocadas em contemplar o Estado e as legislações de ensino; ausência da multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro. Se a História da Educação Brasileira não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro, ao mesmo tempo em que funciona como a história da escolarização das camadas médias, podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento

desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade. À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros (CRUZ, 2005, p.22).

Justamente, sobre outros espaços de formação de saberes, a historiadora Lúcia Regina Brito Pereira em sua tese, intitulada *Cultura e Afro descendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)*, investiga a construção de estratégias educacionais implementadas por várias organizações negras em Porto Alegre, a partir do final do século XIX até o ano de 2002. Seu objetivo foi recuperar um perfil da atuação dessas organizações por construções e reivindicações educacionais, haja vista a ausência de documentação da trajetória histórico-educacional da população negra, nos meios oficiais de divulgação e na historiografia tradicional, o que ela chama de “lacuna histórica, isto é, a supressão das ações dessa população como integrante e construtora do desenvolvimento da sociedade brasileira” (PEREIRA, 2007, p.15). As organizações negras foram pioneiras em ações que denunciavam a omissão por parte de órgãos oficiais de ensino que abrangesse a população negra.

A autora destaca as ações da *Irmandade Nossa Senhora do Rosário* (1785), da *Sociedade Beneficente Floresta Aurora* (1872), da *Sociedade Satélite Prontidão* (1902) e do *Clube Náutico Marcílio Dias* (1949). Lucia Regina Pereira entende que as ações empreendidas pelas organizações e movimento negros, independente da conjuntura em que foram criadas, devem ser caracterizadas como ações afirmativas. Para o jurista Joaquim Barbosa Gomes

As ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (J.B.GOMES, 2003, p.27).

Logo, nas palavras da própria autora, as ações impetradas pelas organizações negras gaúchas, ao promover ações educacionais protagonizadas pela população negra ofereciam liberdade e acesso a oportunidades e direitos sociais. Para Lúcia Regina

As concepções de organização sejam elas religiosas, de ajuda mútua, de caráter cultural ou de perspectiva não-governamental, encerram em si uma particularidade comum que se traduz na preservação de identidade e em reivindicações para o estabelecimento de condições dignas de sobrevivência (PEREIRA, 2007, p.92-93).

Assim, é necessário pensar a ação educativa, não apenas circunscrita aos espaços oficiais de aprendizagem, e investigar a ação educacional realizada pelas associações negras e outros grupos não formais. Compreendo como ação educativa aquela que instrumentaliza e também emancipa, uma vez que oferece ao educando essa possível potencialidade de pensar a si mesmo, pensar o outro e as relações sociais que os circundam. Sendo assim, percebo como resistência e posicionamento político as ações educativas realizadas pelas organizações negras, uma vez que oferecem um direito negado rompendo com as diretrizes oficiais, e não uma iniciativa justamente assistencialista e doutrinadora como as oferecidas pela oficialidade.

A seguir, apresento um breve histórico do Colégio Sagrado Coração de Jesus e das turmas que participaram do projeto apresentado nesta Dissertação.

1.3.1 O espaço escolar: o Colégio onde se passa a ação educativa

Sobre a instituição onde se passa o projeto realizado, trata-se de um colégio privado do município do Rio Grande/RS, mantido pelo Círculo Operário Riograndino, entidade fundada em 14 de setembro de 1944, como a consolidação de um movimento concebido pela comunidade católica, que visava organizar, auxiliar e controlar o operário dentro dos princípios da Doutrina Social da Igreja²⁹. Suas diretrizes principais eram a assistência social e a formação de lideranças.

Em 16 de setembro de 1956, foi fundada a Creche Casa da Criança Sagrado Coração de Jesus para atender os filhos e filhas do operariado local. Em 1998, o Círculo Operário Riograndino transformou a Creche Casa da Criança Sagrado Coração de Jesus em Escola de Ensino Fundamental. No ano de 2008, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio e a denominação da Escola passou para Colégio Sagrado Coração de Jesus. Atualmente, o Colégio oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A clientela que frequenta o Colégio é oriunda, principalmente, da cidade do Rio Grande mas, devido o contingente de trabalhadores da área portuária e militares

²⁹ No final do século XIX, a 2ª Revolução Industrial representou não apenas uma mudança tecnológica, mas principalmente de organização da produção e do trabalho cujas condições eram de exploração. Foi nesse momento que nasceu o movimento operário organizado, que buscava formas para lutar contra a situação de exploração imposta. Com o crescimento desse movimento, diminuía cada vez mais a influência da Igreja nas vidas dos trabalhadores. Por isso, a Igreja Católica viu-se obrigada a concordar com as críticas feitas pelo movimento em relação à intensa exploração sofrida, a rejeitar as soluções radicais sugeridas e a criar mecanismos de inserção e controle dentro das comunidades.

procedentes de outros municípios brasileiros, há um número expressivo de estudantes alóctones. Em sua maioria, estes estudantes são da classe média, brancos e sua faixa etária varia de 2 a 18 anos.

Sobre a Organização Curricular da instituição, o Projeto Político Pedagógico (PPP) segue a Base Nacional Comum. Os objetivos do Ensino Médio, segundo o documento, seriam proporcionar aos estudantes o enfrentamento de situações-problemas segundo uma visão crítica, tendo em vista aprender a tomar decisões, a construir argumentações consistentes e a organizar as informações e conhecimentos aplicáveis em todas as situações de sua vida. Ainda, visam promover a elaboração de propostas éticas de intervenção da realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerentes à condição humana no tempo e no espaço e demonstrando consciência de cidadania.

Sobre o papel do professor, o PPP da Escola ressalta que, além das atribuições específicas do corpo docente, sua função consiste em estimular e garantir que a aprendizagem aconteça, estando atento para perceber as diferenças individuais e planejar técnicas diferenciadas. Nesse contexto, o professor é apresentado “como facilitador do aprendizado, um motivador, orientando o aluno para obtenção de um melhor desempenho” (PPP, 2009, p. 21). Caberia ao Supervisor escolar acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente.

Partindo sempre do interesse dos alunos, da realidade do Colégio, do cotidiano da comunidade, dos professores e dos educandos envolvidos nesse universo educacional, são realizados projetos que permitam ampliar e valorizar os conhecimentos adquiridos durante o processo educativo. O PPP também ressalta que para o planejamento e desenvolvimento do currículo buscou-se reforço na Teoria das Inteligências Múltiplas do psicólogo estadunidense Howard Gardner³⁰, onde a Inteligência passa a ser encarada como um conjunto de competências, centrado nas habilidades essenciais. Tratando-se de um documento de 2009, consta no mesmo o seguinte registro como ‘Observação’:

Os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio farão parte desse Projeto Político Pedagógico como os demais níveis de ensino e serão planejados pela equipe Docente do Colégio e Supervisão Escolar. Nesses conteúdos, da base curricular acima as disciplinas de História, Literatura e Arte estará contemplada a Lei Nº 11645/2008 que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Projeto Político Pedagógico do Colégio Sagrado Coração de Jesus, 2009).

Analisando esse documento, percebo que o registro foi enxertado ao texto original,

³⁰ A ideia principal da Teoria das Inteligências Múltiplas é a de que possuímos habilidades diferenciadas para cada tipo de atividade e, portanto, possuímos mais de um tipo de inteligência, embora todos os tipos estejam interligados. Segundo Gardner, as inteligências são: a lógico-matemática; a linguística; a espacial; a físico-cinestésica; as inter e intrapessoal; a musical; a natural e a existencial.

de forma que atendesse as normas educacionais. No texto que segue, o documento traz como princípio e finalidade no Ensino Médio: valorizar devidamente a história e cultura afro-brasileira, indígena e africana na *inclusão de novos conteúdos de Literatura, História e Arte*; valorizar aprendizagens vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade abolindo a discriminação e preconceitos; compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros, assumindo responsabilidades; inserir-se no papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania e finalmente, promover o Ensino Médio, desenvolvendo a investigação de forma a prestar serviços pertinentes à comunidade.

Neste sentido, retomamos as palavras da Prof.^a Nilma Gomes, no que concerne à necessária ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira e no cuidado para que a educação para as relações étnico-raciais não seja confundida com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” (N.L.GOMES, 2012, p.106).

Para o Ensino Médio, o Colégio propõe um ensino ativo, individualizado e coletivo, dentro e fora do espaço escolar, compartilhado com a família, e que prepare o estudante para o exercício da cidadania. Para o pedagogo francês Philippe Meirieu

Se a escola tem como missão “socializar” os alunos, prepara-los para seu estatuto de cidadãos, ela não o fará organizando discussões amáveis sem qualquer critério, mas estabelecendo progressivamente situações de aprendizagem em que o confronto entre pessoas possa ser regulado pela exigência de verdade; elaborando dispositivos em que a mediação de objetos, a existência de regras de funcionamento que permitam o envolvimento de todos, a atenção à possibilidade ofereçam a cada um envolver-se em uma aprendizagem para se livrar de uma imagem de si a que estava preso, favorecendo simultaneamente o acesso aos saberes e ao pensamento. Ao pensamento e aos saberes (MEIRIEU, 2005, p.68-69).

Ou seja, a escola é espaço para apropriações que, muitas vezes, veem acompanhadas de conflitos, expectativas, rupturas ou permanências, que tangem as relações educacionais, mesmo que seus partícipes não compreendam o caráter pedagógico desses conflitos. Refiro-me a estudantes, pais, professores, gestores, enfim, que resistem as mudanças e desacomodações. Em treze anos de trabalho nesta Escola, por exemplo, sempre tive liberdade de levar adiante meus projetos, uma liberdade conquistada através do trabalho diário, da empatia dos estudantes, do respeito dos pais, do apoio da coordenação pedagógica, porém, percebi que atualmente as resistências a discussão de determinados assuntos ou a construção de determinados projetos se fazem cada vez mais presentes. Nas eleições municipais de 2012, uma mãe criticou a minha

abordagem sobre Movimento Operário, baseada no que seu filho, um estudante de nono ano contou em casa a seus pais. Procurou a direção da escola, que me comunicou, desculpando-se por ser o primeiro fato dessa natureza em anos. Não houve maiores implicações, por estarmos cientes que a família promovia publicamente um político local de visão conservadora. Outro exemplo, ocorrido no ano de 2015, deu-se em função de um trabalho sobre Cultura Afro-Brasileira (que será explicitado no Capítulo 3) em que o grupo responsável pelo tema “Mitologia Africana – Orixás” construiu um painel em que representaram Exu, Iemanjá, Oxalá, Oxum e Omulu (Imagem 4). O fato é que imediatamente à manhã de apresentação dos trabalhos, a diretora da escola recebeu uma ligação anônima de uma pessoa que informava que a professora de História estava “induzindo os alunos a serem de candomblé”, pois ela viu as meninas carregando o painel na saída da escola. Diante desse fato ostensivamente preconceituoso não precisei nem justificar o projeto, que já era de conhecimento da coordenadora pedagógica, pois tomamos por uma atitude racista, antiética e sem nenhum bom senso. Nesse momento sugeri que expuséssemos o painel, entre outros trabalhos, na Mostra Cultural. O painel, além de lugar de destaque, contou com um breve texto falando sobre racismo, preconceito e educação para as relações étnico-raciais.

Imagem 4 – O painel Orixás



Fonte: fotos da pesquisadora (2015).

O Colégio trabalha com a Pedagogia de Projetos, que se coloca como uma das expressões da concepção globalizante, que permite aos alunos analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto, utilizando para isso, os conhecimentos presentes em todas as disciplinas e sua experiência sociocultural. A perspectiva globalizante está centrada na resolução de problemas significativos, no

conhecimento, como instrumento para compreensão e possível intervenção na realidade (NOGUEIRA, 2001). O professor intervém no processo de aprendizagem dos estudantes, criando situações problematizadoras, introduzindo novas informações, dando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. O estudante é visto como sujeito ativo que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas. Para o educador espanhol Antoni Zabala,

No método de projetos de Kilpatrick³¹, os conteúdos básicos de aprendizagem são de caráter procedimental e atitudinal. O que interessa não é tanto o tema de trabalho, o objeto que se constrói ou a montagem que se realiza, mas todas as habilidades individuais e grupais que têm que se promover para se conseguir o objetivo estabelecido. De certo modo, os conteúdos conceituais estão em função da capacidade de planejamento e realização. As habilidades vinculadas ao “saber fazer” e ao “saber resolver” são o fio condutor do método. Da mesma maneira, a capacidade de participação e trabalho associada a necessidades colocadas na vida real é a orientadora dos conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998, p.157).

Refletir sobre a necessidade e a importância de aprender significativamente o que se propõe e suas implicações, pode nos conduzir a estabelecer propostas mais embasadas e passíveis de maior auxílio aos envolvidos no processo, sejam estudantes ou educadores; sobretudo, no que se projeta como sociedade ideal: essa tomada de posição, que sempre é ideológica, refletirá no papel que deverão ter nossos estudantes, como membros ativos, ou não, na sociedade em que irão viver. Segundo as educadoras Raquel Santos e Wilma Baía Coelho

A escola como instituição social é o lugar em que as relações são partilhadas, construídas e representadas por meio de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Nesse lugar se vivencia um cotidiano repleto de multiplicidade de culturas, saberes, construção de identidade, de formação para a cidadania e de aprendizado (SANTOS & COELHO, 2010, p. 218).

No entanto, atualmente, os choques culturais que permeiam a nossa sociedade revelam novas formas de exclusão social e de fundamentalismos que reconfiguram os cenários geográficos e sociopolíticos e trazem novas vozes ao debate sobre diversidade e desigualdade social. No Brasil, especialmente no espaço escolar, sustenta-se o discurso de “democracia racial”, através de representações de igualdade e negação das diferenças étnico-culturais em nossa sociedade. Segundo a historiadora Maria Cláudia Ferreira e o

³¹ O autor refere-se a William Heard Kilpatrick (1871-1965), filósofo da educação e considerado um dos mais conceituados pedagogos contemporâneos. Foi um dos principais defensores da educação progressiva, destacando-se principalmente pelas ideias expostas na obra *O Método de Projeto* (1918). Tentou demonstrar como a inclusão de projetos correspondia à abordagem progressiva e ativa centrada no aluno. A sua mensagem era de que a escola precisava ser mais democrática e orientada para o aluno. Assim, defendia que os projetos deveriam partir de problemas reais do cotidiano do aluno e através de sua própria experiência.

cientista social Márcio André Santos

O discurso da democracia racial estrutura-se na “fábula das três raças” fundadoras (Índios, brancos e negros) e no discurso positivo da mestiçagem assumido pelos intelectuais e gestores do Estado a partir dos anos de 1930. Era preciso elaborar outro sentido para a nação e conferir outros lugares sociais para os nacionais, diferente do que havia sido posto em prática até a Primeira República (1889-1930). O novo período inaugurado com a “Revolução de 1930” precisava incluir os segmentos sociais preteridos anteriormente e, assim, a ideia muito em voga do Brasil como espaço do convívio fraterno entre as raças deveria se difundir e consolidar (FERREIRA & SANTOS, 2014, p.185).

Além disso, a escola privada, muitas vezes funciona a partir do ponto de vista dos pais/pagantes que contestam atividades pedagógicas, métodos utilizados, temas abordados e as relações professor-estudante ou estudante-estudante. Apesar da exigência de aprendizagem diferenciada, alguns pais mostram-se insatisfeitos, por exemplo, quando o conhecimento construído no espaço de aprendizagem, encoraja o estudante a transgredir os valores de seus pais, ou das representações e opiniões dominantes. É o que Meirieu chama de “querer ser autônomo”, ou

capaz de questionar as condições de validade do que se aprendeu na escola: pois aquilo que só vale na escola só vale para ter êxito na escola, é uma “utilidade escolar” que se troca por uma boa nota e depois se esquece completamente. Querer ser autônomo, isto é capaz de questionar o mundo com seus saberes escolares e, inversamente, questionar seus saberes escolares com o mundo: pois é nesse confronto que um sujeito deixa de ser “um aluno” para tornar-se progressivamente “um cidadão”. Querer ser autônomo, isto é, capaz de descobrir o prazer, a alegria, a felicidade que existe em procurar desvendar os mistérios dos seres e das coisas. Querer ser autônomo, isto é, curioso e exigente, querer libertar-se da condição de aluno “aplicador” para tornar-se uma criança e, mais tarde, um adulto “investigador”. Um sujeito que questiona o mundo e questiona-se sobre o mundo. Um ser que põe em prática, no cotidiano, uma verdadeira autonomia, pois terá feito na escola essa experiência decisiva e contagiosa do saber que liberta de todas as formas de domínio, incluída a das situações escolares (MEIRIEU, 2005, p.111-112).

Enfim, a Escola não é um espaço neutro e sem conflitos. Ela se apresenta, ao mesmo tempo como reprodutora da ideologia social dominante e como espaço de luta pela superação dessa ideologia. No que tange ao ensino privado, em muitas ocasiões, este serviu de mecanismo de permanência de desníveis sociais, acentuando-os com suas propostas pedagógicas que, por vezes, tenderam a unificar culturas partindo de modelos e interesses políticos e econômicos, dando-lhe um caráter empresarial e, portanto, descaracterizando sua função social.

Leis como a 10.639/03 e 11.645/08, obrigam a Escola Privada a desacomodar-se, a pensar relações sociais muito mais amplas, onde valores bem mais sutis são postos a prova. A educação para as relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem a superação de preconceitos e a promoção da construção de uma identidade

étnico-racial positiva entre todos.

A seguir, apresento os perfis das turmas que participaram do Projeto.

1.3.2 As turmas que participam da ação educativa

Numa tentativa de melhor compreensão e visualização das turmas onde realizei as atividades, decidi dividi-las em Turmas 1, 2 e 3, sendo que no ano de 2013, a Turma 2 era então a turma de 2ª série e, em 2014, a 3ª série da escola. Já a Turma 3, no ano de 2014, vinha a ser a 2ª série, e em 2015, a 3ª série do Ensino Médio (Tabelas 1, 2 e 3).

A média de idade entre as três turmas variaram de 16 a 18 anos, contando o período em que participaram do projeto trabalhado e, somente na 3ª série de 2013 havia um estudante de baixa renda e bolsista. Utilizando a divisão da população brasileira em classes socioeconômicas baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD – IBGE), que avalia faixa salarial, renda familiar, escolaridade dos pais e os bens da família, pode-se afirmar que a maioria pertencia a famílias de classe média e classe média alta. Utilizando o número total de estudantes entre as três turmas, tivemos 71 adolescentes (31 meninas e 40 meninos). Através de pesquisa de pertencimento racial, 5 estudantes autodeclararam-se negros (2 meninos e 3 meninas), e 7 autodeclararam-se pardos (4 meninos e 3 meninas). Nas tabelas a seguir, indico o sexo, a idade no ano em que cursaram a 3ª série, a indicação autodeclarada de pertencimento racial e o primeiro nome de cada estudante. Porém, nas análises e/ou exposição de narrativas, optei por utilizar a inicial E para Estudante, com a numeração de identificação correspondente.

Quadro 1: Dados e identificação dos sujeitos selecionados para o trabalho/Turma 1

TURMA 1				
ANO		2013		
NÍVEL DE ENSINO		3ª SÉRIE		
Estudante	Sexo	Idade em 2013	Pertencimento racial	Nome
E1	F	17 anos	Branca	Adriely
E2	M	18 anos	Pardo	Alexandre
E3	F	17 anos	Branca	Alessa
E4	F	17 anos	Branca	Ana
E5	F	17 anos	Branca	Beatriz
E6	F	17 anos	Branca	Beatriz C.
E7	F	17 anos	Branca	Carolina
E8	M	17 anos	Branco	Cauê
E9	F	17 anos	Branca	Fernanda
E10	M	17 anos	Branco	Humberto
E11	F	17 anos	Branca	Juliane

E12	M	17 anos	Branco	Kaléu
E13	F	17 anos	Negra	Laís M.
E14	F	17 anos	Branca	Laís M.M.
E15	F	17 anos	Branca	Larissa
E16	M	17 anos	Branco	Lucas
E17	F	17 anos	Branca	Manuela
E18	F	18 anos	Branca	Maria
E19	F	17 anos	Branca	Mariana
E20	M	18 anos	Branco	Matheus
E21	F	17 anos	Branca	Mauren
E22	F	17 anos	Branca	Rafaela
E23	M	17 anos	Branco	Vinícius R.
Total de estudantes			23	
Faixa etária			17 a 18 anos	
Pertencimento racial			1 menina autodeclarada negra 1 menino autodeclarado pardo	

Fonte: Elaboração própria (2016).

Quadro 2: Dados e identificação dos sujeitos selecionados para o trabalho/Turma 2

TURMA 2				
ANO		2013		2014
NÍVEL DE ENSINO		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE
Estudante	Sexo	Idade em 2014	Pertencimento racial	Nome
E24	M	17 anos	Negro	Anderson
E25	M	17 anos	Branco	André
E26	M	17 anos	Branco	Benires
E27	F	17 anos	Branca	Bianca
E28	F	17 anos	Branca	Camila F.
E29	F	17 anos	Branca	Camila R.
E30	F	17 anos	Branca	Carolina
E31	F	17 anos	Branca	Fernanda
E32	M	17 anos	Branco	João
E33	F	17 anos	Branca	Larissa
E34	F	17 anos	Branca	Lisiane
E35	M	17 anos	Branco	Lucas
E36	F	17 anos	Branca	Luiza
E37	F	17 anos	Branca	Marielle
E38	M	17 anos	Branco	Matheus
E39	M	18 anos	Branco	Rafael N.
E40	M	17 anos	Branco	Rafael M.
E41	F	17 anos	Branca	Rafaela
E42	F	18 anos	Branca	Rhylary
E43	M	17 anos	Branco	Ricardo
E44	F	17 anos	Negra	Sara
E45	M	17 anos	Branco	Vinícius
Total de estudantes			22	
Faixa etária			17 a 18 anos	
Pertencimento racial			1 menina autodeclarada negra 1 menino autodeclarado negro	

Fonte: Elaboração própria (2016)

Quadro 3: Dados e identificação dos sujeitos selecionados para o trabalho/Turma 3

TURMA 3				
ANO		2014		2015
NÍVEL DE ENSINO		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE
Estudante	Sexo	Idade em 2015	Pertencimento racial	Nome
E46	M	17 anos	Branco	Alexandre
E47	M	17 anos	Branco	Artur
E48	F	17 anos	Branca	Beatriz
E49	F	17 anos	Branca	Dhébora
E50	M	17 anos	Pardo	Gabriel B.
E51	M	17 anos	Branco	Gabriel X.
E52	F	17 anos	Branca	Gabriela
E53	F	17 anos	Negra	Gabrielle
E54	F	17 anos	Branca	Gabrielli
E55	M	17 anos	Branco	José
E56	M	17 anos	Branco	Júlio
E57	F	17 anos	Branca	Kethellen
E58	F	17 anos	Branca	Kimberlly
E59	F	17 anos	Parda	Laryssa
E60	M	17 anos	Pardo	L. Kalebe
E61	M	17 anos	Branco	Matheus L.
E62	M	17 anos	Pardo	Matheus M.
E63	M	17 anos	Negro	Matheus P.
E64	F	17 anos	Parda	Nathalia
E65	M	17 anos	Branco	Nicola
E66	M	17 anos	Branco	Pedro
E67	F	17 anos	Branca	Pyetra
E68	M	17 anos	Branco	Richard
E69	F	17 anos	Branca	Thainá
E70	F	17 anos	Branca	Victória
E71	M	17 anos	Branco	Vinícius
E72	F	17 anos	Parda	Yasmin
Total de estudantes			27	
Faixa etária			17 anos	
Pertencimento racial			1 menina autodeclarada negra 1 menino autodeclarado negro 3 meninas autodeclaradas pardas 3 meninos autodeclarados pardos	

Fonte: Elaboração própria (2016).

No próximo Capítulo, tratarei do uso de recursos audiovisuais em sala de aula como uma ferramenta para a implementação da Lei 10.639/03 e para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais. Apresentarei, também, um pouco do projeto realizado e os filmes escolhidos, e as entrevistas que surgiram a partir de informações que passaram a ser acrescentadas a partir de casos midiáticos, como os episódios racistas que vitimaram atletas brasileiros, uma nova série televisiva na maior emissora de televisão aberta do país e o discurso racista perpetrado por um vereador rio-grandino.

CAPÍTULO 2 – AS MÍDIAS CINEMÁTICAS COMO MECANISMO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003

Assistir filmes, documentários, clipes de música, programas televisivos ou na rede mundial de computadores, em aparelhos audiovisuais tradicionais ou em telefones celulares, faz parte do cotidiano das novas gerações desde muito cedo. Daí a ideia de se manipular estas ferramentas de forma efetiva passa a ser, também, uma realidade, seja de forma autodidata ou por meio da educação formal. Desse modo, usar as representações e narrativas fílmicas de forma crítica para visualizarmos a diversidade histórica e cultural do continente africano, e suas influências e inegáveis contribuições na sua diáspora, apresenta-se como uma eficiente ferramenta para visualização, análise e problematização no aporte para o trabalho com este tema.

Nesta direção, neste capítulo, tratarei do uso de recursos audiovisuais em sala de aula como uma ferramenta para visualização, análise e problematização da diversidade histórica e cultural do continente africano, e suas influências e inegáveis contribuições na diáspora. Além disso, também, abordarei a importância do suporte metodológico que antecede e acompanha o processo de trabalho no espaço de aprendizagem. Apresentarei, ainda, um pouco do projeto realizado e os filmes e entrevistas escolhidos previamente, e aqueles que surgiram a partir de informações que passaram a ser acrescentadas e debatidas a cada novo caso surgido na mídia, como os episódios racistas que vitimaram atletas brasileiros, uma nova série televisiva na maior emissora do país e o discurso racista perpetrado por um vereador rio-grandino.

2.1 O cinema nas aulas de História: uma possibilidade de trabalho

Desde as primeiras décadas do século XX, educadores preconizam a utilização do cinema como recurso didático na sala de aula (AZZI, 1996; FELIPE, 2015; MOCELLIN, 2002; MORAM, 1985; NAPOLITANO, 2011; SALIBA, 1993; VESENTINI, 2001). A mídia cinemática³² é uma importante ferramenta de apelo estético-visual e o filme, assim como outras mídias, possibilita a construção de conhecimento histórico escolar, já que mobiliza operações mentais que conduzem os estudantes a reflexões e tomadas de conclusões frente às questões que se apresentam.

Nesta direção, o Prof. Jonathas Serrano, na década de 1920, defendia o uso do

³² Metodologia alternativa que alia o cinema e a ciência para uso didático. Mais informações em: http://www.numeb.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=28.

cinema educativo, apesar da severa crítica à deturpação e alienação gerada a partir do que dizia ser “deformação do passado para efeitos românticos e cômicos”, admitia que filmar saídas de campos, por exemplo, tinha uma relevante contribuição ao ensino de História (BITTENCOURT, 2009, p. 69).

Com base nestas considerações, a introdução ou estímulo de uso de recursos audiovisuais em sala de aula apresenta-se como uma ferramenta disponível: acrescenta-se um suporte material para oferecimento de informações de forte apelo emocional e que faz parte do cotidiano do estudante. No entanto, o maior cuidado em se utilizar recursos audiovisuais na Escola consiste em manter a capacidade de reflexão e cuidado quanto ao material a ser exibido, afinal, o conhecimento e a preparação do material pelo professor são ações fundamentais para que seu uso não se torne alienante e/ou infundado. De nada vale a introdução de recursos se estes não forem utilizados de forma reflexiva e com objetivos claros, do contrário, o que se apresenta como uma iniciativa inovadora, acaba por desdobrar-se em uma atividade conservadora e viciada em aspectos perversos de um processo de ensino-aprendizagem dominante e fundamentado em “modismos”. Conforme a historiadora Kátia Maria Abud, pode-se construir um método adequado e eficiente sobre o uso de filmes na escola, pois:

No ensino de História, podemos utilizar, basicamente, dois tipos de filme: documentários e ficção histórica, os quais se comprometem em diferentes níveis com a reconstituição ou com a compreensão dos fatos históricos, sem, entretanto, ameaçar o estatuto ou a importância da pesquisa histórica. Trata-se de inserir o uso da imagem fílmica no ensino, o que implica a conscientização dos alunos sobre as diferenças de objetivos e métodos, bem como sobre a contraposição da ideia amplamente aceita de que as imagens trazem a verdade absoluta dos fatos, quando, na prática, são produtos da subjetividade humana (ABUD, 2010, p. 166).

Desse modo, necessitamos contextualizar a obra, problematizar aspectos ligados à linguagem cinematográfica, já que esta possui por si só a faculdade de produzir múltiplas interpretações, e, ainda, elencarmos características peculiares quanto à produção do filme, como quem o produziu; com que objetivo produziu, e a que público se destina, já que a obra em si, além de uma construção estética é também um produto (NAPOLITANO, 2011). Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no que concerne à utilização do cinema propõem:

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que a época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos, etc. [...] Todo esforço do

professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentido e verdades plurais (MEC, 1998, pp. 88-89).

Assim, torna-se importante salientar a necessidade de uma preparação metodológica por parte do professor(a), ou seja, é preciso ver o filme antes de apresentá-lo aos estudantes, analisá-lo, classificá-lo e selecionar as temáticas conforme sua conveniência. Sobretudo, para se ter segurança nas orientações prévias que devem anteceder a exibição da obra. A Escola é um espaço onde se estabelecem vínculos e relações que condicionam e definem as concepções pessoais sobre si mesmo e sobre o outro, logo, as escolhas do educador recairão sobre a formação dos envolvidos no processo educativo, daí a importância de uma reflexão permanente acerca do que se pratica em seu espaço educativo. Para o educador Antoni Zabala:

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

No que concerne ao papel do ensino de História na educação de adolescentes é inegável sua pretensão contributiva para a promoção de uma educação valorizadora da diversidade cultural e questionadora das disparidades sociais. Ainda no final dos anos 1990, por meio do encontro entre a História e a Antropologia, sedimentou-se no Brasil uma história cultural cuja perspectiva de análise preocupava-se com a inserção de todos os grupos sociais, bem como suas manifestações (V.CANAU, 2002; HALL, 1997; T.T.SILVA, 1995, 1999). Os Estudos Culturais questionam o estabelecimento de hierarquias através de oposições como, cultura superior/inferior, alta, baixa, entre outros, oferecendo fundamentos para questionar e desconstruir narrativas que se perpetuaram, inclusive nos conteúdos escolares. Em outras palavras, a história elitista passava a conviver com a periferia, pois além do estudo sobre a 'casa grande', abria-se espaço para a história da 'senzala' e das histórias que as antecedia. Em artigo para a revista eletrônica *historia e-historia*³³, o historiador Johnni Langer³⁴ atesta que:

Para os novos historiadores culturais, as relações econômicas, sociais e mentais são campos de práticas e produções culturais. As práticas envolvem todo o

³³ Revista on-line organizada com o apoio do Grupo de Pesquisa Arqueologia Histórica da UNICAMP. Pode ser acessada no endereço <http://www.historiaehistoria.com.br/index.cfm>. Sua última atualização é de 28 de setembro de 2015.

³⁴ LANGER, Johnni. *A Nova História Cultural: Origens, conceitos e críticas*. In história e-história. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br.cfm?tb=artigos&id=186>. Acesso em 6 de janeiro de 2014.

espaço da experiência vivida e a cultura permite ao indivíduo pensar essa experiência, ou seja, criar as formulações da vivência. Todo simbolismo é fator de identidade, e toda cultura é cultura de um grupo: a história é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, social e cultural. Assim, o estudo das práticas tornou-se um dos paradigmas da nova história. Ao invés de se estudar apenas as instituições, as correntes filosóficas, teológicas, as teorias, parte-se para a história da experiência humana em todos os seus sentidos (LANGER, 2012, s/p).

A História, como campo de construção de conhecimento e componente curricular, também passou por transformações, haja vista que novos objetos, abordagens, fontes e linguagens foram incorporados às práticas de ensino de História, promovendo uma reformulação didático-metodológica.³⁵ Assim, as mudanças geracionais do público escolar e o impacto do uso de novas tecnologias se inserem nesse processo de permanências e rupturas. Não podemos ignorar a incorporação de linguagens artísticas e tecnológicas nos processos de ensino-aprendizagem, como o filme. Sobre o tema, o historiador Francisco Santiago Jr., utilizando-se dos conceitos propostos pelo historiador canadense Robert Rosenstone, pondera que:

Assim como o conhecimento histórico possui regras, estilos e investigação específicos, a mídia visual também tem seus próprios critérios e circunstâncias de produção da história – ao historiador cabe reconhecer a existência, legitimidade, diferença e influência das representações da história produzidas pelas fitas (SANTIAGO JR., 2010, p. 272).

Ou seja, nos processos de ensino-aprendizagem é o professor que orienta e prepara os estudantes para compreenderem as obras como historicamente construídas em determinados contextos e, portanto, como documentos cujas narrativas contém construções históricas, porém com ressaltos já que expressa um ponto de vista. Conforme o professor Delton Felipe

Os filmes, por serem artefatos culturais, carregam em suas narrativas estereótipos sociais e hierarquizações culturais. Por isso, o docente deve lembrar que a narrativa fílmica expressa um ponto de vista. Ao trabalhar com filmes em sala de aula, é necessário perceber que ele pode colaborar com a construção de educação que contemple o 'eu' e 'outro', mas também pode reforçar as hierarquias culturais, assim como os estereótipos (FELIPE, 2015, p.102).

Desse modo, usar as representações e narrativas fílmicas de forma crítica para visualizar a diversidade histórica e cultural do continente africano, e suas influências e inegáveis contribuições na diáspora, apresenta-se como uma boa ferramenta para visualização, análise e problematização no aporte para o trabalho com este tema. Entre as possibilidades de abordagem, pode-se valer da exibição de uma obra completa ou

³⁵ Este aspecto é evidenciado pela professora Flávia Eloisa Caimi, num levantamento historiográfico realizado por ela sobre o estudo de história nas décadas de 1980 e 1990, intitulado "Conversas e controvérsias: o ensino de História do Brasil (1980-1990)". Passo Fundo, Ediupf, 2001.

fazer recortes de acordo com as demandas. Além disso, conta-se com uma variedade documental de filmes (longa metragem ou curtas), séries, documentários e obras direcionadas ao cinema ou televisão.

Para o estudante, o filme é um recurso didático que possibilita o exercício de análise reflexiva, de temporalidade e consciência histórica, através das (re)significações ou integração de esquemas de conhecimento (COLL, 1998). Por esse motivo, seu uso não pode ser limitado a experiências sem uma aplicação fundamentada, conforme indica a historiadora Danielle Heberle Viegas:

Na atualidade, a incorporação do cinema como fonte e objeto de pesquisa em História fez avanços em direção a uma interpretação mais crítica e múltipla, deixando para trás a ideia de que os filmes se prestam somente como produções ilustrativas de determinados contextos sociais. Então, quando passamos a analisar a relação do filme com a sociedade que o produz e consome, percebemos que ele se torna um registro de seu presente. Independentemente de conteúdos privilegiados, a escolha temática do filme nos mostra um esforço em chamar a atenção para as realidades que o mundo ocidental esquece: as mazelas da África. Hotel Ruanda é também um filme político: tal como uma denúncia, pretende comover, sensibilizar e transformar (VIEGAS, 2009, p. 38).

Por fim, ressalto que o filme dito histórico, por ser uma representação artística, não tem compromisso com a verdade; contudo, cabe aos professores de História abordarem o contexto em que a obra foi realizada, bem como a discussão de seus propósitos, conforme já citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e apregoado no Projeto desenvolvido nesta Dissertação, conforme destaque, a seguir.

2.2 O projeto realizado em 2013 e os filmes escolhidos

Com base nas exposições anteriores, considero os trabalhos realizados no ano de 2013, com uma turma de 3ª série, e nos anos de 2014 e 2015, com as turmas de 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, fruto de minhas escolhas e da caminhada como professora de História da educação básica. Nesta direção, a necessidade de buscar recursos dinâmicos e de apelo visual, que mantenham os estudantes mobilizados na ação educativa, são realidades constantes dentro de uma instituição privada, por tratar-se de jovens com recursos financeiros e acesso a bens e serviços, que possibilitam contato a informação e conhecimento através de viagens, visitas a museus, teatros e cinemas, além de acesso a publicações, mídias e jogos eletrônicos. Contudo, percebo que, muitas vezes, esse conhecimento é superficial ou de senso comum. Nas palavras do sociólogo Boaventura de Sousa Santos:

O sendo comum é um “conhecimento” evidente que pensa o que existe tal como existe e cuja função é reconciliar a todo custo a consciência comum consigo própria. É, pois, um pensamento necessariamente conservador e fixista (B.S.SANTOS, 1989, p. 34).

Para o autor, a ciência constrói-se contra o senso comum dispondo de três atos epistemológicos fundamentais: a ruptura, a construção e a constatação. O senso comum, apesar de ser um conhecimento superficial e ilusório, é ideológico, pois serve às intenções de um grupo de pessoas. Santos diz que:

Se o senso comum é o menor denominador comum daquilo que um grupo ou um povo coletivamente acredita, ele tem, por isso, uma vocação solidarista e transclassista. Numa sociedade de classes, como é em geral a sociedade conformada pela ciência moderna, tal vocação não pode deixar de assumir um viés conservador e preconceituoso, que **reconcilia a consciência com a injustiça, naturaliza as desigualdades e mistifica o desejo de transformação**. Porém opô-lo, por estas razões, à ciência como quem opõe as trevas à luz não faz hoje sentido por muitas outras razões. Em primeiro lugar, porque, se é certo que o senso comum é o modo como os grupos ou classes subordinadas vivem a sua subordinação, não é menos verdade que, como indicam os estudos sobre as subculturas, essa vivência, longe de ser meramente acomodatória, contém sentidos de resistência que, dadas as condições, podem desenvolver-se e transformar-se em armas de luta (B.S.SANTOS, 1989, p.40; grifos meus).

Penso nessas palavras de Boaventura Santos, quando me lembro de inúmeras colocações que se apresentaram sempre que abordei as questões raciais: “somos todos iguais”, “racismo não existe”, “somos uma mistura”, “os próprios negros são racistas”, entre outras. A escolha dos filmes e, posteriormente, a opção por apresentar entrevistas e depoimentos, baseou-se na tentativa de romper e/ou construir outras perspectivas acerca das relações raciais.

Diante disso, dentre os filmes pré-selecionados para a mostra cinemática realizada ao longo do período letivo de 2014, foram escolhidos filmes antigos, mas que trouxessem aspectos de uma realidade vivenciada e que abordassem conceitos de uma sequência didática sobre história e cultura africana e afro-brasileira, além de entrevistas. As obras escolhidas foram: o capítulo *Matriz Afro* do documentário *Povo Brasileiro*, baseado na obra de Darcy Ribeiro; os filmes *Amistad*, *Besouro*, *Hotel Ruanda*, *Histórias Cruzadas* e *O Mordomo da Casa Branca*; uma entrevista com o estudante Gustavo Silva dos Santos, estudante paulista de 10 anos, entrevista esta veiculada na Rede TVT – São Paulo³⁶; uma entrevista com o *rapper* Emicida sobre o episódio do jogo de futebol entre Grêmio e Santos em que o goleiro do Santos Futebol Clube foi vítima de racismo deflagrado por parte da torcida gremista, e um depoimento da advogada carioca Dr^a Ludimila de Souza

³⁶ A TVT é uma emissora educativa outorgada à Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, entidade cultural sem fins lucrativos, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e pelo Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região. Foi fundada em 23 de agosto de 2010.

Cruz sobre o programa da Rede Globo intitulado *Sexo e as Negas*³⁷. Tanto a entrevista e o depoimento³⁸ foram inseridos no Projeto em decorrência da demanda surgida: o menino de 10 anos traz uma opinião contundente sobre racismo e cidadania; a entrevista do *rapper* surge após mais um episódio em um jogo de futebol, a exemplo do que havia acontecido anteriormente com o jogador brasileiro Daniel Alves num jogo do campeonato espanhol, entre outros, nesse caso os estudantes trouxeram o debate para a sala de aula. E, por fim, o depoimento da advogada surgiu na rede a partir da veiculação do programa na TV aberta, que levou para as redes sociais a discussão sobre a nomenclatura e os estereótipos racistas empregados.

O trabalho realizado na turma de 3ª série do Ensino Médio, no ano de 2013, teve início com a contextualização histórica do conteúdo, por meio de aulas expositivas e leitura de várias fontes documentais e, posteriormente, durante o ano letivo, ocorreu a exibição de *Matriz Afro* do documentário *Povo Brasileiro*; e dos filmes *Besouro* e *Quanto vale ou é por quilo?*. A exibição do filme *Besouro* ocupou três horas/aula, e após essa jornada, solicitei aos estudantes que elencassem as várias construções culturais apresentadas na obra. Os temas citados e escritos na lousa, originaram os grupos temáticos de trabalho: música, dança, mitologia africana, moda, culinária e capoeira. A seguir, discutiu-se as possibilidades de escolhas de ferramentas para a sua execução. Destaco que os grupos optaram por trabalhar com aulas expositivas, construções de cartazes e slides, apresentação e degustação de iguarias típicas, apresentação musical e produção de vídeo amador.

Os resultados foram (estão melhor especificados no Quadro 4):

1. Dança: apresentação com slides e vídeos de dança.
2. Culinária – Grupo 1: apresentação com slides (uma sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de moqueca baiana.
3. Culinária – Grupo 2: apresentação com slides (uma sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de quindim.
4. Capoeira e Maculelê: apresentação com slides; vídeo filmado, encenado, produzido, sonorizado e editado pelos componentes do grupo.

³⁷ Série de televisão produzida pela Rede Globo e exibida entre 16 de setembro e 16 de dezembro de 2014, em 13 episódios. Idealizada e escrita por Miguel Falabella. A série mostra o dia a dia, da vida de quatro amigas moradoras da Cidade Alta de Cordovil, subúrbio do Rio de Janeiro.

³⁸ Veja as entrevistas e o depoimento nos endereços, a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=mo-on7ikYi4> a entrevista de Gustavo Gomes – Projeto Leituraço, publicado em 12/11/2014. A entrevista de Emicida foi veiculada no canal do site jornalístico Ponte Jornalismo no *Youtube* no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=n7DcbOpKUw8> publicado em 10/09/2014. E em <https://www.youtube.com/watch?v=Dg3OalbOVVo> o depoimento Drª Ludmila Cruz sobre “Sexo e as Negas”, TV Globo, publicado em 14/09/2014.

5. Vestuário: apresentação com slides; cartaz.
6. Religião/Mitologia: apresentação com slides.
7. Música: apresentação com slides; música ao vivo tocada e cantada pelos estudantes do grupo (Iemanjá – Chimarruts).

Quadro 4 – Primeira experiência a partir do filme “Besouro” – Turma 1 – Ano 2013

TEMA	OPÇÃO DE APRESENTAÇÃO	GRUPO RESPONSÁVEL
Dança	<i>Slides</i> (parte teórica) Vídeos de dança	1 – Carolina
Culinária	<i>Slides</i> (parte teórica e prática) Degustação	2 – Beatriz C., Kaléu, Laís M., Laís M.M., Larissa,
Culinária	<i>Slides</i> (parte teórica e prática) Degustação	3 – Adrielly, Ana, Fernanda, Mauren
Capoeira e maculelê	<i>Slides</i> Vídeo amador	4 – Humberto, Mariana, Lucas, Matheus, Vinícius.
Vestuário	<i>Slides</i> (parte teórica) Cartaz	5 – Juliane, Rafaela.
Religião/Mitologia/Música	<i>Slides</i> Apresentação voz & violão	6 – Alessa, Beatriz, Cauê, Manuela, Maria

Fonte: Elaboração própria (2016).

Esta proposta de trabalho criou a possibilidade de vários resultados. Por exemplo: a apresentação de uma parte teórica e uma prática sobre o tema escolhido. Na parte teórica, avalei a coleta de dados e o embasamento sobre o tema. Na parte prática, a criatividade e a aplicação da ferramenta. Nessa atividade, foi possível perceber a mobilização dos estudantes gerada a partir da interação e apropriação sobre a ferramenta escolhida. O grupo que optou pela produção de vídeo, por exemplo, escolheu o tema “Capoeira e Maculelê”, sendo que, primeiramente, os estudantes pesquisaram o tema cujo resultado foi exibido em slides, numa apresentação que antecedeu a exibição do vídeo produzido pelo grupo. Nas imagens captadas os estudantes realizaram várias manobras de capoeira, numa coreografia também autoral. Eles filmaram, editaram e sonorizaram seu vídeo. Vale lembrar que nas aulas de Informática no Colégio eles aprendem técnicas básicas de edição de vídeo, imagem e sonorização. Uma das observações apresentadas pelo grupo foi em relação ao tempo de filmagem e o resultado de sua obra: um dia inteiro de filmagem, mais um de edição, rendeu aproximadamente 2 minutos de resultado final. Entretanto, a experiência além de motivá-los, inspirou-os a

usar a ferramenta em outras apresentações de outros componentes curriculares.

O trabalho sobre Dança, além de muito bem fundamentado e realizado, tencionava o futuro de sua autora: hoje ela é bailarina/estudante na Escuela Nacional de Danza del Sodre em Montevideu, no Uruguai. Um dos grupos responsáveis pelo tema Culinária, apresentou as seguintes considerações:

Conclui-se que, ao longo do tempo, a cultura africana foi se interiorizando e participando cada vez mais da formação brasileira em vários aspectos. No que diz respeito ao trabalho apresentado, vimos que a culinária africana influenciou assim como ainda influencia na formação da cultura brasileira, uma vez em que um dos principais pratos típicos brasileiros – a feijoada – é de origem africana (Grupo 3).

Sobre o tema alimentação, como assunto nas aulas de História, o historiador Fábio Pestana Ramos destaca que:

A história também pode ser entendida através da evolução dos hábitos e costumes alimentares. Além de ser parte importantíssima da sobrevivência material da espécie, a alimentação está ligada a questões culturais e religiosas, a distinções sociais, étnicas, regionais e até de gênero, a problemas ambientais, ao desenvolvimento econômico, às relações de poder e a tantos outros assuntos que demandam a atenção dos historiadores (RAMOS, 2013, p. 95).

As meninas trouxeram elementos históricos de dois pratos tradicionais da culinária brasileira: a feijoada e a moqueca baiana, optando por oferecerem à turma uma degustação de moqueca, porque, segundo elas, “ser menos comum no dia-a-dia” e por uma das integrantes do grupo ser filha de mãe potiguar e dispor de ingredientes da receita como o azeite de dendê, que elas explicaram como sendo “um dos ingredientes mais importantes da culinária baiana e nordestina. O dendezeiro é uma palmeira de origem africana, e de sua polpa se extrai o azeite que dá a cor, o sabor e o aroma típicos das receitas baianas”. As meninas que optaram pela receita doce explicaram que:

O nome Quindim é de origem africana que significa denço, encanto. Os doces portugueses eram feitos de ovos, açúcar e amêndoas. Ao chegar ao Brasil não haviam amêndoas, difícil de encontrar por aqui, e entrou o coco, que era muito utilizado pelas escravas que trabalhavam na cozinha (Fala dos integrantes do Grupo 2).

As imagens, a seguir, evidenciam o resultado final do trabalho elaborado pelas estudantes:

Imagem 5: a primeira e inspiradora experiência...



Fonte: fotos da pesquisadora (2013).

A produção de trabalhos dos estudantes resultou em uma exposição na X Mostra Cultural (2013). Acredito que os estudantes ao se apropriarem de conceitos, métodos e procedimentos, compreendem melhor o processo educativo que os cerca, desenvolvem sua curiosidade e, sobretudo, assumem uma postura reflexiva frente às relações entre educador/educando. Gradualmente, creio que eles constroem valores e princípios que lhes permitem enfrentar melhor os desafios do dia-a-dia, tanto aqueles relacionados ao mundo do trabalho, como os que exigem um posicionamento ético diante dos fatos. Nesse sentido, observo o quanto essas premissas convergem com a educação das relações étnico-raciais. Conforme a professora Petronilha Silva:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (P.B.SILVA, 2007, p. 490).

Sobre as contribuições dos diferentes povos que compõem a história de nosso

país, embora dominante, a cultura europeia colonizadora não extinguiu traços das culturas indígena e africana. Porém, seu menosprezo faz-se sentir até os dias atuais, relegando-as à condição de cultura secundária. Um importante passo da Educação Brasileira contemporânea foi a inserção da Pluralidade Cultural como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Trabalhar a pluralidade cultural na educação básica é buscar o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural. Esse ideal fica comprometido com a não implementação da Lei 10.639/2003, segundo análise oficial devido ao despreparo dos professores e a grande incidência de preconceitos e racismo dentro de um espaço que deveria contemplar toda gama de seres e saberes. Mesmo que amparado por lei, o estudo da cultura africana em nosso país ainda é tímido, há grandes perspectivas e muitos desafios a serem trilhados e dificuldades a serem transpostas. Segundo o historiador Ricardo Oriá (2005):

Sem sombras de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática "história e cultura afro-brasileira". Por outro lado não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural (ORÍÁ, 2005, p. 384).

A partir dessa perspectiva, no que tange ao papel dos professores é preciso insistir na formação inicial e continuada de professores em uma perspectiva multicultural, em prol de uma educação antirracista e que promova a sensibilização, a responsabilidade e o comprometimento dos profissionais da educação para a valorização da pluralidade e o preparo para a incorporação dessas diretrizes no desenvolvimento curricular.

Neste sentido, a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino do educador espanhol César Coll³⁹ é um referencial explicativo que parte da consideração socializadora da educação escolar e de desenvolvimento individual, que mostra sua potencialidade na medida em que é utilizada como instrumento para análise das situações educativas e como uma ferramenta na tomada de decisões do educador no que concerne ao planejamento, aplicação e avaliação do ensino. Para Coll, aprender é construir, pois

Quando ocorre esse processo, dizemos que estamos construindo significativamente, construindo um significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente. (...) não é um processo que conduz à acumulação de novos conhecimentos, mas à integração, modificação,

³⁹ César Coll Salvador é professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Espanha. Lá foi coordenador da reforma do ensino de 1990, a Renovação Pedagógica. O modelo desenvolvido por ele e sua equipe inspirou mudanças na educação de diversos países, inclusive no Brasil. Como consultor do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 1996, colaborou na elaboração dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicado em 1997.

estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuíamos, dotados de uma certa estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, a cada aprendizagem que realizamos (COLL, 1998, p. 20).

O educador catalão Antoni Zabala⁴⁰, por sua vez, parte da distribuição de conteúdos em partes conceituais, procedimentais e atitudinais para determinar o planejamento da intervenção pedagógica e para avaliar sua potencialidade educativa, tendo em vista:

Poder discriminar os conteúdos da aprendizagem segundo sua natureza conceitual, procedimental ou atitudinal é um instrumento sumamente válido para melhorar a compreensão do que está acontecendo na sala de aula. Permite-nos identificar o que está sendo trabalhado e relacioná-lo com as intenções educativas, para ver até que ponto há uma coerência entre o que se diz e o que se faz (ZABALA, 1998, p. 163).

Dessa forma, os conteúdos, agrupados em unidades didáticas, podem ser trabalhados em conjunto e, provavelmente, em uma sequência didática, para que se estabeleça o maior número de vínculos possíveis entre eles. Segundo Zabala, a análise das implicações metodológicas no tratamento dos conteúdos está relacionada ao que se aprende e não ao como se ensina. A sequência de atividades é planejada de tal modo que seu ritmo vai avançando na medida em que os estudantes vão elaborando conhecimentos. O educador poderá controlar o processo observando o grau de aprendizagem dos estudantes e intervindo em seu auxílio, daí a importância de um bom planejamento, pois “a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem” (ZABALA, 1998, pp. 54-55).

As sequências didáticas são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes. Uma vez determinadas as unidades didáticas como unidades preferenciais de análise da prática educativa, é preciso buscar suas dimensões para podermos analisar as características diferenciais em cada uma das diversas maneiras de se ensinar. Para Zabala,

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de

⁴⁰ Assim como Coll, Zabala também participou da Renovação Pedagógica, a reforma do ensino espanhol de 1990, e assessorou o Estado espanhol na preparação de currículos e formação de professores. Ele também foi consultor de várias instituições de ensino latino-americanas, inclusive, no Brasil.

determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (ZABALA, 1998, p. 20).

Em outras palavras, trata-se de uma metodologia dinâmica, que desencadeia um contínuo processo de reflexão e de tomada de decisões, mas que possibilita a visualização dos avanços e permanências na aprendizagem. Os conteúdos conceituais abordados seriam os comumente obrigatórios inerentes aos níveis de ensino, porém os procedimentais e atitudinais sofreriam as modificações passíveis de sua dinamicidade e de seu objetivo substancial que seria promover uma aprendizagem significativa, conforme indica Zabala:

A determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática. É impossível avaliar o que acontece na aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz. Mas, ao mesmo tempo, as intenções educacionais são tão globais e gerais que dificilmente podem ser instrumentos de atuação prática no âmbito tão concreto da sala de aula. Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis e também úteis para realizar a análise global do processo educacional ao longo de toda uma série e, sem dúvida, durante todo um ciclo ou uma etapa. Mas quando nos situamos no âmbito da aula, e concretamente numa unidade de análise válida para entender a prática que nela acontece, temos que buscar alguns instrumentos mais definidos. A resposta à pergunta "o que ensinamos?", como uma questão mais acessível neste âmbito concreto de intervenção. Os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que define esta pergunta (ZABALA, 1998, p. 29-30).

Logo, no Projeto realizado, a contribuição histórica afro-brasileira e africana foram os conteúdos de aprendizagem, e os filmes e documentários as ferramentas auxiliares no processo educativo. Usar as representações e narrativas fílmicas de forma crítica para visualizarmos a diversidade histórica e cultural do continente africano, e suas influências e inegáveis contribuições na diáspora, apresentou-se como uma ferramenta eficaz para a visualização, análise e problematização no aporte para produzir conhecimentos sobre o tema. Para o estudante, o filme é um recurso didático que possibilita o exercício de análise reflexiva, de temporalidade e consciência histórica (RÜSEN, 2010), através das (re)significações ou integração de esquemas de conhecimento (COLL, 1998). Por esse motivo seu uso não pode ser limitado a experiências sem uma aplicação fundamentada.

2.2.1 O projeto realizado em 2014

O início das atividades na 3ª série, em 2014, ocorreu com a retomada de alguns conceitos já trabalhados nas 1ª e 2ª séries, contextualizando-os, como, por exemplo, os

antigos reinos e impérios africanos, o mercantilismo europeu, o sistema de *plantation*, a utilização de mão de obra escravizada indígena e africana, o tráfico humano, a cultura de resistência e a religiosidade africana, conforme especificado mais adiante. Também foi exibido o capítulo *Matriz Afro* do documentário *O Povo Brasileiro* baseado na obra de Darcy Ribeiro. Durante esse período, houve o lançamento da primeira proposta de trabalho: um seminário a partir da leitura e análise de textos de jornais e revistas. Para tanto, a turma foi dividida em três grandes grupos e cada estudante recebeu um texto xerocado e ficou responsável pela leitura e destaque de seus pontos principais. A leitura foi realizada em casa. Os textos selecionados foram:

1. “A igualdade não é branca” – Jornal *Extra Classe/SINPRO*, Ano 17, Nº 162, abril, 2012, pp. 14-17 (Anexo 1).
2. “Gonvé quer voar” – Jornal *Extra Classe/SINPRO*, Ano 17, Nº 163, maio 2012. P. 10 (Anexo 2).
3. “Negros no Brasil” – *Revista Geografia/Conhecimento Prático*, Edição 53, Janeiro/2014, pp. 30-33 (Anexo 3).

A primeira matéria traz a história de Lucíola Maria Inácio Belfort e Mauro Vergueiro, cotistas cursistas do curso de Medicina da UFRGS, que relatam o reacionarismo, a discriminação racial e de classe com que foram tratados dentro da instituição. Já, a segunda matéria, narra a trajetória de Denize Letícia Marcolino, 1ª indígena e 1ª cotista indígena da UFRGS, que se graduava naquele ano em Enfermagem (2012). De origem Kaingang, nunca reprovou mas, teve que se afastar da família para concluir seus estudos. A história narra a ausência de discriminação mas, muita desconfiança em relação à sua capacidade de aprendizagem. Na época, a jovem pretendia fazer pós-graduação e trabalhar na sua comunidade e nas demais comunidades indígenas próximas à Reserva da Guarita, em Tenente Portela.

A terceira matéria, num texto bastante conciso, trazia um breve histórico desde o processo de sequestro violento imputado ao africano trazido para o Brasil até a realidade de descaso estatal vivida por seus descendentes quilombolas. O texto, também, trazia dados estatísticos recentes divulgados pelo IPEA sobre a relação entre a baixa expectativa de vida dos negros, os números de homicídios e mortes violentas atribuídos a combinação socioeconômica e a negritude faz prevalecer. No debate instaurado, o tema mais recorrente foi a questão das cotas raciais nas universidades públicas.

Posteriormente, foi exibido o filme *Amistad* nas aulas de Literatura e História. A partir do diálogo com a professora de Literatura, optou-se pelo trabalho de forma

multidisciplinar. Na realização da terceira mostra, foi passado o filme *Besouro*. Desta exibição, foi lançada a segunda proposta de trabalho, um seminário de Cultura Afro-Brasileira, momento em que os estudantes elencariam temas e construiriam apresentações utilizando recursos diversos, como o realizado no ano anterior, mas que daria algum subsídio de comparação. Em linhas gerais, o objetivo do trabalho consistia em exercitar a pesquisa e a criatividade autoral dos estudantes no desenvolvimento dos temas, bem como despertar o reconhecimento e reflexão sobre as heranças culturais de matriz africana. Os temas elencados dessa vez foram: Religião, Arte, Vestuário, Culinária e Capoeira. Abaixo, indicam-se os resultados (Quadro 5):

1. Arte: apresentação com *slides*; um vídeo com imagens da rede, editado, sonorizado e narrado pelos estudantes; exibição do clipe de música “Mariô”, do *rapper* Criolo.
2. Culinária: apresentação com *slides* (uma sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de bolo de fubá e arroz doce.
3. Capoeira: apresentação com *slides*; vídeo do *Youtube* com movimentos e vídeo filmado pelas componentes numa aula de capoeira.
4. Religião: apresentação com *slides*; vídeo do *Youtube*.
5. Vestuário: apresentação com *slides*; vídeo do *Youtube*.

Quadro 5 – Primeira experiência a partir do filme “Besouro” – Turma 2 – Ano 2014

TEMA	OPÇÃO DE APRESENTAÇÃO	GRUPO RESPONSÁVEL
Música/Dança	Slides (parte teórica) Edição de vídeo	7 - Camila R., João, Lucas, Matheus.
Culinária	Slides (parte teórica e prática) Degustação	8 - André, Carolina, Fernanda, Ricardo.
Capoeira	Slides e vídeo amador	9 - Larissa, Rafaela, Rhyлары, Sara.
Vestuário	Slides e vídeo autoral	10 - Benires, Rafael M., Rafael N., Vinícius.
Religião/Mitologia	Slides e Vídeo da rede	11 - Anderson, Camila F., Lisiane, Luiza.

Fonte: Elaboração própria (2016)

Contudo, destaco que, em comparação com a base do mesmo projeto realizado no ano anterior, e respeitando a questão da criatividade e escolhas pessoais, alguns trabalhos bastante significativos deram lugar a trabalhos pouco elaborados. A seguir

pode-se observar algumas imagens sobre os trabalhos apresentados.

Imagem 6: A segunda experiência



Fonte: fotos da pesquisadora (2014).

O grupo responsável pelo tema “Culinária” justificou suas escolhas explicando que a palavra *Fubá* é herdada dos africanos oriundos de Angola e é utilizada para designar farinha. Contudo, reconheceram tratar-se de uma receita portuguesa. Já, sobre o arroz doce, o grupo explicou que:

Há diferenças significativas nas técnicas culinárias e nos hábitos de comer e beber do continente africano entre as regiões norte, leste, oeste, sul e central. Porém, em quase todas as culturas africanas, a culinária usa uma combinação de frutas disponíveis localmente, grãos, vegetais, leite e carne. Em algumas partes da África, a comida tradicional tem predominância de leite, coalhada e soro de leite. Entretanto, em boa parte da África tropical, o leite de vaca é raro, por isso alguns povos usam o leite vegetal (Fala dos integrantes do Grupo 8).

O arroz doce brasileiro, de acordo a professora de gastronomia Guta Chaves, é uma receita de origem asiática, (re)criada inúmeras vezes, e que chegou ao nosso país com uma assinatura da África muçulmana e mediterrânea. Esta informação consta na obra de Gilberto Freyre, em seu Manifesto Regionalista, de 1926. Para Freyre:

O português com seu gênio de assimilação trouxera para sua mesa alimentos, temperos, doces, aromas, cores, adornos de pratos, costume e ritos de alimentação das mais requintadas civilizações do Oriente e do Norte da África. Esses valores e esses ritos se juntaram a combinações já antigas de pratos cristãos com mouros e israelitas (FREYRE, 1996, p. 52).

Assim, o trabalho sobre a Culinária destacou-se por dois aspectos: a receita de arroz doce inusitada, atribuída a uma culinária baiana, utilizando leite de coco, e os

talheres que acompanharam o doce. A mãe de uma das estudantes do grupo, que é artesã, fez bonequinhos de *biscuit*⁴¹ representando um menino e uma menina, que ornavam as colheres (Imagem 6).

2.2.1.1. Os filmes e documentários utilizados em 2014

No projeto que percorreu o ano letivo de 2014, algumas obras foram trabalhadas interdisciplinarmente. É o caso do filme *Amistad*, juntamente com a professora de Literatura e Língua Portuguesa; *Histórias Cruzadas* e *Hotel Ruanda* com a professora de Geografia e *O Mordomo da Casa Branca*, com as professoras de Geografia e Língua Inglesa, além de *Besouro*. Cada obra foi contextualizada e gerou seminários interdisciplinares e a produção textual, maquetes, trabalhos em grupos, cartazes, *slides*, paródias, entre outros.

Para trabalharmos com *Amistad*, foram selecionados textos literários do escritor moçambicano Mia Couto, que defende que somente por meio de poetas e romancistas, podemos conhecer melhor os países africanos que têm o Português como língua oficial. Para o autor:

São eles que têm a importante tarefa de, por meio de suas palavras, fecundar seus leitores de sentimentos e encantamento e de neles despertar o desejo de conhecer ainda mais de perto esses países que lutaram tanto para conquistar a própria independência política e cultural (...) O escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento. Aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento (COUTO, 2005, p. 63).

A apresentação do filme *Amistad* e os textos de Mia Couto (Anexo 4) serviram de instrumentos para a compreensão de realidades distantes, no tempo e no espaço. Como uma fonte de informação voltada a temas como escravidão, abolicionismo, e igualdade de direitos. A atividade final foi a confecção de um painel com poemas de Castro Alves e de outros escritores, que apresentassem elementos que retratassem o negro e a escravidão, poemas da atualidade que tematizassem a vida, a história e a cultura africana e afro-brasileira e, também, poemas de escritores africanos. Os painéis trouxeram uma percepção da relação entre a forma como o drama do negro escravizado era retratado, no século XIX, e a maneira como o povo africano e afrodescendente é visto hoje. Conforme Felipe

O filme *Amistad* permite uma análise das origens e um questionamento das informações que temos sobre a escravidão. As imagens deste filme promovem

⁴¹ Também conhecido como porcelana fria. Trata-se de uma massa para modelagem artesanal, feito à base de cola branca, amido de milho e vaselina.

uma constante reflexão e questionamentos, porque apresenta possibilidade para trabalhar com a criatividade e a habilidade do professor e da professora. É experiência riquíssima, que permite estabelecer uma relação interdisciplinar mediante a narrativa fílmica, tornando a aprendizagem mais dinâmica (FELIPE, 2015, p. 76).

Com o filme *Hotel Ruanda*, o objetivo foi conhecer alguns dilemas culturais enfrentados pelos povos africanos após a conquista da independência, desfazer o exotismo e despertar um olhar respeitoso à cultura africana. A apresentação do filme *Hotel Ruanda* serviu de instrumento para a compreensão de realidades políticas africanas e a questão das disputas étnicas regionais. Como uma fonte de informação voltada a temas como conflitos étnicos, genocídio e igualdade de direitos. Com a disciplina de Geografia, houve leitura de textos que abordam como cada um dos países da África construiu sua identidade espacial. Após as leituras, traçou-se um paralelo entre esses países levando em conta seus aspectos históricos, culturais e sociais. Na ocasião, destacamos a identificação dos conflitos étnicos de Ruanda e trabalhamos o conceito de genocídio. A atividade gerada a partir desse filme foi a confecção de um grande painel fotográfico sobre o mapa ampliado do continente africano. Cada estudante da turma ficou responsável por trazer no mínimo três imagens referentes a um país africano ao qual foi contemplado em sorteio; ademais, era necessário, apresentá-la à turma, contextualizando a imagem, e justificando o porquê de sua escolha. Surpreendentemente, houve estudantes que confessaram “não saber que na África existem praias”, “há locais que já tiveram incidência de neve”, “há pessoas brancas”, “a África é um país”. Desse modo, o Seminário foi revelando suas descobertas e apropriações, no sentido expresso por Rösen:

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da história: um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo (RÜSEN, 2010, p.106).

Outro filme trabalhado, *Histórias Cruzadas* se passa na década de 1960 e mostra o drama de trabalhadoras negras no sul dos Estados Unidos durante o período de luta pelos direitos civis. No entanto, ao contrário da obra *O Mordomo da Casa Branca*, o faz de maneira intimista, priorizando as questões pessoais das personagens em detrimento de eventos históricos e políticos. O filme propõe uma visão das subjetividades que compõem o universo das relações raciais e de gênero, ao abordar as histórias daquelas mulheres. Através da obra foi possível visualizar o universo do trabalho feminino doméstico, o papel social imposto às mulheres daquela sociedade e a questão racial do

ponto de vista feminino.

Com a obra *O Mordomo da Casa Branca*, objetivamos refletir sobre a trajetória do Movimento Negro estadunidense, que principiou a luta pela causa dos direitos civis em todo o mundo. O filme apresenta alguns dos mais significativos acontecimentos da história estadunidense: a ação da organização de extrema-direita Ku Klux Klan; as *Viagens da Liberdade*, grupo de jovens universitários que se dispuseram a enfrentar a intolerante sociedade estadunidense viajando pelo território nacional, divulgando sua causa de igualdade de direitos; a morte de John Kennedy; a atuação de Malcolm X; o impacto social da Guerra do Vietnã; a morte de Martin Luther King; o posicionamento estadunidense sobre o *Apartheid*; a criação dos Panteras Negras; a posse de Barack Obama, entre outros. A atividade gerada teve como premissa escolher um dos tópicos sobre os conflitos raciais, o preconceito ou a luta do movimento negro pelos direitos civis dos cidadãos afro-americanos e criar um veículo de expressão sobre o tema: como uma paródia, um vídeo, um poema, uma fotografia, uma colagem, uma maquete, uma escultura, uma charge, enfim, uma expressão artística sobre o assunto escolhido.

No início do ano letivo de 2014, durante o planejamento das atividades anuais, foi realizada uma pré-seleção dos filmes que seriam utilizados, analisando o perfil das turmas e suas idiossincrasias. Outros vídeos foram inseridos conforme as discussões e fatos foram surgindo. Assim, foram exibidos: o capítulo *Matriz Afro* do documentário *Povo Brasileiro*, baseado na obra de Darcy Ribeiro; os filmes *Amistad*, *Besouro*, *Hotel Ruanda*, *Histórias Cruzadas* e *O Mordomo da Casa Branca*; uma entrevista com o estudante Gustavo Gomes Silva dos Santos, menino paulista de 10 anos, entrevista esta veiculada na Rede TVT – São Paulo; uma entrevista com o *rapper* Emicida sobre o episódio do jogo de futebol entre Grêmio e Santos em que o goleiro do Santos foi vítima de racismo deflagrado por uma parte da torcida gremista, e um depoimento da advogada carioca Dr^a Ludimila de Souza Cruz sobre o programa da Rede Globo intitulado *Sexo e as Negas*⁴².

As atividades, individuais e interdisciplinares, como a confecção de painéis, relatórios, maquetes, apresentação de trabalhos sobre cultura afro-brasileira, resultaram na organização da 1^a Semana da Consciência Negra do Colégio (2014), com a participação de um grupo de capoeira e uma oficina de turbantes. Em todas as atividades, percebemos motivação e interesse, assim como os posicionamentos e articulações de

⁴² As entrevistas e o depoimento estão presentes nos endereços indicados, a seguir: em <https://www.youtube.com/watch?v=mo-on7ikYi4> a entrevista de Gustavo Gomes – Projeto Leituraço, publicado em 12/11/2014. A entrevista de Emicida foi veiculada no canal do *site* jornalístico Ponte Jornalismo no Youtube, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=n7DcbOpKUw8>, publicado em 10/09/2014. E em <https://www.youtube.com/watch?v=Dg3OalbOVVo> consta o depoimento da Dr^a Ludimila Cruz sobre “Sexo e as Negas”, TV Globo, publicado em 14/09/2014.

ideias foram ficando cada vez mais embasados, mesmo àqueles contrários ao sistema de cotas raciais ou, até mesmo, junto àqueles que defendem a inexistência de racismo no nosso país. Observamos que novas informações passaram a ser acrescentadas e debatidas a cada novo caso surgido na mídia. Como o episódio ocorrido em 16 de julho de 2014, em uma sessão na Câmara de Vereadores do Município do Rio Grande, durante um debate sobre um projeto de Lei que tratava de cotas raciais para o serviço público municipal⁴³. Na sessão, o vereador do PMDB, Wilson Duarte da Silva, vulgo Kanelão, defendeu na tribuna que as cotas raciais são discriminatórias pois, atualmente, “os negros já estão quase todos brancos, é uma mistura”. Como exemplo, o vereador insistiu em dizer que “negros estão quase brancos, saindo com loira, comendo em restaurantes” e, ainda, inquiriu os presentes da seguinte maneira: “Ou tu não vê um neguinho com uma branca, uma polaca?”. A manifestação racista do parlamentar gerou uma crítica contundente em sala de aula, sobretudo, porque o pedido de cassação do vereador foi arquivado sob a alegação de que o parlamentar tinha imunidade ao se manifestar na tribuna⁴⁴.

Este fato hediondo e lamentável atesta o que se convencionou chamar de “racismo à brasileira”, nas letras da Prof^a. Wilma de Nazaré Baía Coelho (2005), “uma segregação simbólica, constante, mas nunca absoluta, exercida por meio de práticas cotidianas – veladas ou não – que reduzem o negro à condição de agente inexistente” (COELHO, 2005, p. 27). A indignação que o fato gerou, sobretudo pela proximidade, rendeu discussões e subsídios para tratarmos, efetivamente, no próximo capítulo desta Dissertação.

2.3. Apresentação dos vídeos escolhidos: filmes, documentário, entrevistas e depoimento

Conforme destacado anteriormente, a mídia cinematográfica constitui uma ferramenta para o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana na sala de aula e, neste sentido, filmes, documentários e entrevistas representam recursos didáticos na medida em que oportunizam a reflexão acerca da temática em destaque. Neste trabalho, não pretendi criar um método, apenas apresentar e partilhar caminhos que trilhei. Afinal, cada

⁴³ Sobre a lamentável ocorrência, ver o canal do Jornal da Cultura, no *Youtube*, publicado em 15 de agosto de 2014, In: <https://www.youtube.com/watch?v=sa68D6u3jBU>. (Acesso 02/09/2015). Ou, no *site* do Governo do Estado do RS: http://www.rs.gov.br/conteudo/202096/entidades-do-rs-pedem-cassacao-de-vereador-que-fez-afirmacao-racista-em-rio-grande-/termosbusca=*. Publicado em 14 de agosto de 2014.

⁴⁴ Mais informações em <http://gaucha.clicrbs.com.br/rs/noticia-aberta/arquivado-o-pedido-de-cassacao-de-vereador-acusado-por-atos-racistas-em-rio-grande-115500.html>. Publicado em 06 de setembro de 2014.

caminhada é traçada através da troca entre professores e estudantes. Não há modelos prontos. Além disso, não comungo da prática existente de se reproduzir experiências sem a devida reflexão, pois cada experiência precisa ser pensada dentro das especificidades das turmas onde se realiza a atividade. Por exemplo, em 2013, exibi a obra *Quanto vale ou é por quilo?*⁴⁵ para a turma 1. Diante do fato dele não ter tido o alcance que vislumbrava, resolvi substituir aquele filme por outras obras. O arte-educador Bruno Teixeira Paes ao analisar a obra *Cinema e Educação – reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*,⁴⁶ da professora Adriana Fresquet, destaca que:

[...] a educação se dá fundamentalmente quando inventamos caminhos ao andar. É importante que nesse processo se apaguem algumas pegadas para que possamos ter a chance de criar nossos próprios caminhos. Talvez seja este um dos gestos de emancipação no cenário da educação (PAES, 2014, p. 59).

Nesse sentido, destaco que a relação escola e cinema não é recente. Muitos são os projetos pedagógicos que apostam no uso de filmes para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem. Algumas destas experiências, inclusive, acabam revertidas em políticas educacionais oficiais como, por exemplo, o Projeto *O Cinema vai à Escola – o uso da linguagem cinematográfica na educação*, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (desde 2008). Em linhas gerais, o projeto consiste no fornecimento às escolas de Ensino Médio da rede pública, um conjunto de filmes de diferentes categorias e gêneros, em DVDs, acompanhado de materiais de apoio à prática pedagógica. Segundo informações do *site* do projeto:

Com esse acervo, pretende-se facilitar o acesso dos alunos a produções cinematográficas que contribuam para a formação crítico-reflexiva do jovem e do adulto, a ampliação do seu repertório cultural, o desenvolvimento da sua competência leitora e o diálogo entre o currículo escolar e as questões socioculturais mais amplas.⁴⁷

O público-alvo do projeto são os professores e estudantes das escolas de ensino médio da Rede Estadual de São Paulo. O material de apoio didático do professor é constituído de: um *Caderno de Cinema do Professor*, que traz alguns referenciais teóricos e orientações didático-metodológicas para o trabalho com a linguagem cinematográfica na sala de aula; e um DVD destinado ao professor com o tema *Vídeo: Luz, Câmera...*

⁴⁵ Trata-se de um filme brasileiro de 2005 dirigido por Sérgio Bianqui, apresenta uma analogia entre o antigo comércio de escravos e a atual exploração da miséria pelo *marketing* social, que formam uma solidariedade de fachada. Ademais, o filme critica ONGs e suas captações de recursos junto ao governo e empresas privadas.

⁴⁶ FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação – reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

⁴⁷ Mais informações em <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/cinema/cinema.aspx>.

Educação!, produzido para o projeto, que aborda a linguagem cinematográfica, seus códigos e artifícios, com o intuito de mostrar aspectos de uma produção cinematográfica; tais como, o uso da câmera, das lentes, da iluminação, a direção de arte, o figurino, o som direto, a trilha, a montagem, a dramaturgia, entre outros.

Além disso, a Escola também recebe 6 caixas com 70 filmes com os seguintes temas: ética e cidadania, meio ambiente, sexualidade, questões educacionais, drogas, violência, temas históricos, preconceito, conflitos da adolescência, reflexões contemporâneas, saúde e qualidade de vida. Percebo que houve bastante cuidado na seleção das obras e títulos apresentados no programa, com bons filmes e documentários, e de todos os gêneros. Concluo que é um ótimo projeto para professores empoderados do uso da ferramenta, tendo em vista que leva à reflexão sobre seu uso e aplicação para uma aprendizagem significativa, o que, nas palavras de Bruno Paes, traduz-se por “construam caminhos” e não apenas reproduzam a cartilha.

Outro aspecto promovido pelo uso do audiovisual em sala de aula são as formas de articulação das disciplinas como estratégias para reunir as possibilidades de produção de conhecimentos que cada área traz. O filósofo Hilton Japiassu (1976) faz uma distinção entre os termos inter / multi / pluri e transdisciplinaridade, pois entre estes termos há uma gradação, que se estabelece entre os níveis de cooperação e coordenação nas áreas de conhecimento, entendendo-se por disciplina diferentes domínios de conhecimento, na medida em que são sistematizados de acordo com critérios. As escolas trazem em seus currículos conteúdos de diferentes disciplinas. O currículo tradicional escolar é um exemplo de currículo multi ou pluridisciplinar. Estes conteúdos não saem de dentro de seus “compartimentos disciplinares”, ou seja, estão organizados e assim permanecem. Além disso, os professores não se comunicam entre si para compartilharem uma mesma aula. Cada professor dá a sua aula, sobre a sua disciplina. Os alunos aprendem conteúdos separadamente. A visão interdisciplinar chega à Escola em forma de projetos interdisciplinares, onde os professores de diferentes disciplinas se encontram e fazem seus planejamentos em conjunto, a partir de um mesmo tema ou projeto. Os estudantes fazem aproximações dos conteúdos de diferentes disciplinas, estabelecendo significado ao aprendizado. Para se trabalhar de forma transdisciplinar, devemos envolver conteúdos que não se adequam plenamente a nenhuma disciplina; neste caso, a diferença básica estaria na forma como os professores trabalham. Mas, se os professores fazem um mesmo planejamento, onde todos participam de todos os processos, indo além de suas disciplinas de formação, envolvem toda a comunidade escolar e seu entorno, as famílias, por exemplo; então, trata-se de um trabalho transdisciplinar. Ou seja, um trabalho

transdisciplinar, obrigatoriamente, deve conter elementos que vão além das disciplinas e do espaço disciplinar das classes de aula.

A seguir, apresento as escolhas de vídeos trabalhados nos anos de 2013, 2014 e 2015. De maneira geral, as obras possuem temas que oferecem oportunidades de se construir projetos, segmentados, multi ou interdisciplinares, nas aulas de História, Arte, Literatura, Sociologia, Geografia, Educação Física e Informática.

2.3.1 Amistad

Amistad é um filme estadunidense de 1997, do gênero drama histórico, realizado por Steven Spielberg, com roteiro escrito por David Franzoni. Sua classificação etária é 16 anos. Com 157 minutos, a narrativa reconstrói o ano de 1839 e é baseada em fatos verídicos, que ocorreram a bordo do navio espanhol *La Amistad*. O filme retrata a luta de um grupo de homens e mulheres escravizados, rebelados, julgados e libertos em território estadunidense. Através desta trama, de forte conteúdo dramático, é possível conhecer as condições de captura e transporte de escravos africanos para a exploração do trabalho nas Américas, assim como a máquina jurídica estadunidense em meados do século XIX, a condição desumana imputada aos escravizados – que ali chegavam – e o princípio do que seriam as primeiras medidas para a abolição da escravidão naquele território, os movimentos abolicionistas e os interesses políticos no entorno do processo estadunidense às vésperas de uma Guerra Civil. O protagonista do filme, Cinque, luta incansavelmente por sua liberdade, expressa numa de suas falas: “Prefiro a morte a perder a liberdade”. Segundo o historiador Delton Felipe:

Amistad (1997), filme de Steven Spielberg, ao observá-lo com bastante atenção e critério metodológico, consideramos que este filme não tem como ser enquadrado em ficção ou em realidade. Ainda que seja uma obra sobre personagens e fatos que existiram, ele, a princípio, constitui um filme de ficção, porque, antes de tudo, vemos situações encenadas por atores que dramatizam fatos e situações roteirizados. No entanto, por ser fundado em histórias de personagens que, verdadeiramente, existiram e fizeram o trajeto como homens aprisionados na África ocidental até a América, o filme já traz em seu caráter episódios reais (FELIPE, 2015, p.103).

A opção por exibi-lo foi para estabelecer um ponto de partida da história africana na América. E fez parte de uma iniciativa em conjunto com os componentes curriculares de Literatura, Língua Portuguesa e Geografia. O filme mostra o processo de escravização humana na África, desde a captura até o comércio humano nas feitorias; o traslado até a América; a rotina nos *tumbeiros*⁴⁸; as formas de resistência dos prisioneiros (como

⁴⁸ Navios para o transporte de pessoas escravizadas.

suicídio e motim); os códigos legais que permitiam a escravidão na América, entre outros.

2.3.2. Hotel Ruanda

Hotel Ruanda é uma coprodução da Itália, Reino Unido e África do Sul, de 2004, dirigido e roteirizado por Terry George. Sua classificação etária é de 14 anos. O drama é baseado na história real de Paul Rusesabagina, gerente do Hotel des Mille Collines, da capital Kigali, que foi o responsável por salvar 1268 pessoas durante o genocídio de Ruanda, em 1994. As atrocidades da guerra civil/militar entre duas etnias, a maioria hutu e a minoria tutsi serviu como cenário para o desenvolvimento do roteiro. A compra de favores dos militares e da milícia hutu permite a Paul manter o “hotel de refugiados” e o descaso das organizações internacionais também são evidenciados na película. Logo, no início da trama, ouve-se a seguinte narrativa:

[...] Se alguém me pergunta, caros ouvintes, por que eu odeio os tutsis, eu digo: ‘Leia nossa história’. Os tutsis se aliaram aos colonos belgas. Roubaram as nossas terras hutus e nos açoitaram. Agora, esses rebeldes tutsis voltaram. São baratas. São assassinos. Ruanda é terra dos hutus. Somos a maioria. Eles são uma minoria de traidores e invasores. Acabaremos com os rebeldes da Frente Patriótica de Ruanda. Esta é a RTLM, a rádio do poder hutu. Fique alerta. Vigie seus vizinhos.

Durante cem dias, mais de um milhão de pessoas foram assassinadas num dos massacres mais sangrentos do século XX, sendo que a comunidade internacional pouco fez para interromper/apaziguar o conflito. Segundo Daniele Heberle Viegas:

A trajetória de Paul é o enredo para *Hotel Ruanda*, filme lançado exatamente dez anos após o conflito. O filme pretende reconstituir, através do cinema, o que foi acusado de ser omitido e esquecido pelos livros e pela mídia. Baseado em depoimentos orais dos sobreviventes do massacre de Ruanda, essa produção que pode ser classificada como um filme histórico, por referir-se a uma época passada e ser baseado em fatos reais. Nem por isso perde seu caráter de representação. (VIEGAS, 2009, p. 38).

Filmar uma história baseada no genocídio em Ruanda, provoca a visualização, através da arte, de uma perspectiva de realidade vivida por uma determinada sociedade, em um determinado tempo; nesse caso, a população de Ruanda, vitimada pela violência de uma guerra civil, cuja organização de representação diplomática defensora dos direitos humanos, a ONU, fez pouco caso. Aqui, o cinema, seja como representação, arte, produto ou ferramenta didática, ganhou um caráter de denúncia. O diretor Terry George não apela para cenas de violência explícita mas, através da violência insinuada, leva o espectador a refletir sobre o que ali se insinua, e que foi vivido com real crueldade pela população ruandense, vitimada em 1994.

O filme aborda a diversidade étnica africana e suas rivalidades e conflitos (entre *hutus* e *tutsis*, especificamente); o colonialismo europeu e o processo de descolonização dos países africanos; a visão dos organismos e da diplomacia internacionais; a articulação de povos autóctones com os antigos colonizadores belgas; a economia africana e suas características urbanísticas no período retratado; os Direitos Humanos e a violação desses direitos durante o conflito.

2.3.3 O Mordomo da Casa Branca

O filme *O Mordomo da Casa Branca* é uma película estadunidense de 2013, obra escrita por Danny Strong e dirigida por Lee Daniels, que se passa entre os anos de 1920 até início do governo do presidente Barack Obama. Sua classificação etária é de 12 anos. O roteiro foi livremente baseado na vida real de Eugene Allen, que trabalhou 34 anos como mordomo na Casa Branca, sede do governo dos EUA. No filme, a história parte da trajetória de Cecil Gaines, um afro-americano que testemunha eventos tidos como notáveis na história estadunidense, durante a gestão de sete presidentes. O filme não possui exatidão histórica; inclusive, grande parte de sua narrativa foi construída para efeitos dramáticos mas, é possível observar o conflito entre os trabalhadores rurais negros e os fazendeiros brancos para quem trabalham, as questões de luta pelos direitos civis, o ativismo político da juventude negra estadunidense, a atuação dos passageiros da liberdade, a importância de Martin Luther King, a ação dos Panteras Negras, o impacto do movimento *Black Power*, o posicionamento político do governo quanto ao *apartheid*, entre muitos outros aspectos históricos.

De todos os filmes selecionados, este foi o mais criticado pela crítica especializada, que chegou a chamá-lo pejorativamente de “novelão histórico”. Infelizmente, abordar a trajetória dos movimentos sociais, com ênfase no movimento negro estadunidense, e da luta por direitos civis durante o século XX, não foi suficiente para criar um bom roteiro e transpô-lo para a tela de cinema. Apesar disso, o filme trata de forma rica a questão racial, especialmente, durante os anos 50 e 60, quando a narrativa ganha maior força com um dos filhos de Cecil que, constantemente, confronta as ideias do pai. Aqui, o diretor Lee Daniels, usando a analogia da relação pai e filho, mostra os embates ideológicos entre a conservadora sociedade estadunidense, racista e republicana e os movimentos sociais transgressores e liberais. A personagem de Louis Gaines, interpretado pelo nigeriano David Oyelowo, leva ao tempo dos *Freedom Riders* e dos *Panteras Negras*, trazendo ao longa, até mesmo, a figura de Martin Luther King.

Não obstante, este foi o filme que obteve a maior aceitação pelas turmas. Analisando, posteriormente, as narrativas dos estudantes, observei que um dos motivos foi reunir, numa única obra, muitos aspectos da trajetória histórico-social da sociedade estadunidense.

2.3.4 Histórias Cruzadas

A cidade de Jackson, localizada no sul do Mississippi (EUA), é o lugar onde se passa o filme *Histórias Cruzadas*, película de 146 minutos, lançada em 2012, e uma livre adaptação da obra homônima da escritora Kathryn Stockett. A obra se passa na década de 1960, no momento em que mulheres negras trabalham para famílias brancas na condição de empregada domésticas, cuidando dos bebês brancos, e tendo a consciência de que, um dia, os próprios bebês serão tão ou mais racistas que seus próprios pais.

Eugenia Skeeter é a jornalista recém-formada, que tenta reunir depoimentos pessoais, testemunhos e histórias dos maus tratos, humilhações e preconceitos que as elites brancas têm com relação às suas empregadas negras. Estas narrativas irão compor suas histórias cruzadas em um livro chamado “A Resposta”. Estas mulheres se submetiam a trabalhos nas casas de famílias da elite estadunidense sessentista, mantendo-as limpas, seguras e fartas de comida e, mesmo assim, eram maltratadas, humilhadas e, por motivos banais, dispensadas de seus empregos quando conviesse a vontade de seus patrões. Dentre os trabalhos realizados, estava o de cuidar das crianças dessas famílias; quando dispensadas, elas e as crianças sofriam em decorrência do rompimento dos vínculos afetivos estabelecidos.

Ao retornar as suas casas, replicavam o duro trabalho doméstico, em casas modestas e de mesa minguada. O filme traz duas personagens de contraponto: Aibileen e Minny. A primeira perdeu o filho ainda jovem e reúne todas as características de opressão racial, sofrimento e desencanto pela vida que leva: trabalha robotizada, submetendo-se a tudo e a todos e cuidando de uma bebê branca, cuja mãe tem pouco interesse. A outra é a sua antítese: é temperamental, desaforada e enfrenta os patrões.

Reunindo-se, clandestinamente, as 14 mulheres doam suas histórias para a escritora branca denunciar a discriminação e o racismo em Jackson, no Mississippi, na década de 1960. Em troca, libertam-se emocionalmente da violência sofrida desde sempre. Em uma das cenas, Aibileen, ao romper com a patroa, reflete:

Mae Mobley foi meu último bebê. Em apenas 10 minutos, a única vida que eu conhecia acabou. Deus diz que precisamos amar nossos inimigos. É difícil de fazer. Mas pode-se começar contando a verdade. Nunca ninguém tinha me

perguntado como era ser eu. Assim que eu disse a verdade sobre isso... Eu me senti livre. E comecei a pensar em todas as pessoas que conheço, nas coisas que vi e fiz. Meu filho, Treelore, sempre disse que íamos ter um escritor na família. Suponho que serei eu.

Em suma, *Histórias Cruzadas* mostra o drama de trabalhadoras negras no sul dos Estados Unidos, durante o período de luta pelos direitos civis. No entanto, ao contrário da obra *O Mordomo da Casa Branca*, o faz de maneira intimista, priorizando as questões pessoais das personagens em detrimento de eventos históricos e políticos; ou seja, o filme propõe uma visão das subjetividades que compõem o universo das relações raciais e de gênero, ao abordar as histórias daquelas mulheres.

2.3.5 Matriz Afro: O Povo Brasileiro

O Povo Brasileiro é um documentário brasileiro, co-produzido pela Cinematográfica Superfilmes, TV Cultura, GNT e Fundar, e dirigido por Isa Grinspum Ferraz. Foi lançado em 2000 e é um documentário de 280 minutos contínuos; porém, é dividido em 10 capítulos, que variam entre 15 a 25 minutos e foram denominados: *Matriz Tupi*, *Matriz Lusa*, *Matriz Afro*, *Encontros e Desencontros*, *Brasil Crioulo*, *Brasil Sertanejo*, *Brasil Caipira*, *Brasil Sulino*, *Brasil Caboclo* e *a Invenção do Brasil*.

No Capítulo – *Matriz Afro*, o documentário mostra como era a vida, na África, dos primeiros povos a serem traficados para o Brasil, provenientes de Angola, do Congo e do Golfo de Benin, com suas culturas, suas ligações territoriais, seus cultos ancestrais. Do Golfo de Benin vieram para Salvador, Recife e São Luís do Maranhão, os Nagô e os Jeje. Em número menor, vieram os Haussá, formados e alfabetizados na cultura árabe e adeptos do islamismo. Nas narrativas que são costuradas no documentário, a yalorixá Mãe Filhinha e a yalorixá Mãe Stella, falam sobre a herança da África em termos de religiosidade. O etnólogo François Neyt, da Universidade Louvain-la-Neuve (Bélgica), comenta o lado artístico desses povos da África; ao mesmo tempo em que é mostrada uma variedade de objetos, esculturas, fotos e pinturas africanas do acervo do Museu Nacional da Bélgica e de colecionadores particulares.

O documentário nos faz conhecer a força, o requinte e a sofisticação dos Bantos, Haussás, Jejes e Yorubás através das imagens de arquivo pesquisadas em cinematecas e museus variados, bem como com o registro de vasta e variada iconografia (fotos de Pierre Verger e outros). Assim como em outros capítulos, “*Matriz Afro*” conta com a participação especial de Gilberto Gil, que canta e lê poemas africanos recriados por Antonio Risério. A canção final, cantada enquanto sobem os créditos finais, chamada

Baba Alapalá, um poema cantado sobre a ancestralidade afro, foi motivadora de uma aula especial, com o uso da canção como ferramenta.

O documentário é uma (re)criação da obra do antropólogo Darcy Ribeiro. Nele tenta-se mostrar a formação da sociedade brasileira, sua origem mestiça e a singularidade do sincretismo cultural dessa mistura. O documentário não é uma adaptação literária da obra de Ribeiro mas, a considero uma transposição poética em imagens. Outro destaque da obra é a participação do próprio Darcy Ribeiro, em longos relatos sobre sua experiência como pesquisador. Há, também, intervenções e relatos de cientistas como Aziz Ab'Saber, Judith Cortezão, Antônio Cândido, Agostinho da Silva, e artistas como Chico Buarque, Tom Zé, Matheus Nachtergaele, Gilberto Gil, entre outros.

2.3.6 Entrevista com Gustavo Gomes Silva dos Santos

A TVT é uma emissora educativa, sediada no município de São Bernardo do Campo (SP), e inaugurada em 23 de agosto de 2010. A emissora foi concedida à Fundação Sociedade Comunicação Cultura e Trabalho, entidade cultural sem fins lucrativos, mantida pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC e pelo Sindicato dos Bancários e Financeiros de São Paulo, Osasco e Região.

Segundo o material informativo na página de *internet* da emissora:⁴⁹

A TVT é uma experiência de comunicação inovadora, comprometida com o interesse público, com o aprofundamento da democracia, com a construção diária da cidadania. Um espaço aberto para conectar pessoas, compartilhar diversidade de opiniões, promover igualdade no acesso à informação e incentivar a geração e veiculação de conteúdos produzidos por cidadãos comuns. Somos um canal de ampliação da voz dos movimentos sociais. Nosso compromisso com os Direitos Humanos está na elaboração de conteúdos nascentes em cultura viva, que ampliem as vias de afirmação, reconhecimento e inclusão das minorias e populações vulneráveis e que sirvam de estímulo para que as diferenças não sejam mais sinônimo de desigualdade. [É nosso compromisso] Dar vez e voz para a efervescência cultural, que nasce nos diversos segmentos sociais, de grandes centros urbanos e do campo, tantas vezes ignorada pela mídia.

De acordo com a proposta da emissora, no início de novembro de 2014, a repórter Michelle Gomes, realizava uma matéria sobre o *Projeto Leituraço*, promovido na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, na primeira quinzena de novembro. Na ocasião, ela entrevistou o estudante do 5º ano do Ensino Fundamental, Gustavo Gomes Silva dos Santos, de 10 anos. A reportagem, que possui 3min21, foi exibida no dia 12 de novembro de 2014, no noticiário *Seu Jornal*, que vai ao ar, diariamente às 19h. A atividade marcou o projeto da Secretaria Municipal de Educação para ampliar a discussão e

⁴⁹ Outras informações podem ser encontradas em <http://www.tvt.org.br/quem-somos/>.

reflexão na sociedade com relação às raízes dos brasileiros de origem africana no mês dedicado à consciência negra em alguns municípios. O projeto envolveu 800 mil alunos de 1.462 escolas de educação infantil e de ensino fundamental e médio em atividades de leitura e debate de obras africanas e afro-brasileiras.

Perguntado sobre qual a sua opinião sobre os contos africanos, o menino Gustavo, prontamente, respondeu:

Eu já conhecia algumas outras histórias africanas e eu acho que é muito bom, gosto bastante das histórias africanas, gosto de ouvir histórias africanas, gosto de contar, às vezes até de fazer, porque eu acho que, se eu sou mesmo afrodescendente, esse afrodescendente gosta de contar histórias, de fazer história da África, nesse estilo... porque eu acho que, mesmo que não apareça a moral, que nem nas fábulas, têm uma moral ali escondida que você toma prá você. Que você aprende bastante, aprende a ser humilde, aprende a ser forte, aprende a respeitar os outros, assim como a gente deve ser⁵⁰.

Com relação ao segundo questionamento realizado pela repórter sobre a importância desses contos para o combate ao preconceito, Gustavo surpreende a repórter pela desenvoltura de ideias. Sobre a importância da leitura de contos que trazem elementos de combate ao preconceito, a ser realizado por todas as crianças, negras ou brancas, Michelle Gomes pergunta se isso ajudaria estas crianças a respeitarem as “pessoas de todas as raças, todas as cores”, e ele responde:

Acho que aprendem a respeitar, aprendem também que ninguém pode viver sozinho, viver isolado, todo mundo tem que estar em conjunto, em uma equipe bem grande, para a gente combater o preconceito, combater a fome, combater praticamente tudo, porque tudo nesse mundo cria um debate. Vai ter sempre alguém que vai ser racista, que vai ter uma opinião diferente, vai sempre ter alguém, por isso que eu gosto de aprender alguma coisa, não para debater com a pessoa, mas mostrar pra ela como que é ser negro, para mudar o ponto de vista da pessoa como você se vê. Entendeu? Por que você saber pedir, saber respeitar não é você ser fraco. Ser fraco é você não pedir, não respeitar, não ajudar para não parecer fraco. Isso é ser fraco! Nunca é bom ser arrogante com as pessoas, nunca é bom tentar debater com a pessoa para deixar ela no chão, você tem que fazer a pessoa ver o seu ponto de vista. Entendeu? Isso que vai mostrar para a pessoa que ‘você é negro, você é isso, você é aquilo’. Não! Eu sou negro, mas eu tenho dois olhos, dois braços, duas pernas, dois rins, um pâncreas, um fígado, tudo o que você tem. Tudo que muda é a cor da pele e a personalidade, porque o caráter é a única coisa que em quase nada pode mudar.

A declaração eloquente e madura do menino Gustavo provocou, do dia que foi exibido até o dia 20 de novembro daquele ano, aproximadamente 250 mil visualizações⁵¹ da entrevista disponibilizada no canal da emissora, no *Youtube* e na sua página do *Facebook*, num movimento de visualização e divulgação chamados na rede mundial de computadores de *viralização*. Aliás, “viralizar” é um termo que surgiu com o crescimento

⁵⁰ A entrevista de Gustavo pode ser visualizada em <https://www.youtube.com/watch?v=mo-on7ikYi4>.

⁵¹ Constava no endereço do Canal da Rede TVT *Youtube* onde é disponibilizado, no dia 9 de agosto de 2016, às 13h17 min, que o vídeo possuía, até aquele momento, 441.969 visualizações.

do número de usuários das redes sociais e *blogs*. A palavra é utilizada para indicar os conteúdos que ganham, rapidamente, muita repercussão na *web*. O termo é relacionado à proliferação de doenças, já que as pessoas chegam a compartilhar o conteúdo sem realizarem uma análise daquele conteúdo abordado naquele vídeo ou mensagem, criando uma “epidemia” de internautas falando sobre o mesmo assunto.

2.3.7 Entrevista do Emicida

Em 23 de junho de 2014, foi colocado na rede mundial de computadores o projeto *Ponte*⁵², criação de um grupo de 20 jornalistas brasileiros que, juntos, decidiram construir um veículo de comunicação focado na segurança pública e nos direitos humanos, contando com jornalistas especialistas nestas áreas. A “Ponte” questionava os parâmetros da cobertura tradicional da grande imprensa, e defendia a adoção de uma nova abordagem, respeitando questões éticas e princípios jornalísticos. A página teria atualizações diárias, com reportagens predominantemente em texto mas, também, com muito conteúdo multimídia. Segundo o jornalista Bruno Paes Manso, pesquisador do Núcleo de Estudos da Violência, da Universidade de São Paulo (USP), e um dos fundadores da *Ponte*, o projeto não pretende “corrigir” a cobertura da imprensa tradicional, mas sim, propor uma nova abordagem, um contraponto ao sensacionalismo da cobertura jornalística tradicional.

Na noite de 28 de agosto de 2014, a partida de futebol entre as agremiações esportivas Grêmio Foot-ball Porto Alegrense e Santos Futebol Clube, pelas oitavas de final da Copa do Brasil, foi interrompida por atitudes racistas proferida por uma parte dos torcedores gremistas. O perseguido foi o goleiro Aranha, que defendia o Santos na vitória por 2 a 0 contra o Grêmio, e foi insultado no final da partida por torcedores na Arena, em Porto Alegre. Câmeras do canal ESPN Brasil flagraram uma torcedora, claramente, chamando Aranha de macaco e o resto do grupo fazendo sons que lembravam o animal.

Em entrevista a *Ponte*⁵³, realizada pela repórter Maria Carolina Trevisan, o *rapper* Emicida, nome artístico de Leandro Roque de Oliveira, expoente do gênero *hip hop* brasileiro nos últimos anos, e torcedor do Santos, que ouvia o jogo pela *internet*, conta como se sentiu no momento em que percebeu o que acontecia na partida e como é ser uma vítima de racismo no Brasil. O vídeo possui 6min36.

Emicida: Tava torcendo pro Santos, né, mano... e aí eu fui acompanhando pela

⁵² Mais informações em: em <http://ponte.org/>.

⁵³ A íntegra, ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=n7DcbOpKUw8>.

internet, eu tava trabalhando. De repente, eu vi o *post*... parou de falar do jogo e começou a falar de racismo, que isso tem que mudar... até quando... enfim... Eu: puta! Já estragaram o jogo...

Repórter: E como é que você acha que uma criança negra se sente quando está no estádio e acontece uma situação dessa?

Emicida – Você sente vergonha da cor da sua pele, cê se sente errado, cê se sente feio, cê se sente menos, a pessoa vai se esforçar o resto da vida pra permanecer invisível, sabe... não para quê... porque é uma coisa que ela quer se blindar... Ela quer se tornar invisível para não ser agredida!

Repórter: Você lembra a primeira vez que você sofreu racismo?

Emicida: Que eu fui entender, mesmo, que eu tava sendo discriminado? Você não entende o racismo. No começo... na infância... você não entende o racismo. Eu fui entender mesmo o que era o racismo, ainda, graças a Deus, foi ainda cedo, foi em 93, quando eu ouvi Racionais's, Sistema Negro, Consciência Humana, DMN, Rappin'Hood⁵⁴, esses caras... foram os caras que falou pra nós que nós tinha valor. Até então... tinha... era uma época louca porque a professora... eu entrei na escola com seis anos de idade... a professora ela olhava, né, meu... escola de favela... a professora, ela olhava pra ver quem tinha piolho, né? A professora não olhava os preto, não, mano... Ela não tocava nos preto, não... E você não entende isso.

Repórter: Você acha que o racismo dentro do campo tem alguma diferença com o racismo fora do estádio?

Emicida: Não. Acho que se a pessoa se sente livre pra gritar que o jogador é macaco dentro de um campo de futebol, ela se sente livre pra cometer diversos outros atos racistas durante o dia a dia dela, com a empregada, com o lixeiro, com o mecânico, e com todas aquelas outras pessoas que ela considera menos importantes. E quando você vai pra esse campo de chamar uma pessoa de macaco, você tá jogando toda a humanidade dessas pessoas no lixo, meu... e é isso que acontece: quem faz ali, faz em outro lugar. Racismo é um crime bizarro. No Brasil, acontece com uma frequência monstruosa e eu nunca ouvi falar de alguém que tenha realmente sido condenado pelo crime de racismo... nunca... Eu já fui na delegacia fazer um BO [Boletim de Ocorrência Policial] de racismo. É horrível! Cara, eu tava aqui no Tietê, uma vez, tava eu e a mãe da minha filha, a gente foi descer dum táxi e o taxista entrou numa de que eu tava pagando com dinheiro falso. Eu peguei e dei outra nota, ele olhou a outra nota e falou que era falsa também. E aí eu falei: pô, cê tá de brincadeira, vou fazer como? E aí ele falou: que é que foi, macaco? E aí o guardinha da rodoviária do Tietê falou: pô, isso aí é racismo, você vai ser preso, isso é racismo. Já falou um montão pra ele: racismo é crime inafiançável, e segurou, ele segurou o táxi, pro cara não sair fora e chamou a polícia... Aí cola a polícia militar... Mano, a polícia militar já chega com aquela disposição deles, negando a parada: "não, não foi isso...". E eu: "Não! Vamos pra delegacia! Agora a gente vai pra delegacia!". E aí, no caminho, mano, o taxista começou a falar todos aqueles bagulhos de sempre: "Não, eu tenho amigo negro. Meu sobrinho é da sua cor" e não sei o quê, sabe? Começou a entrar nesse papo, eu disse: "Meu, não quero saber, não; não quero trocar ideia com você". Chegando na delegacia, foi a mesma coisa, canseira, cheguei na delegacia às cinco horas da tarde, saí de lá às onze da noite. Tava vazia a delegacia. Não cheguei numa delegacia lotada. Eu cheguei na delegacia e o cara perguntou o que tinha acontecido, o outro lá falou que era um BO de racismo, o cara sentou lá e ficou me olhando até virar o plantão dele, sacou? Aí quando ele viu que eu não iria desistir, ele me chamou lá pra falar e aí ele falou: você quer levar mesmo isso aí pra frente? Eu falei: quero! E aí ele colocou no boletim de ocorrência como injúria racial porque aí ameniza a pena, ameniza a situação. Então, justiça pra nós não existe. Eles usam o mesmo discurso do... das pessoas que eram contra a abolição... "Não, não foi isso, não, não é nada!". Eles usam o mesmo discurso dos caras que lutavam pelos direitos civis pros negros nos anos 60... "Não, não é nada!" Você vê todos esses discursos se reproduzindo... é o mesmo discurso dos caras que eram contra o fim do *apartheid*... "Não, não é isso, não, esses caras tão se fazendo de vítimas". Se fazendo de vítima? E ainda assim é extremamente

⁵⁴ Expoentes do rap e hip hop nacional e ativistas. Suas letras retratam a periferia, a violência, a pobreza e o racismo.

difícil, é humilhante você ter que fazer um boletim de ocorrência porque uma pessoa negou a sua humanidade. Você ter que provar perante a justiça que você tem o direito de andar livre igual as outras pessoas brancas.

Repórter: Pra você, qual é a melhor forma de atuar no enfrentamento ao racismo?

Emicida: Levantar a cabeça. Que a gente começa a dialogar sobre racismo num momento em que a gente tem uma faixa etária pra entender um pouquinho sobre isso e sobre direitos. Então, a gente começa a falar sobre racismo na adolescência... 16 anos... 15 anos... mas, a gente sofre isso desde pequeno, então, o combate ao racismo tem que vir de dentro da Escola.

Repórter: Você acredita que a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial foi um avanço contra o racismo?

Emicida: Eu acho que a aprovação do estatuto, ele é uma coisa positiva dentro da nossa realidade mas, enquanto houver a cultura da negação do racismo, que é arraigada na sociedade, isso em todos os campos, sacou? Até na favela... até na favela... tá ligado? A maioria das pessoas é preta em várias favelas... e, até lá, as pessoas negam o racismo: “Não, não é isso, não”, entendeu? Por que é nos hábitos, tá ligado, nos hábitos, no modo de vida. Então, aprovar o estatuto é interessante mas, a partir do momento em que isso aí, em que as pessoas negam o problema, elas não tem como combater ele com seriedade. E é isso que acontece no Brasil. A luta do racismo nas mãos dos preto é pela sobrevivência, mano, não é pra mudar a cabeça dos brancos pra que eles passem... não é isso, sacou? A mudança de perspectiva, quem pode mudar a sua perspectiva é você, sacou? A luta dos preto contra o racismo é pela sobrevivência, é pelo mínimo, pelo mínimo de dignidade pra viver, construir uma vida honesta e criar seus filhos.

2.3.8 Depoimento de Ludimila de Souza Cruz

Sexo e as Nega foi uma série de televisão produzida pela Rede Globo de Televisão, que foi ao ar no período de 16 de setembro a 16 de dezembro de 2014. A série foi criada e roteirizada pelo ator, escritor e diretor Miguel Falabella que, segundo o mesmo, tentou fazer uma paródia da série estadunidense *Sex and the city*, exibida de 1998 a 2004, pelo canal a cabo HBO. A série original mostra a vida de quatro mulheres brancas, solteiras e bem sucedidas de Nova York: uma jornalista, uma advogada, uma empresária e uma dona de casa. O roteiro da série enfatiza as experiências sexuais daquelas mulheres, maduras e emancipadas. Foi uma das séries femininas mais aclamadas pelo público e pela crítica, durante suas seis temporadas. No Brasil, foi exibida pelo canal a cabo Multishow (Grupo Globo).

Ao transpor *Sex and the city* para *Sexo e as Nega*, Falabella cria a história de quatro mulheres negras, solteiras, que trabalham como camareiras e recepcionistas, e que são moradoras da Cidade Alta de Cordovil, bairro periférico da capital carioca. Na tentativa de utilizar uma linguagem das alternâncias, o cenário passa a ser a periferia e o baile *funk*. Ocorre que não houve simetria com a série estadunidense, o que se viu foi a exibição de estereótipos racistas e machistas retratadas na hipersexualização da mulher negra. O fato alegado de ser uma série com o elenco majoritariamente negro foi usado, na ocasião, para justificar a escolha de exibi-la; porém, o padrão de representação do negro permaneceu estigmatizado, o que conferiu protestos à emissora e seus

realizadores⁵⁵. Em resposta, a emissora exibiu apenas uma temporada e retirou o material da série de seu portal na *internet*.

As críticas mobilizaram as redes sociais. Entre elas, um vídeo pessoal destacou-se, contendo um curto depoimento⁵⁶ da advogada carioca Ludimila de Souza Cruz, esse vídeo de 1min45 viralizou, ganhando admiradores e detratores e levantando algumas discussões sobre a representatividade da mulher negra⁵⁷. No vídeo, aparentemente gravado em seu escritório de advocacia, Ludimila diz:

Então, eu resolvi falar dessa parada aí do *Sexo e as Nega*. Eu penso o seguinte: o problema é a referência. As meninas crescem sem ver uma negra juíza, sem ver uma negra promotora, sem ver uma negra defensora, sem ver uma negra médica. Eu não consigo imaginar que em nenhum lugar do mundo uma mulher linda como [a atriz] Cris Vianna, por exemplo, longilínea, magérrima, com aquele sorriso, com aquele cabelão, seria uma empregada doméstica, só nas novelinhas. Então, peraí, né? Vamos mudar de assunto, vamos mudar o foco. Essa coisa de preta que sacode a bunda pra ganhar dinheiro... da preta extremamente sexy, gostosa, que pega todo mundo, tá chato, tá cansando... Eu sou negra e meu sexo é privado, é assunto de foro íntimo. Meu trabalho taqui, ó...!! [Apontando para uma escultura em cima da mesa: a escultura de Têmis, a deusa grega da Justiça, personificada numa figura feminina vendada, segurando uma balança] É isso aqui, eu faço isso pra ganhar a vida, então porque toda hora na TV tem essa história de preta gostosa, de preta com a bunda na laje, preta assim... chega! Miguelito, mudando de assunto, vamos fazer outra coisa, vamos falar de outra coisa. Eu quero outras referências, eu quero outro tipo de preta na televisão. Não quero a preta do pagode, não quero a preta do samba, não quero a preta do Esquenta, não quero a preta do *funk*. Não! Eu quero outro tipo de mulher negra sendo retratada na televisão. Aliás, é por isso que eu não tenho TV, né, já falei, meus amigos todos sabem disso: porque eu não me vejo retratada em nenhum desses programas. Então... na boa? Vamos avançar, vamos mudar de assunto. E, aqui, o vídeo é rapidinho porque eu preciso trabalhar, porque nem toda preta sacode o quadril pra ganhar dinheiro.

2.3.9 Besouro

Besouro é um filme de 2009, e foi primeira experiência em direção de cinema do publicitário João Daniel Tikhomiroff. Tem duração de 1h e 34min e sua classificação etária é de 14 anos. A obra não é um filme de reconstituição histórica mas, uma ficção que tem por base a vida do capoeirista Manuel Henrique Pereira (1895-1924) e o livro “Feijoada no Paraíso”, de Marco Carvalho (2004). A ação se passa em Santo Amaro da Purificação, no Recôncavo Baiano, na década de 1920. O filme aborda capoeira, misticismo, Candomblé, assédio sexual, racismo e desigualdade social no Brasil da República Velha. A trilha

⁵⁵ Ver “Racismo: movimento negro realiza protesto contra seriado ‘Sexo e as Nega’”, no endereço eletrônico <http://antigo.brasildefato.com.br/node/29845> ou no endereço <http://www.geledes.org.br/tag/sexo-e-as-nega/>.

⁵⁶ A autora saiu das redes sociais mas, o vídeo pode ser visto, com seu consentimento, no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=Dg3OalbOVVo>.

⁵⁷ Sobre o posicionamento da advogada Ludimila Cruz acerca da representação da mulher negra e casos de racismo, como o do goleiro Aranha, a beleza da Barbie, pode-se assistir a entrevista à TV Brasil, no seguinte endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=0v5RbbstUuA>.

sonora não é de época, o que agrega uma dinâmica muito interessante à obra. A vila onde ocorrem várias cenas de ação, segundo informação contida no *making off* do DVD, por exemplo, foi construída a partir da análise das pinturas de Rugendas, célebre artista alemão que retratou o Brasil durante o período de 1822 a 1825. Sobretudo, o filme é, esteticamente, uma bela narrativa visual, além de ter bastante apelo com os mais jovens por se tratar de um filme de ação.

Seu roteiro conta a história de Manuel Henrique Pereira, o Besouro, órfão desde a infância. Ele é discípulo de Mestre Alípio, outro lendário capoeirista baiano, que além dos segredos da capoeira, ensina ao menino as virtudes da sua disciplina, concentração, justiça, valores e, sobretudo, a resistência à opressão imputada ao povo negro, a qual ainda encontrava-se vítima de uma cultura escravocrata, apesar dos mais de quarenta anos pós-abolição da escravidão no Brasil.

Após o assassinato de Mestre Alípio, o jovem Manuel assume sua veia heroica, enfrentando Coronel Venâncio, o dono das terras onde vive, e seu capataz, Noca de Antônia. Logo após a morte de Alípio, Besouro, o herói, recolhe-se e recebe a benção dos Orixás através do cordão de ouro trabalhado pela Mãe de Santo, que o deixa com o “corpo fechado”. Besouro, o homem, é apaixonado desde a infância por Dinorá, filha de lansã, e amigo de Quero-Quero, capoeirista medíocre e traidor de Besouro.

As lutas contra os jagunços do Coronel e seu capataz Noca, rendem muitas coreografias de grande leveza e agilidade. Por outro lado, o fantástico mundo sobrenatural dos Orixás garante imensa poesia e beleza à obra de rara fotografia no cinema nacional.

Na comunidade onde vivem Besouro, Dinorá e Quero-quero, os negros continuam aliados da sociedade, submetendo-se ao trabalho pesado na plantação de cana e no engenho de açúcar e à violência imputada pelos capangas do Coronel – muitos deles também negros ou mulatos. Se antes de 1888, eles não eram considerados cidadãos, após a abolição, eles formaram um imenso contingente de homens livres, desempregados, sem-tetos e marginalizados pela sociedade branca e pelo Estado. A maioria, sem preparo para executar outro tipo de atividade, submetia-se a exercer o mesmo trabalho de seus antepassados. Sem a consciência de sua cidadania legal, essas pessoas formavam um Brasil rural perdido no tempo, silenciado pela cultura racista, violenta e impune que imputou à contemporaneidade o imenso abismo social entre as camadas sociais hodiernas.

Manuel, nascido em 1897, em Santo Amaro da Purificação, Recôncavo Baiano, era filho dos ex-escravos João Grosso e Maria Haifa. Aos vinte anos, já conhecido como

Besouro Mangangá ou Besouro Cordão de Ouro, era um jovem forte, bonito e corajoso. Analfabeto, mas de liderança inequívoca, não tinha medo dos patrões e compreendia a grande exploração sofrida pela comunidade negra da região, fatores que o levavam a incitar a resistência dos trabalhadores rurais. Justamente, foram seus atritos com os empregadores e com a polícia que o tornaram conhecido e merecedor de registro, ainda que sua rica história de vida e ação como sujeito histórico o façam uma personagem incontestavelmente rica no cenário nacional. Afinal, quantos Besouros ainda são desconhecidos na história brasileira?

Muito embora os poucos registros oficiais sobre sua trajetória, é notório que sua postura de insubordinação às autoridades tenha sido interpretada como subversão à ordem e aos costumes da época. Consta no livro *Feijoada no Paraíso* de Marco Carvalho⁵⁸, que inspirou o roteiro do filme que, nos episódios de combate com a polícia Besouro enfrentava o uso de armas de fogo contando apenas com sua agilidade de capoeirista. O autor traz relatos de fugas espetaculares e algumas inexplicáveis, que segundo ele, possivelmente serviram para justificar a falta de destreza do policiamento da época. Essa habilidade de Besouro acabou por originar o apelido Besouro Mangangá, que é uma denominação regional para um tipo de besouro de ferroada dolorosa. Dizia-se que o capoeirista era “aquele que batia e sumia”. Perguntava-se, “e sumia como?”. “Voando”, diziam seus contemporâneos. Assim, nasce a lenda, o herói, o mito.

O código penal de 1890⁵⁹, criado durante o governo do Marechal Deodoro da Fonseca, fazia proibição à prática da capoeira em todo o território nacional. A proibição legal vigorou de 1890 a 1937. Em 1937 a capoeira deixou de constar como arte proibida com a queda do Decreto de 11 de outubro de 1890. Em 26 de dezembro de 1972, a capoeira foi homologada pelo Ministério da Educação e Cultura como modalidade desportiva.

Em 21 de outubro de 2008, a roda de capoeira foi registrada como Bem Cultural de Natureza Imaterial⁶⁰ brasileiro pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e, em 26 de novembro de 2014, foi alçada à categoria de Patrimônio Imaterial da Humanidade⁶¹ pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O filme *Besouro*, como já mencionado, aborda capoeira, misticismo, Candomblé,

⁵⁸ *Feijoada no Paraíso* foi lançada pela editora Record, em 2002.

⁵⁹ Ver Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil (Decreto número 847, de 11 de outubro de 1890) - Capítulo XIII - Dos vadios e capoeiras.

⁶⁰ Sobre o tema, ver: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/66>.

⁶¹ Para maiores informações, ver: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/id/1230742.

assédio sexual, racismo e desigualdade social, temas que oferecem oportunidades de construir projetos, segmentados, multi ou interdisciplinares, nas aulas de História, Arte, Literatura, Sociologia, Geografia, Educação Física e Informática. Nas aulas de História, especificamente, é possível também trabalhar o filme exibindo pequenos recortes com os seguintes temas: aspectos da cultura afro-brasileira no Brasil Colônia, Império e República Velha, *plantation*, religião afro-brasileira, entre outros.

2.4 A construção de estratégias pedagógicas em um projeto de ensino/aprendizagem sob a perspectiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais

Conforme já apresentado anteriormente nesta Dissertação, busquei num projeto que utilizou a linguagem fílmica como ferramenta para a promoção de uma educação para as relações étnico-raciais, compreender qual o entendimento que aquele grupo de estudantes possui sobre a cultura afro-brasileira e sobre o racismo? Assim como, identificar se o uso da linguagem fílmica auxilia no surgimento de novas percepções acerca da aprendizagem histórica sobre cultura afro-brasileira e das relações étnico-raciais?

A escolha dos filmes e, posteriormente, a opção por apresentar entrevistas e depoimentos, baseou-se na tentativa de apresentar aspectos e (des)construir perspectivas acerca das relações étnico-raciais pré-concebidas. Diante disso, trabalhamos com um documentário que trata da diversidade cultural africana (*Matriz Afro*), um filme que aborda o processo de escravização humana, sua violência e os interesses econômicos e políticos por trás desse sistema (*Amistad*); outro que mostra uma visão da cultura sincrética afro-brasileira através da religião e da capoeira (*Besouro*); já, a contemporaneidade, é retratada em duas obras: naquela que trata das fragilidades diplomáticas que reagiram com paralisia ao genocídio étnico (*Hotel Ruanda*) e, também, na produção que traz a visão silenciosa do homem que conviveu com oito presidentes dentro dos muros da Casa Branca enquanto o movimento negro estadunidense lutava pelos direitos civis (*O Mordomo da Casa Branca*). O último filme apresentado traz a questão das relações étnico-raciais entre patroas e empregadas, sob a perspectiva do olhar e da solidariedade femininos (*Histórias Cruzadas*). E, finalmente, encerramos a mostra cinemática com duas entrevistas e um depoimento que trazem a questão do racismo por dois adultos e uma criança (Ludimila, Emicida e Gustavo).

Recordando a trajetória de conquistas que culminaram na entrada em vigor da Lei 10.639/03, as últimas décadas que encerraram o século XX e as primeiras que

introduziram o novo milênio, foram decisivas para a inclusão das questões étnico-raciais na pauta governamental. A década de 1980 trouxe a mobilização e o combate ao racismo e às desigualdades sociais, por meio do processo de redemocratização política brasileira e da Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, que em seu quinto artigo determina:

Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
Inc. XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.

Na mesma década, em 22 de agosto de 1988, foi criado o primeiro órgão federal para tratar das questões étnico-raciais no Brasil: a Fundação Palmares. Nesse mesmo período foram promulgadas a Lei 7.716/1989⁶² (Lei Caó) e a Lei 9.459/1997⁶³ (Lei Paim), ambas dedicadas ao combate à discriminação racial.

No final da década de 1990, o Ministério da Educação instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde a questão da pluralidade cultural era apresentada como tema transversal e não obrigatório nos currículos do ensino básico; esta foi a primeira mudança no sistema de ensino de nosso país na direção do reconhecimento da diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

Na esfera governamental, a participação brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, provocou avanços com medidas de intervenção como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003) e a Lei 10.639, que entrou em vigor em 9 de janeiro de 2003, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluindo a obrigatoriedade da inclusão da temática da história e cultura africana e afro-brasileira nos

⁶² A Lei ficou conhecida como Caó em homenagem ao seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira (PDT/RJ). Ela define quais são os crimes resultantes de preconceito racial. Essa legislação determina a pena de reclusão a quem tenha cometido atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Com a sanção, a Lei regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo, após dizer que todos são iguais sem discriminação de qualquer natureza.

⁶³ O art. 2º da Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997, de autoria do deputado Paulo Paim (PT/RS) acrescentou um tipo qualificado ao delito de injúria, impondo penas de reclusão, de 1 a 3 anos, e multa, se cometida mediante "utilização de elementos referentes a raça, cor, religião ou origem". A alteração legislativa foi motivada pelo fato de que réus acusados da prática de crimes descritos na Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (preconceito de raça ou de cor), geralmente alegavam ter praticado somente delito de injúria, de menor gravidade, sendo beneficiados pela desclassificação. Por isso, o legislador resolveu criar uma forma típica qualificada envolvendo valores concernentes a raça, cor etc., agravando a pena.

currículos do ensino básico.

Em 2002, com as políticas de ações afirmativas no ensino superior, os primeiros exames vestibulares com o sistema de reserva de vagas para estudantes negros ocorreram nas universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro e na Universidade Estadual da Bahia. Com a promulgação da Lei 12.711/2012, as instituições federais de educação superior passavam a reservar 50% das vagas, por curso e turno, nos cursos de graduação. Já, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), desde a data de 14 de agosto de 2009, implantava políticas afirmativas, com a instituição do Programa de Ação Inclusiva (PROAI) através do qual oferecia bonificações de 4% a 6% sobre a pontuação no Enem a candidatos da rede pública – com separação étnico-racial e para candidatos portadores de deficiência. Além disso, possuía dois processos seletivos específicos com oferta de cinco vagas para estudantes uruguaios e cinco vagas para estudantes indígenas. Em 2012, o Conselho Universitário – CONSUN da FURG definiu que a Universidade passaria a implementar a Lei nº 12.711/2012, com reserva de 30% do total das 2281 vagas oferecidas pela Universidade, por curso e turno, considerando os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela Lei supracitada. Para a historiadora Renísia Cristina Garcier Filice:

As políticas afirmativas são conquistas forjadas num denso e tenso movimento contra e que, portanto, não devem ser vistas como políticas compensatórias. Ressalta-se que, embora entendidas como compensatórias, essas políticas apresentam-se mais como uma visão distorcida, as quais só tem sentido no universo dos donos do poder. Na vertente liberal, aceita-se que as potencialidades desencadeadas pelo acesso ao saber, via educação, sucumba o cidadão flexível, versátil, com elevada capacidade de adaptação e mudança ao novo padrão produtivo, integrando-o ao sistema capitalista sem contestação. [...] As políticas públicas, entre elas as educacionais, ao serem elaboradas, executadas e avaliadas remetem à raça tanto quanto classe, como categorias estruturantes e necessárias para compreender com mais propriedade o formato das desigualdades racial e social no Brasil, pois diferentes configurações do racismo interferem no acesso, na permanência e no sucesso de estudantes negros nos sistemas de ensino (FILICE, 2011, p. 314-315).

Assim, em consonância com a Filice (2011), retomo as palavras de Nilma Lino Gomes (2012), no que concerne aos dois conceitos fundamentais para a construção de uma política pública: o de “implantação” e o de “implementação”. Todas as medidas legais estabelecidas em nosso país com vistas ao combate ao racismo e à discriminação racial correspondem a reivindicações sociais históricas. Quanto à implementação de pedagogias antirracistas, destacamos as palavras da professora Petronilha Silva:

Os legisladores da educação e o Ministério da Educação, cada vez mais sensíveis às denúncias e propostas do Movimento Negro, avançaram. Formularam e têm tomado providências para implantar e acompanhar a execução da importante política curricular estabelecida pela Lei 10639/2003, devidamente interpretada e

orientada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 e Resolução CNE/CP 001/2004, bem como por instruções legais formuladas por sistemas de ensino municipal ou estadual. É importante também lembrar que, desde 1988, leis municipais e estaduais, determinaram o ensino de história e cultura afro brasileira e africana. É o caso, por exemplo, dos municípios de Santa Cruz do Sul/RS, de Florianópolis, Aracaju, Belém, São Paulo. As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal (P.B.SILVA, 2007, pp. 499-500).

A professora Petronilha Silva foi a relatora do parecer apresentado e aprovado, em 10 de março de 2004, ao Conselho Nacional de Educação, tratando 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 e as Diretrizes apontam caminhos teóricos e metodológicos para o trabalho político e pedagógico na educação básica e superior, bem como sinalizam ações que podem ser desenvolvidas para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Entre as ações apontadas no documento para implementar a Educação para Relações Étnico-raciais, podem ser citadas, entre muitas providências a serem estabelecidas nos sistemas de ensino e estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Fundamental, Média, para Jovens e Adultos e Superior (BRASIL, 2005):

- a reestruturação do currículo prescrito e vivido nas instituições educacionais;
- a aquisição de material didático adequado a uma pedagogia antirracista;
- edição de livros e materiais didáticos que corrijam distorções e equívocos;
- o mapeamento e a divulgação de experiências pedagógicas nos estabelecimentos de ensino;
- a inclusão da temática racial como parte integrante da matriz curricular nos cursos de formação de professores, tanto licenciaturas, quanto de processos de formação continuada de professores, inclusive, de docentes do Ensino Superior;
- a inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, da Educação para as Relações Étnico-raciais.

Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reiteram que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Tais pedagogias precisam estar atentas para que todos, negros e não negros, além de ter acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade e exercício profissional competente, recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais. Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2005, pp. 16-17).

Portanto, tendo como premissa a Educação para as Relações Étnico-raciais, penso nas minhas estratégias e construo meus projetos de ensino/aprendizagem nas férias de verão, embora passe o ano letivo imersa em constante (re)construção. Porém, é naquele momento que reflito sobre as experiências de ensino/aprendizagem que tive, o que deu certo ou não, o que devo aperfeiçoar ou descartar; enfim, o período das férias constitui aquele momento em que faço determinadas escolhas e esboço as possibilidades de trabalho. Assim, quando retornamos à Escola, praticamente três semanas antes do início do ano letivo, apresentamos nossos planos de estudos para o ano, assim como o esboço dos cronogramas bimestrais, o que cada professor faz isto à sua maneira.

Há muitos anos procurei referências na área da educação e, ainda desconhecendo a educação histórica de Jörn Rüsen, encontrei um norte no professor catalão Antoni Zabala, especificamente, a partir da obra *A prática educativa: como ensinar*. Zabala é formado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, e foi um dos responsáveis pela reestruturação do sistema de ensino espanhol, na década de 1990, tornando-se referência internacional na Educação a partir deste momento. Estudioso dos diferentes aspectos do desenvolvimento curricular e da formação de professores, Zabala critica a resistência dos órgãos que regulamentam os sistemas de ensino, defendendo uma escola que prepare o aluno para a vida e não para um ensino elitizado que, segundo o autor, pauta, inclusive, a vida de quem nem sequer terá acesso às universidades. Em outras palavras, para ele, a Escola é um simulacro de experiências para a vida, pois:

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências de que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais. A posição dos adultos frente à vida e às imagens que oferecemos aos mais jovens, a forma de estabelecer as comunicações na aula, o tipo de regras do jogo e de convivência incidem em todas as capacidades da pessoa (ZABALA, 1998, p. 28).

Com base nesta citação, como educar para a vida? De que forma é possível trazer realidades sobre a dinâmica das relações que a permeiam, como as relações étnico-raciais? Segundo os professores Nilma Gomes e Rodrigo de Jesus:

A educação das relações étnico-raciais refere-se a **processos educativos** que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a **um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva**. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira (GOMES & JESUS, 2013, p. 710).

Com base nestes preceitos, compreendo que a educação para as relações étnico-raciais oferece uma metodologia que orienta, verdadeiramente, para as relações sociais. Não a considero inclusiva, mas genuinamente construída com e para a diversidade, já que desnaturaliza a condição de superioridade e inferioridade contida nas relações sociais existentes. Considero esta desnaturalização um dos pontos fundamentais para a resistência que se apresenta à sua implementação, já que a educação para as relações étnico-raciais contribui para a desmistificação de ideias, como, por exemplo, o da “democracia racial” brasileira e sobre vivermos em uma sociedade onde existe oportunidades iguais para todos. Segundo o cientista social Márcio Santos, “o mito da democracia racial se caracteriza como uma ideologia institucionalizada nas instituições sociais em geral, de negação e ocultamento da existência da discriminação racial na sociedade brasileira” (M.SANTOS, 2014, p. 57).

A educação para as relações étnico-raciais oferece e exige uma nova postura diante da vida, do mundo e das pessoas, tanto por parte do educador, quanto do estudante. Na fala da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “é um trabalho para todos e para cada um”⁶⁴. Para os educadores de todos os níveis de ensino a

⁶⁴ Mesa-redonda “Dez anos da lei 10.639/03: balanços e perspectivas”. Ocorrido em 19 de abril de 2013, organizada pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. No evento discutiu-se os dez anos da lei nas redes pública e privada da educação básica. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>.

Educação Para as Relações Étnico-Raciais é provocativa, ela questiona: de que forma eu ensino? Para quem?

Enquanto reflito, repenso minha prática e percebo que o que me atrai em Zabala, assim como em Paulo Freire e Nilma Lino Gomes, é essa constante referência em fazer-se, construir-se professor através da análise cotidiana do espaço de aprendizagem e da relação entre esse espaço e o mundo a sua volta. Conforme aponta Zabala:

A determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática. É impossível avaliar o que acontece na aula se não conhecemos o sentido último do que ali se faz. Mas, ao mesmo tempo, as intenções educacionais são tão globais e gerais que dificilmente podem ser instrumentos de atuação prática no âmbito tão concreto da sala de aula. Os grandes propósitos estabelecidos nos objetivos educacionais são imprescindíveis e também úteis para realizar a análise global do processo educacional ao longo de toda uma série e, sem dúvida, durante todo um ciclo ou uma etapa. **Mas quando nos situamos no âmbito da aula, e concretamente numa unidade de análise válida para entender a prática que nela acontece, temos que buscar alguns instrumentos mais definidos.** À resposta à pergunta “o que ensinamos?”, como uma questão mais acessível neste âmbito concreto de intervenção. Os conteúdos de aprendizagem são o termo genérico que define esta pergunta, mas convém refletir e fazer alguns comentários a respeito. [...] Serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, pp. 29-30). Grifo do autor.

Dessa forma, procuro reunir, organizar e refletir sobre o que trabalharemos durante o ano letivo. Os conteúdos conceituais a serem trabalhados e aqueles que serão retomados constantemente, como fontes históricas e patrimônio; a origem e formação dos primeiros Estados; os grandes reinos e impérios africanos; economia colonial portuguesa; sociedade e religião na América portuguesa; revolução haitiana; independência da América portuguesa; Conjuração Baiana; movimento abolicionista brasileiro; questão racial nos EUA; imperialismo na África; conflitos regionais; movimentos sociais do século XX; Movimento Negro; imigração; desafios sociais e ambientais do século XXI.

A identificação das fases das sequências didática, as atividades que a comportam e as relações que se estabelecem devem servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que a justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. Para realizar meu trabalho precisei introduzir uma primeira unidade de análise com a primeira sequência de conteúdos, que possibilitasse o acompanhamento dos processos de ensino/aprendizagem segundo as características particulares de cada um dos diferentes tipos de conteúdos. Utilizei o modelo a seguir, modelo este adaptado de Zabala (1998, p.171).

Quadro 6 – Esquema de Planejamento – Proposta Metodológica Anual

PROPOSTA METODOLÓGICA					
	CONTEÚDOS			FUNÇÃO	MATERIAIS CURRICULARES
Apresentação situação-problema	C			Motivar-informar	Texto - material audiovisual
Problemas ou questões	C	P	A	Refletir Analisar Conhecer	Aula dialogada
Respostas intuitivas ou suposições	C	P	A	Analisar Conhecer Informar	Aula dialogada
Fontes de informação	C	P	A	Conhecer	Texto – material audiovisual
Busca da informação	P	C	A	Refletir Analisar Conhecer	Pesquisa – elaboração teórica e prática do trabalho a ser apresentado
Generalização	C			Informar	Apresentação parcial dos resultados
Elaboração de conclusões	P	C	A	Conhecer Compreender Informar	Apresentação dos resultados
Exercícios de memorização	P	C		Memorizar	Texto
Prova ou exame	C			Inferir	Construção textual
Avaliação	C	P	A	Inferir	Toda participação e construção prática realizada.

Legenda: C = conceituais; P = procedimentais; A = atitudinais

O principal objetivo, portanto, é descobrir se a sequência didática proposta alcançará os objetivos previstos promovendo a aprendizagem. Não discutirei a importância dos conteúdos conceituais, mas destaco o caráter construtivista dos conteúdos procedimentais, conforme as palavras do autor catalão

É um processo que não só contribui para que o aluno aprenda certos conteúdos, mas também faz com que aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe, igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo (ZABALA, 1998, p.63).

Sei que, durante esse processo, para analisar a minha prática educativa, preciso procurar instrumentos mais definidos: o que ensinar, como e para quê? Além do como intervir? Segundo os apontamentos de Zabala:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam as atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens. O mais extraordinário de tudo é a inconsciência ou o desconhecimento do fato de que quando não se utiliza um modelo teórico explícito também se atua sob um marco teórico. De certo modo, acontece o mesmo que apontamos ao nos referir à função social do ensino: o fato de que não se explicita não quer dizer que não exista. Por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a “por que ensinamos” e “como se aprende” (ZABALA, 1998, p.33).

Se forem conteúdos de aprendizagem, tudo o que possibilite o desenvolvimento das capacidades, sejam elas motoras ou afetivas, de relação interpessoal ou de inserção social, como afirma Zabala, pressupõe-se que nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de esquemas de conhecimento. Estes esquemas podem ser definidos como as representações que uma pessoa possui sobre algum objeto de conhecimento. Ao longo da vida, estes esquemas sofrem mudanças, tornam-se mais complexos e mais ricos nas relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um estudante depende do seu nível de desenvolvimento e dos conhecimentos prévios que pode construir. Em outras palavras, a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares.

Para que este processo se desencadeie, não basta que os estudantes se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes eles possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar resultados, entre outros, ou seja, precisam vivenciar uma aprendizagem significativa. Quando estas condições são insuficientes ou não estão presentes, a aprendizagem que se realiza é superficial e, muitas vezes, pode ser uma aprendizagem mecânica, caracterizada pelo escasso número de relações que podem ser estabelecidas com os esquemas de conhecimento presentes na estrutura cognitiva e, portanto, facilmente submetida ao esquecimento. Uma das características dos conteúdos conceituais é que a aprendizagem quase nunca pode ser considerada acabada, já que sempre existe a possibilidade de se ampliar ou aprofundar o conhecimento e de fazê-la mais significativa.

Conforme já mencionado, durante o processo de trabalho, surgirão necessidades de se introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. Nesta direção, para realizar esta Dissertação procurei utilizar as condições da aprendizagem significativa de Zabala, o que me obrigou a introduzir uma unidade de análise e uma sequência de conteúdos, a fim de acompanhar os processos de ensino/aprendizagem segundo as características particulares de cada um dos diferentes tipos de conteúdos e de cada nível de ensino, conforme as tabelas, a seguir.

Quadro 7 – Esquema de Planejamento – Sequência Didática - 2ª série

CONTEÚDOS – 2ª SÉRIE			
CONCEITUAIS		PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
GERAIS	ESPECÍFICAS		

<ul style="list-style-type: none"> • fontes históricas e patrimônio • origem e formação dos primeiros Estados • os grandes reinos e impérios africanos • economia colonial portuguesa • sociedade e religião na América portuguesa • movimento de resistência negro • questão racial no Brasil • movimentos sociais do século XX 	<ul style="list-style-type: none"> • A África Atlântica • O olhar estrangeiro sobre a África nos séculos XV e XVI • África pré-colonial • Os Estados Africanos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gana ▪ Mali ▪ Ifé ▪ Benin ▪ Congo • A mulher e a família • Cultos africanos • A escravidão africana • A resistência africana • Cultura africana no Brasil 	Planejamento Intenção Preparação Execução Avaliação	Não existe nenhum tipo de suporte material que contribua para verificar o alcance dos conteúdos atitudinais.
--	--	---	--

Fonte: elaboração própria (2016).

Minha intenção foi descobrir se a sequência didática proposta serviria para alcançar os objetivos previstos, quer dizer, se proporcionaria reflexão e aprendizagem. Por se tratar de uma educação para as relações étnico-raciais, este é um processo que não se limita ao que o estudante sabe e constrói a partir daí, mas que igualmente influencia no que ele faz e na imagem que ele tem de si mesmo e do outro.

Quadro 8 – Esquema de Planejamento – Sequência Didática - 3ª série

CONTEÚDOS – 3ª SÉRIE			
CONCEITUAIS		PROCEDIMENTAIS	ATITUDINAIS
GERAIS	ESPECÍFICAS		
<ul style="list-style-type: none"> • fontes históricas e patrimônio • origem e formação dos primeiros Estados • os grandes reinos e impérios africanos • economia colonial portuguesa • sociedade e religião na América portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> • Mercantilismo • Pacto colonial • Plantation • Trabalho escravo • Tráfico humano • Sociedade colonial • A escravidão africana na América • A resistência africana na América • Cultura afro-americana • Cultura afro-brasileira • Revolução haitiana • Independência da América portuguesa • Conjuração Baiana • Movimento abolicionista brasileiro 	Planejamento Intenção Preparação Execução Avaliação	Não existe nenhum tipo de suporte material que contribua para verificar o alcance dos conteúdos atitudinais.

<ul style="list-style-type: none"> • movimento de resistência negro • questão racial no Brasil • movimentos sociais do século XX 	<ul style="list-style-type: none"> • Questão racial nos EUA • Imperialismo na África • Conflitos regionais • Movimentos sociais do século XX • Movimento Negro • Imigração • Desafios sociais e ambientais do século XXI. 		
---	--	--	--

Fonte: elaboração própria (2016).

A dificuldade de prever qual seria o ritmo de trabalho, assim como a profundidade do tratamento dos conteúdos previstos, fez com que fosse complicado determinar com antecedência os recursos necessários. A primeira atividade tinha uma clara função motivadora e incluiria um tipo de suporte que suscitasse as questões ou propusesse a situação: textos escritos, meios audiovisuais ou outros⁶⁵. Nas demais fases pensei em utilizar múltiplos recursos, conforme as pesquisas a serem realizadas e as fontes de informação que tivesse que se utilizar: pesquisas, entrevistas, textos, dados estatísticos, matérias de revistas, jornais, etc.

As escolhas dos filmes corresponderam a temas específicos. E, no decorrer do trabalho realizado, fui percebendo a necessidade de incluir os depoimentos de situações reais para promover uma visão mais direta sobre racismo, como o exemplo ilustrado, na sequência deste texto.

Na Escola, o trabalho de estudo e a compreensão destes exigiram textos ou documentos escritos que desenvolvessem os temas abordados e que favorecessem a comparação, a sistematização da aprendizagem e ajudassem a categorizar e priorizar alguns dados que foram sendo selecionados no processo da pesquisa. Além do mais, quando se trabalha e utiliza muitas técnicas e se considera-as como conteúdos de aprendizagem, a utilização que se tenha feito ao longo do processo também serve para a promoção do seu domínio. Deste modo, para alcançar este objetivo, foi conveniente utilizar atividades de aplicação e exercício, que possibilitassem um trabalho ordenado e progressivo, cujo registro constante ajudaria nesta tarefa.

No caso dos conteúdos atitudinais, não existe nenhum tipo de suporte material que contribuísse para verificar sua “eficácia”, exceto através do uso de textos, vídeos ou outras montagens que provocassem debates ou que servissem para comparar com o pensamento ou a atuação de cada um. Especialmente, os conflitos de opiniões que se

⁶⁵ Todas estas fases serão analisadas no decorrer deste capítulo da Dissertação.

apresentaram nas diferentes atividades é que proporcionaram oportunidades para que se intervisse em sua solução. Pois, parafraseando Paulo Freire quando ele diz que “para mim o que é fundamental no papel do professor e professora é ajudar o aluno e aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE & HORTON, 2011, p.52). Eu diria que também faz parte de nosso papel como professores compreender que esse processo não se dará imediata e finalmente em sala de aula, mas acompanhará aquele estudante, em suas inferências e (re)criações de sentido daquela aprendizagem, o que indicaria se, de fato, ela foi significativa, ou não.

Todo o material produzido seria avaliado conforme o comprometimento, o conteúdo e a criatividade do que fosse produzido. As produções de vídeos, *slides*, cartazes, as exposições dos grupos de trabalho seriam analisadas em conjunto e gerariam relatórios escritos, individualmente. Logo, minha principal fonte seriam essas construções textuais, visto que, segundo o historiador colombiano Renán Silva

Como se sabe – ou se deveria saber -, uma das vias mais produtivas de entrada de análise de uma sociedade, e uma das formas mais eficazes de luta contra o etnocentrismo e o anacronismo, está dada pelo reconhecimento do caráter específico da linguagem com a qual a sociedade nomeia e classifica seus objetos, mediante a reconstrução da linguagem em que designa as relações, os grupos sociais e as formas de interação que a caracterizam. E isso não porque a linguagem seja simplesmente, em cada momento da vida social, um reflexo da sociedade, como às vezes se diz, mas porque a linguagem de uma época determinada, normalmente presente em seus testemunhos escritos, é uma das primeiras superfícies com que nos encontramos quando queremos conhecer uma sociedade (R.SILVA, 2015, p. 78).

A partir das narrativas dos estudantes, como técnica de análise dos documentos escritos, a fim de satisfazer os objetivos propostos, parti das formulações de Laurence Bardin (2011), referentes à análise do conteúdo escrito, que consiste nos seguintes procedimentos: resumo dos documentos, classificação dos resumos segundo categorias temáticas, eleição de pontos recorrentes no discurso, classificação dos documentos segundo os pontos elaborados e, finalmente, a análise. Entretanto, à medida que fui acompanhando a produção de narrativas e as colocações mais recorrentes, percebi o quão doloroso seria analisar tamanha a subjetividade contida nas narrativas discentes. Deparei-me, portanto, com um imenso problema estrutural e teórico-metodológico: não me sentia preparada para julgar e criticar o que se apresentava. Ainda utilizando das premissas de Renán Silva acerca da análise histórica sobre a linguagem

Não se trata de que a linguagem seja um reflexo direto da sociedade, o testemunho passivo da forma como as coisas transcorriam em certa época. Trata-se, simplesmente, do ponto inicial em que os enigmas começam a aparecer, com seu caráter complexo de indicações, que, ao mesmo tempo, se oferecem como pistas sobre o mundo das relações e como lugares de engano e distorção acerca

da natureza dessas relações. Trata-se, antes de tudo, de que a linguagem nos põe em contato com as formas de perceber, com as formas de representar, com as formas como uma sociedade fala de si mesma (R.SILVA, 2015, p.78).

E, mais ainda, percebi que trabalhei mais de doze anos numa comunidade educacional que comungava o discurso do respeito à diversidade, mas que, na prática, auxiliava a endossar ações contrárias. Discursos esvaziados de sentido ou sustentados pelo senso comum foram constantes, silenciamentos e negação também. Percebi, ainda, que a construção dos argumentos dos estudantes vinha não apenas de concepções familiares, mas de núcleos religiosos do qual eles faziam/fazem parte e que mantinham grande influência na constituição de suas opiniões e experiências. Inclusive, para questionar o porquê daquelas discussões, sugerindo que o tema “agora é moda”, “agora tudo é racismo”. Enfim, uma sociedade que se constrói excludente mas, que não se enxerga como tal e que não tolera mudanças.

Logo, como aplicar a educação para as relações étnico-raciais na Escola a partir de um projeto pedagógico antirracista? E como fazê-lo? Quais as melhores ferramentas para tanto?

Com base nestes questionamentos, o próximo capítulo tem o singelo objetivo de apresentar os resultados do Projeto realizado no Colégio Sagrado Coração de Jesus, durante o ano de 2014.

CAPÍTULO 3 – AS NARRATIVAS CONSTRUÍDAS PELOS DISCENTES: UM OLHAR SOBRE A LEI 10.639/03 NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PARTICULAR

Conforme já expressado, minha intenção era descobrir se a sequência didática proposta serviria para alcançar os objetivos previstos nessa Dissertação e se proporcionaria reflexão e aprendizagem. Reitero que as escolhas dos filmes corresponderam a temas específicos. E, no decorrer do trabalho realizado, percebi a necessidade de incluir os depoimentos de situações reais de modo a promover uma visão mais direta sobre racismo, discriminação e preconceito. Para tanto, optei pela utilização das construções textuais dos estudantes que, conforme o historiador Renán Silva indicam que:

Uma sociedade não é simplesmente um conjunto de estruturas desconectadas das formas em que elas são percebidas, sentidas e representadas. Entre as diversas formas de atividade humana que são o conteúdo dessas estruturas que designamos como sociais e que condensam a prática humana em sua historicidade, nenhuma é tão eficaz como a linguagem, nenhuma tão imprescindível como essa maneira de designar, de classificar, de elaborar, de coisificar e, às vezes, de transformar o mundo social, que se encontra na linguagem (R.SILVA, 2015, p. 78).

Assim, a partir destas narrativas que, a princípio, foram relatórios e trabalhos relativos ao cotidiano da sala de aula – e por isso, já haviam sido avaliados –, passaria a um novo exame utilizando as técnicas da psicóloga francesa Laurence Bardin sobre a Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (2011):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependendo do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe coisa pronta em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo compreendidos tem de ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de perguntas e respostas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas (BARDIN, 2011, p. 36).

Sendo assim, passarei a explicar as atividades realizadas e os resultados obtidos nestas ações educativas.

3.1 A primeira fase do Projeto: impressões iniciais

A primeira atividade deveria possuir uma função introdutória e motivadora e incluiria um tipo de suporte que suscitasse as questões ou propusesse um ambiente para esta situação. Para tanto, optei por usar dois textos de referência na turma de 2ª série do

Ensino Médio, uma turma com 26 estudantes, com idade de 17 a 18 anos. Utilizando a divisão da população brasileira em classes socioeconômicas, baseada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-IBGE), que avalia faixa salarial, renda familiar, escolaridade dos pais e os bens da família, pode-se afirmar que a maioria pertence a famílias de classe média. Utilizando o número total de estudantes, tínhamos 12 meninas e 14 meninos. Através de pesquisa de pertencimento racial, haviam 2 estudantes autodeclarados negros (1 menino e 1 menina), e 6 autodeclarados pardos (3 meninos e 3 meninas).

A escolha dos textos se deu de duas formas: no momento do planejamento, procurando um material adequado a abordagem, como, por exemplo, os fragmentos em capítulos da obra de Leandro Karnal “História dos Estados Unidos: da origem até o século XXI” (2007), que contextualizaria os cenários onde se passam as histórias dos filmes, *O Mordomo da Casa Branca* e *Histórias Cruzadas*, ou leituras cotidianas de jornais impressos ou portais de notícias da internet. O objetivo era a contextualização dos temas abordados. Para Paulo Freire (2011):

A leitura é importante na medida em que os livros me dão um determinado instrumento teórico com o qual eu posso tornar a realidade mais clara com relação a mim mesmo. Essa é a relação que tento estabelecer entre ler palavras e ler o mundo. Eu sempre me interessei por entender, por assim dizer, a realidade, o que quer dizer ler a realidade. Mas o processo de ler a realidade no qual estamos envolvidos exige, sem dúvida, certo entendimento teórico daquilo que está acontecendo na realidade. Para mim, é isso o que devemos propor aos alunos e às alunas. Trata-se de ler o texto a fim de entender o contexto. E tenho que estabelecer alguma relação entre o tempo e o espaço do autor e meu contexto (FREIRE & HORTON, 2011, p.58).

Logo, para “ler o texto a fim de entender o contexto”, a turma foi dividida em grupos de até cinco estudantes e dois textos foram distribuídos entre os grupos. O primeiro relata um caso de racismo, cuja vítima era um menino de 11 anos, veiculado na mídia na época (fevereiro de 2014) e retirado do portal de notícias *Pragmatismo Político* (Anexo 4). No relato, um menino de 11 anos foi vítima de preconceito racial em uma farmácia no Recreio dos Bandeirantes, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ele acompanhava a avó, uma senhora aposentada que fazia compras no estabelecimento e que testemunhou quando um funcionário da farmácia abordou a criança, perguntando a outra funcionária se ele estaria incomodando os clientes, sem perceber que ele estava acompanhando a avó. Diante do ocorrido, a senhora acusou o funcionário de racismo e recebeu o apoio de outros clientes que estavam no local. Segundo ela, a criança ficou abalada e chorou muito. Ela conta em entrevista à *Rádio CBN* que:

Ele (o funcionário) colocou a mão no ombro dele (da criança) e perguntou se ele estava incomodando. Eu falei: não acredito que você está falando isso com ele. Se fosse branco de olho azul você não estaria falando isso. Agora, porque ele é negro você está falando isso? Meu neto virou para mim e disse: “Vovó, fica quieta, deixa para lá, é por isso que eu não gosto de ser preto”⁶⁶.

A frase dita pelo menino remeteu-me àquele episódio que conto no preâmbulo desta Dissertação: o estudante da 4ª série, autodeclarado italiano e que havia negado sua ascendência afro-brasileira.

A matéria ainda citava outro episódio, ocorrido um mês antes, em uma concessionária de automóveis de luxo, na Barra da Tijuca, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, em 12 de janeiro de 2014. Um casal, pais de cinco filhos, foram à loja acompanhados do caçula, de 7 anos, filho adotivo e negro, em busca de um automóvel novo para família. Enquanto conversavam com o gerente de vendas sobre os carros, o casal foi surpreendido com uma atitude preconceituosa do funcionário quando a criança se aproximou dos três.⁶⁷

O segundo texto continha uma reportagem relativa a caso de preconceito racial na Universidade e no trabalho. O texto havia sido publicado em 2013, no Portal da Unisinos (Anexo 5), e a matéria contava com a narrativa de profissionais que haviam participado de um programa de ação afirmativa pioneiro, que nos anos 1990 concedeu bolsas a afrodescendentes carentes em uma das mais importantes Universidades do Rio de Janeiro. Suas histórias de vida fizeram parte do livro *Afrocidadanização – Ações Afirmativas e Trajetórias de Vida no Rio de Janeiro*⁶⁸, escrito pelo sociólogo Reinaldo da Silva Guimarães. A obra mostra a trajetória de 14 alunos, em sua maioria negros, egressos de um dos primeiros programas de ação afirmativa instalados em uma universidade brasileira. Na matéria, ficava evidente as resistências sociais e econômicas

⁶⁶ A entrevista à Radio CBN foi transcrita na matéria do site Pragmatismo Político e pode ser lido em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/02/menino-de-11-anos-sofre-racismo-e-por-isso-que-nao-gosto-de-ser-preto.html>.

⁶⁷ Os pais contam que o gerente olhou para o menino, que estava no interior da loja, mas afastado do casal, e disse, dirigindo-se a criança: ‘Você não pode ficar aqui dentro. Aqui não é lugar para você. Saia da loja. [E voltando-se novamente para o casal] Eles pedem dinheiro e incomodam os clientes’. Percebendo que o gerente não havia se dado conta de que o menino era filho do casal, o pai indagou o gerente sobre a sua atitude. ‘Cheguei a perguntar o motivo daquela reação. Quando eu afirmei que aquela criança negra era o nosso filho, ele ficou completamente sem ação, gaguejou e pediu desculpas. Sem entender nada, nosso filho chegou a questionar por que não aceitavam crianças naquela loja já que havia uma televisão passando desenhos animados’, disse o pai na referida matéria.

⁶⁸ A obra, de 2013, é uma parceria entre a Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e da Editora Selo Negro. Nela, o sociólogo Prof. Reinaldo da Silva Guimarães aborda a trajetória de vida dos universitários provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede, que foram beneficiados com as ações afirmativas da PUC-Rio, durante e após a sua graduação. O autor dá visibilidade ao racismo no mercado de trabalho, uma vez superada a histórica barreira da formação acadêmica. Resultado de quatro anos de pesquisa desenvolvida pelo autor no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-Rio, o livro traz a realidade profissional de 14 entrevistados, formados em diversas áreas, e o impacto da sua formação universitária sobre sua vida material e suas relações com a família e com a comunidade de onde são provenientes.

sofridas por parte da comunidade acadêmica, tanto por parte de outros estudantes, quanto de professores.

Entrevistado, Reinaldo Guimarães contava ter ouvido relatos de participantes do programa que, ao levantarem as mãos para fazer perguntas durante as aulas, eram ignorados por professores. Uma das narrativas, de uma historiadora formada, que decidiu cursar Direito na PUC, quando já dava aulas em uma universidade e na rede pública estadual. E que, embora pagasse regularmente as mensalidades no início do curso, após perder dois de seus três empregos, foi incluída no programa de bolsas para alunos negros e carentes. Dedicada, ela conta que costumava ter um bom desempenho nas provas, embora fizesse uma jornada dupla, estudando pela manhã e trabalhando à noite. Mesmo assim, ela diz que, em algumas situações, recebeu um tratamento diferente por parte de professores. Quando, por exemplo, uma vez o professor desconsiderou uma questão de prova que ela sabia estar correta. Ao indagá-lo, ela conta que o professor perguntou como ela havia "adivinhado" a resposta. Em seu relato, ela aborda uma questão fundamental que usaria para levantar a discussão em sala de aula: atitudes racistas ou preconceituosas poucas vezes são claras, pois "o brasileiro criou formas de ser preconceituoso sem demonstrar completamente".

Além deste relato, a matéria⁶⁹ trazia dados sobre o mercado de trabalho a partir de uma pesquisa realizada em 2010, pelo Instituto *Ethos* e pelo Ibope, em que os negros ocupavam 25,6% dos cargos de supervisão, 13,2% dos cargos de gerência e 5,3% dos cargos executivos nas empresas brasileiras; muito embora, segundo o IBGE, 50,7% dos brasileiros sejam pretos e pardos (categorias usadas pelo próprio IBGE no período da pesquisa).

Lidos os textos e debatidos entre os componentes de cada grupo, abrimos para a plenária onde todos explicaram o teor de seus textos, destacando trechos e ideias contidas. Em linhas gerais, as opiniões não divergiram muito. A história do menino carioca foi unanimidade, tocando a todos, por tratar-se de uma criança. Quanto ao segundo texto, as opiniões dividiram-se um pouco, principalmente, quando foi abordado o tema das cotas raciais; sendo que a maioria mostrou-se contrária, muitos dizendo que o acesso à Universidade deveria ser "por mérito" e não "por cor da pele". Sobre a questão "racismo", quando indagados, se, de fato, ele existia em nosso país, as opiniões, mais uma vez, divergiram. Porém, a maioria disse que sim, justificando com episódios midiáticos

⁶⁹ A matéria pode ser encontrada no seguinte endereço eletrônico: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/520098-apos-acao-afirmativa-negros-enfrentam-preconceito-na-universidade-e-no-trabalho>.

esportivos (casos de jogadores de futebol vítimas de racismo) e quem defendia o “não”, utilizava como justificativa o discurso de “somos todos iguais”.

A partir destas considerações, solicitei aos estudantes para que cada um escrevesse, brevemente, o que entendia por racismo. Nesta direção, a aluna Débora, de 17 anos, da 2ª série, destaca que:

Esses dias eu assisti um vídeo que as crianças avaliaram bonecas brancas e negras, e muitas crianças diziam que a negra não era confiável e isto me doeu o coração. Acho racismo uma coisa que não leva a nada, a não ser ao sofrimento, afinal, somos iguais mesmo com cores diferentes (Débora, 17 anos).

O relato da estudante Débora refere-se ao projeto *The Clark Doll Experiment*⁷⁰ (1939), uma experiência feita pelos psicólogos estadunidenses Kenneth Clark e sua esposa Mamie Clark, que tinha por objetivo o entendimento sobre a imagem que as crianças negras tinham de si mesmas e qual o impacto do racismo na sua autoestima. O teste consistia em mostrar quatro bonecos idênticos, sendo dois brancos e dois negros, convidando as crianças para escolherem os melhores, o que era bom e o que era ruim e com qual elas preferiam brincar. Estes testes foram aplicados em diversas regiões dos USA e a conclusão foi de que o racismo afetava o desenvolvimento psicológico e a personalidade das crianças negras, pois elas tinham baixa autoestima e uma negação da sua ancestralidade africana. Em 2006, a cineasta estadunidense Kiri Davis, recriou o experimento num documentário intitulado *A Girl Like Me*. Também, em 2006, a pedagoga brasileira Roseli Martins realizou teste semelhante com crianças brasileiras e as conclusões não foram diferentes.

Quadro 9 – Primeira atividade – 2ª série

ATIVIDADE 1	
COMPONENTE CURRICULAR	História
	TURMA 3
TEXTOS DE REFERÊNCIA	Texto 1 – “Menino de 11 anos sofre racismo: ‘é por isso que não gosto de ser preto’” – por Luis Soares, site Pragmatismo Político. Texto 2 – “Após ação afirmativa, negros enfrentam preconceito na universidade e no trabalho” – por Caio Quero, portal Unisinos.
PREPARAÇÃO PARA SEMINÁRIO	Grupo de até 5 estudantes. Leitura e discussão.
SEMINÁRIO	Relato para toda a turma. Considerações sobre o texto. Considerações de todos sobre os temas abordados nos textos.
CONSIDERAÇÕES	TEXTO 1
	TEXTO 2

⁷⁰ Existem vários vídeos editados sobre o experimento na plataforma *YouTube*. Um exemplo dessa experiência é exibida no endereço, a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=PZryE2bqwdk>.

DOS ESTUDANTES		
	<p>“Eles são crianças”.</p> <p>“Não se faz isso com uma criança”.</p> <p>“Somos todos iguais”.</p>	<p>“Sou contra as cotas”.</p> <p>“Todos tem que ter as mesmas formas de entrar na faculdade”.</p> <p>“Tem que entrar por mérito”.</p> <p>“Tem que ser igual pra todos e não por causa da cor da pele”.</p>
ATIVIDADE PROPOSTA	Construção textual: o que entendes por racismo?	

Fonte: elaboração própria (2016).

A partir da proposta de construção de um texto breve contendo uma resposta pessoal para a seguinte pergunta: o que entendes por racismo? Numa turma de 27 estudantes, tive 21 trabalhos entregues, dos quais apresento alguns trechos a seguir, apresentando as expressões de maior recorrência nesses textos. A escolha dos trechos apresentados também se deu pela frequência de ideias nas narrativas (Quadro 5).

Quadro 10 – Os resultados da primeira atividade

ANÁLISE DE CONTEÚDO		
CATEGORIA	TURMA 3 – 2ª Série	ANO: 2014
	ATIVIDADE INICIAL: O que é racismo?	
	NARRATIVAS	RECORRÊNCIA
CATEGORIA INICIAL	O racismo não é um problema recente na sociedade brasileira, está presente desde a era colonial, quando negros eram escravizados, hoje em dia o racismo está “em moda”, muitas pessoas estão sendo punidas e por diferentes modos para tentar acabar com este preconceito (E 72).	Colonização Escravidão Negros Moda Preconceito
CATEGORIA INICIAL	Muitos pensam que o racismo é um fenômeno recente no Brasil, mas isso data desde o período colonial, primeiramente o racismo acontecia com os indígenas e, algum tempo depois, com os escravos africanos, que eram forçados a trabalhar e eram tirados de suas casas. O racismo atualmente tem gerado bastante polêmica, talvez por causa da indignação que algumas pessoas estão com esta questão (E 63).	Colonização (passado) Escravidão Polêmica Indígenas Escravos africanos
CATEGORIA INICIAL	Quando se fala de racismo automaticamente as pessoas pensam que é contra os negros, mas não é só isso, afinal é todo tipo de preconceito entre raças das pessoas. O racismo foi criado desde a chegada dos portugueses ao Brasil onde viam os índios como raça inferior e que os portugueses eram melhores. Hoje em dia, os políticos tentam garantir uma “igualdade” entre as raças, por exemplo, as cotas para negros e pardos para a faculdade. O ideal deveria ser que houvesse uma educação boa desde criança e que houvessem mais trabalhadores afrodescendentes nas empresas, assim, desta forma, esse “apartheid” disfarçado deixaria de	Preconceito Negros Raças Colonização (passado) Cotas Apartheid disfarçado

	existir. (E60)	
CATEGORIA INICIAL	O racismo no Brasil chegou junto com a colonização, quando a igreja considerava os negros (escravos) como seres sem alma, e depois se agravou por causa da Lei Áurea, onde eles eram livres, mas sem direitos. Então, temos o “país de todos”, onde todos tem preconceitos, seja racial, moral e social, e essas são as sequelas deixadas por quem nos colonizou. Atualmente o racismo se encontra escondido em nosso cotidiano, muitas vezes as vítimas se encontram caladas (E 48).	Colonização (passado) Negros escravos Direitos País de todos Racismo escondido
CATEGORIA INICIAL	O racismo inicia na época da colonização quando os negros que eram trazidos de navio da África para o Brasil, eram usados como escravos. Eles faziam muitos trabalhos pesados e humilhantes. Hoje em dia o Brasil tem muitos negros, e a maioria deles são pobres e é por isso que eles ainda continuam sendo discriminados. Há muito tempo que eles moram no Brasil, mas a pessoas acham que eles são estranhos e é por isso que também eles acham que são diferentes. Muitas pessoas negras se sentem inferiores as pessoas brancas por que as pessoas brancas são muito grosseiras com elas. O Brasil acha que ele não é um país racista, mas na realidade o racismo é presente. Agora as pessoas acham que este problema não é grande e que não é urgente. Pessoalmente eu acho que o racismo é uma forma de não conhecimento e que as pessoas são todos iguais em direitos (E 65).	Colonização (passado) Negros Escravidão Pobreza Discriminação Diferentes Inferioridade As pessoas são todas iguais em direitos
CATEGORIA INICIAL	O racismo hoje no Brasil está presente em nosso dia-a-dia em estádios de futebol, nas escolas, nos meios sociais onde frequentamos, o racismo que é uma absurda discriminação a pessoas de cor de pele escura nada mais é do que o reflexo do passado, a escravidão dos negros reflete até hoje, marcando os negros (E 68).	Presente Passado Futebol Discriminação Escola Negros Meio social Escravidão
CATEGORIA INICIAL	O racismo é um assunto que vem trazendo muita polêmica e que é sempre muito discutido. Quando falamos de racismo, logo fazemos ligação com os negros, pois estes tiveram sua história mais sofrida graças à sua cor, mas racismo é o preconceito que se pode ter com qualquer raça, sejam elas índios, mulatos, asiáticos ou até brancos. O Brasil é um país com uma grande diversidade e podemos encontrar ainda quem diga que não há preconceito por isso, o que é mentira, pois mesmo em um país com uma grande miscigenação ainda há preconceito (E 57).	Polêmica Negro Preconceito Cor Miscigenação Índios Mulatos Asiáticos Brancos Diversidade
CATEGORIA INICIAL	O racismo é sinônimo de outra palavra: ignorância. A ignorância, por sua vez, remete à pobreza de conhecimento. Negros não são inferiores, na verdade são muito mais resistentes ao calor que brancos. Não se pode julgar alguém pela maneira que ela nasceu, com a cor que nasceu, com a condição financeira de sua família, porque isso	Ignorância Pobreza de conhecimento Negros Inferioridade Resistência física Cor Condição financeira

	ninguém escolhe (E 51).	
CATEGORIA INICIAL	O racismo é um problema sério que deve ser sempre combatido. Infelizmente ele ainda existe em pleno século XXI e pode ser encontrado em qualquer lugar e qualquer faixa etária, de tempos em tempos vemos mais casos de racismo na televisão e no jornal, mas com o apoio da própria televisão, internet e nas escolas, o racismo será extinto (E 62).	Problema sério Mídia Combate Escola Presente Qualquer lugar Qualquer faixa etária
CATEGORIA INICIAL	O racismo apesar de ser crime previsto em lei ainda existe muito em nossa sociedade, como nos estádios de futebol, festas, etc. É inadmissível que julgemos alguém pela sua cor de pele e deveríamos esquecer esse preconceito e conhecer aquela pessoa da maneira que ela é e não julgar pela cor (E 70).	Crime Sociedade Futebol Cor Preconceito
CATEGORIA INICIAL	Eu nunca vou entender o racismo ou qualquer outro tipo de preconceito. Aprendemos na Biologia que nós somos iguais, feitos de carne e osso, então: porque alguns se consideram melhores que os outros? Por que alguns tem contas bancárias maiores? Ou porque tem uma cor diferente? Ou uma cultura diferente? O racismo no Brasil existe há muitos anos, mas ganhou certa “repercussão”, principalmente por causa do futebol. Torcidas chamando jogadores negros de macacos e torcedores se revoltando na internet pelas consequências impostas aos times, mas uma coisa eu acredito é que, antes de receber o respeito, você se deve auto respeitar, deve ter orgulho de quem é e do que acredita. Os castigos impostos aos clubes estão certos, sim; ser chamado de macaco pode não ser ofensivo para alguns, mas é para outros e nós devemos respeitar assim. Os negros devem ter orgulho de sua cor e de sua história inspiradora de luta por direitos iguais que ela carrega. As penalidades devem ser mantidas rígidas e a conclusão que cheguei é que talvez o ser humano seja só mais um animal irracional (E 69).	Preconceito Nós somos iguais Poder aquisitivo Cor diferente Cultura diferente Passado/presente Futebol Auto respeito Orgulho Negros História inspiradora de luta Direitos iguais
CATEGORIA INICIAL	Nas ruas, nas escolas, nos grupinhos de amigos, é normal ouvir apelidos como “macaco”, “negão”, entre outros, para os negros, alguns não se importam, mas outros encaram como preconceito. Então deve-se tomar cuidado com essas brincadeiras, pois em algum ponto de vista, pode-se achar o racismo (E 54).	Grupos sociais Apelidos Negros Preconceito Brincadeiras
CATEGORIA INICIAL	Esses dias eu assisti um vídeo que as crianças avaliavam bonecas brancas e negras, e muitas crianças diziam que a negra não era confiável e isto me doeu o coração. Acho racismo uma coisa que não leva a nada, a não ser ao sofrimento, afinal somos iguais mesmo com cores diferentes (E 49).	Vídeo Empatia Somos todos iguais mesmo com cores diferentes.
CATEGORIA INICIAL	É um modo de pensar em diferentes tipos de raças ou religiões onde existe o pensamento de que essas raças e religiões são inferiores aos deles. Entretanto, o racismo já existe há muitos séculos atrás e vem se modificando e aumentando ao longo	Diferentes raças Diferentes religiões Inferioridade Passado/presente Transformação

	dos tempos, no entanto, ele também prejudica a vida de muitos e isso tudo pelo preconceito das pessoas para com as outras raças diferentes, principalmente com negros e pobres. Contudo, vai demorar para as pessoas se conscientizarem de que não importa a raça e sim a educação e o respeito das pessoas, pois cada um tem os seus valores (E 52).	Preconceito Outra raça diferente Conscientização Educação Respeito Valores
CATEGORIA INICIAL	Quando se fala em racismo, o primeiro pensamento que aparece na mente é contra os negros, mas o racismo é um preconceito baseado nas diferenças das pessoas. Pode ser contra negros, asiáticos, índios, mulatos e até com brancos por parte de outras raças das pessoas. Embora no Brasil haja uma parte misturada de raças, a incidência de racismo pode não ser tão evidente para alguns, mas ele não deixa de existir. Em alguns casos ele ocorre de forma sutil em que nem é percebido pelas pessoas. Pode acontecer em forma de piada, xingamento ou simplesmente evitar contato físico. Todo lugar tem racismo! (E 59).	Negros Mulatos Asiáticos Índios Branco Diferenças Pessoas Mistura de raças Evidência sutil Piada Xingamento Contato físico

Fonte: elaboração própria (2016).

3.1.1 A primeira união de forças: História, Geografia e Literatura

Outra atividade realizada pouco tempo depois, também na 2ª série, foi uma atividade conjunta com a minha colega de Geografia, a Profª Ingrid Brayer Juliano. Tratava-se de uma tarefa individual e de preparação em casa. A mesma consistia na leitura de um texto bastante sucinto mas, contundente e provocativo, do geógrafo Milton Santos, intitulado “Ser negro no Brasil hoje” (Anexo 6); um fragmento da obra *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*⁷¹. Esse livro reúne os textos publicados por Santos no jornal Folha de S. Paulo, de 1981 até 2001. Neste texto, especificamente, Santos cita os sociólogos Florestan Fernandes e Octavio Ianni, para quem entre os brasileiros “feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo”. Ele discorre sobre a naturalização hipócrita e perversa sobre a questão racial em nosso país. A partir do texto, os estudantes teriam duas atividades a realizar: responder a uma questão direta ao texto e pesquisar em jornais e revistas, notícias que expusessem atos de discriminação racial, bem como levá-los para a discussão em sala de aula. Essa atividade trouxe reflexões como:

Como disse Milton Santos ‘entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo’, ou seja, no Brasil o problema é ser abertamente preconceituoso. E mesmo assim existe o preconceito disfarçado, que diariamente acontece, com comentários, olhares e exclusões. Tudo isso é causado por um pensamento retrógrado enraizado na sociedade (Nathalia, 16 anos).

⁷¹ SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: RIBEIRO, W. C. (Org.). *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002, pp. 157-161.

Esta narrativa se destaca por motivos especiais, que viriam a seguir: a Nathalia ficou na Escola somente um semestre, pois foi para Columbia (EUA), como estudante intercambista. Uma menina inteligente, sensível, minha aluna desde o 6º ano. Muito crítica e ávida por leitura e conhecimento. Meses mais tarde, em dezembro de 2014, ela me envia uma mensagem muito especial e pessoalmente significativa para mim. Via *Facebook*⁷², ela escreve:

Oi, prof! Hoje teve um evento na igreja e não pude deixar de lembrar de ti. Eh um coral de crianças africanas q viajam pelos Estados Unidos, indo de igreja em igreja. Eh mto lgl pq elas são crianças pobres e a maioria órfã na África e tem essa oportunidade e ainda vão p escola em inglês de graça. Lembrei das nossas aulas sobre a África. Tem fotos! Lembrei de ti prof! Não da p deixar de ouvir ou ver algo sobre África e não lembrar! Achei mto lgl pq enfrenta todos os estereótipos africanos.

Ela ficou 10 meses em Columbia. E esse relato ainda demonstra um deslumbramento inicial pela oportunidade que se apresentava. Ao retornar, conversamos muito sobre as experiências que ela teve em sua escola estadunidense. Dos olhares tortos, apesar de ser uma menina negra, numa comunidade negra mas, por ser brasileira. Sua criticidade aflorou à medida em que compreendia aspectos que, posteriormente, ela relatou como o fato de nas aulas de História na Escola o conteúdo ser somente Segunda Guerra e seus colegas desconhecerem qualquer aspecto cultural de outros países. Esse fato ela contou para a sua turma, um ano depois, quando retornou para encerrar o Ensino Médio na nossa Escola.

Imagem 7 - “Lembrando as nossas aulas sobre a África”



Fonte: foto da estudante Nathalia Farias (2014).

⁷² Postado em 01/11/2014, aproximadamente às 20h e 50 min., horário de Brasília.

Sobre o evento e a situação relatada pela estudante, me eximi de emitir um parecer crítico ao teor do que percebo nas imagens. Fica a satisfação de que as experiências em sala de aula tenham sido significativas ao ponto dela inferir sobre as mesmas.

Neste sentido, também é preciso destacar a presença de outro estudante intercambista, o italiano Nicola, que permaneceu conosco por dez meses e participou, ativamente, de todas as atividades. Suas primeiras impressões sobre a questão racismo foram expressadas desta maneira:

Acho que o racismo nasceu no período colonial quando os brancos tinham o poder e mostravam os negros como inferiores, como escravos, provavelmente por que eles tinham medo. Hoje em dia ainda o racismo é presente no Brasil, mas acho menos, mas ainda **ser de uma cor diferente significa ser diferente, ter direitos diferentes**. Por exemplo, **para entrar nas faculdades públicas os negros tem mais ajuda, por que ainda são olhados como mais pobres**. Provavelmente, o Brasil é uma democracia racial, mas não ainda uma democracia onde todos são iguais somente por que são pessoas (Nicola, 17 anos).

Um tempo depois, o mesmo estudante se referiu ao tema do seguinte modo:

O racismo inicia na época da colonização quando os negros que eram trazidos de navio da África para o Brasil, eram usados como escravos. Eles faziam muitos trabalhos pesados e humilhantes. Hoje em dia o Brasil tem muitos negros, e a maioria deles são pobres e é por isso que eles ainda continuam sendo discriminados. Há muito tempo que eles moram no Brasil, **mas a pessoas acham que eles são estranhos e é por isso que também eles acham que são diferentes**. Muitas pessoas negras se sentem inferiores as pessoas brancas por que **as pessoas brancas são muito grosseiras com elas. O Brasil acha que ele não é um país racista, mas na realidade o racismo é presente**. Agora as pessoas acham que este problema não é grande e que não é urgente. Pessoalmente eu acho que o racismo é uma forma de não conhecimento e que as pessoas são todos iguais em direitos (Nicola, 17 anos). Grifo da professora.

Portanto, aqui também se apresenta a ideia que “a outra cor é a cor diferente”. Os Estados Unidos foram os pioneiros nos estudos sobre branquitude na década de 1990, com os *critical whiteness studies*, todavia, existem produções acadêmicas sobre essa temática na Inglaterra, África do Sul, Austrália e Brasil (CARDOSO, 2010) No entanto, W. E. B. Du Bois talvez seja o precursor em teorizar sobre a identidade racial branca com sua publicação *Black Reconstruction in the United States* (1935). Em 1952, Frantz Fanon em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (1952) afirmava que “a identidade racial seria um encarceramento que obstaculizava a pessoa de chegar e gozar sua condição humana”. Albert Memmi em *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador* (1974), propõem a análise e pesquisa daquele que tanto daquele exerce o papel de opressor quanto daquele que exerce o papel de oprimido. O sociólogo Lourenço da Conceição Cardoso afirma que:

Em uma sociedade racista como a brasileira, as pessoas logo ao nascerem são classificadas em diferentes níveis hierárquicos, aqueles classificados socialmente como brancos gozam naturalmente de privilégios em virtude dessa classificação.

Ao grupo branco adiciona-se a construção de uma identidade racial que recebe o legado simbólico de referências positivas como: inteligente, belo, culto, civilizado, capitalista, comunista, democrático, etc. A concepção estética e subjetiva da branquitude é dessa maneira dignificada, o que leva que a ideia de superioridade se constitua como um dos seus traços característicos (CARDOSO, 2010, p. 623).

Retomando a fala do Nico, utilizo termos ironicamente sugeridos por Cardoso (2010) no artigo *Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista*, “iguais” e “diferentes”. Os diferentes são aqueles que possuem uma cor diferente, logo possuem direitos diferentes.

Quadro 11 – Segunda atividade - 2ª série

ATIVIDADE 2	
COMPONENTES CURRICULARES	História e Geografia
TURMA 3 – ANO 2014	
TEXTO DE REFERÊNCIA	Texto 1 – “Ser negro no Brasil hoje”, Milton Santos.
ATIVIDADE PROPOSTA	Atividade individual. Preparação em casa. Leitura do texto “Ser negro no Brasil hoje”. Atividade 1 – responder “O que o autor pretendeu ao afirmar que a discussão sobre os negros no Brasil é tratada com hipocrisia?” Atividade 2 – Pesquise em jornais e revistas, notícias que envolvam atos de discriminação. Traga em sala de aula e discuta com os colegas.

Fonte: elaboração própria (2016).

Quadro 12 – Os resultados da segunda atividade

ANÁLISE DE CONTEÚDO		
ATIVIDADE: “Ser negro no Brasil hoje”, de Milton Santos.	TURMA: 2ª série	
	ANO: 2014	
1º - O que o autor pretendeu ao afirmar que a discussão sobre os negros no Brasil é tratada com hipocrisia?		
	NARRATIVAS	RECORRÊNCIA
CATEGORIA INICIAL	A hipocrisia do Brasil se trata de negar a sua própria origem e cultura, sem contar o fato de dizer ‘que o Brasil não é racista’. Resumindo, esse país nega o esforço dos africanos que moldaram o Brasil atual (E15).	Negação do racismo
CATEGORIA INICIAL	Como disse Milton Santos “entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo”, ou seja, no Brasil o problema é ser abertamente preconceituoso. E mesmo assim existe o preconceito disfarçado, que diariamente acontece, com comentários, olhares e exclusões. Tudo isso é causado por um pensamento retrógrado enraizado na sociedade (E19).	Dissimulação Pensamento enraizado
CATEGORIA INICIAL	Os brasileiros se preocupam muito com a aparência, a mídia coloca, mostra um padrão de beleza. Toda essa preocupação faz com que muitos não aceitem pessoas fora desse padrão. Qualquer acontecimento referente ao racismo torna-se uma situação escorregadia, fazendo	Padrão de beleza fuga

	com que o essencial é fugir da questão racista (E12).	
CATEGORIA INICIAL	O modelo de racismo que a sociedade brasileira tem para se referir ao racismo é o de negar a existência como um meio de esconder a sujeira embaixo do tapete (E18).	Negação do racismo
CATEGORIA INICIAL	Ele retrata as pessoas que insistem em negar o racismo, mas não conseguem ver o negro como um bom profissional ocupando um cargo superior (E11).	Negação do racismo
CATEGORIA INICIAL	A grande presença de negros no Brasil deveria motivar o debate sobre o racismo, porém não acontece, já que muitos negros são racistas. A população em geral foge desse assunto pois é politicamente correto dizer que não é racista, mas não necessariamente a pessoa não é racista (E3).	Os negros são racistas
CATEGORIA INICIAL	Mesmo que negado o racismo está presente no cotidiano brasileiro. Todavia, boa parte da nossa cultura é influenciada pelos povos africanos e grande parte da população nacional é negra. O autor em seu texto pretendeu mostrar que muitas vezes esse preconceito é negado ou escondido, para que diante da sociedade mundial, o povo brasileiro faça parte do politicamente correto. Entretanto, nem sempre o que demonstra, é o que se realmente pensa (E9).	Negação do racismo Politicamente correto

2º - Pesquise em jornais e revistas notícias que envolvam atos de discriminação. Traga para sala de aula e discuta com os colegas

O cantor e ator Seu Jorge revelou que foi muito discriminado durante a temporada que passou na Itália para filmar o longa “A vida marinha com Steve Zissou”. Ele falou numa entrevista: “Não volto lá nunca mais. O italiano é racista. Eles têm sérios resquícios de colonização que sofreram: não aprenderam a lidar com outras etnias. Me maltrataram muito. Lá, percebi que, por ser negro, não era brasileiro, era da África, da Somália. No Brasil, isso também é forte ainda, viu?” (Kethellen, 17anos).

A notícia que mais me toca emocionalmente é a do racismo nos estádios de futebol, em que sempre ocorreu porém sempre foi tratada com hipocrisia, se tornou normal até que jogadores e árbitros com atitudes de coragem mudaram o fato de simplesmente ignorar (Richard, 17anos).

Casos como o do senegalês que foi atado fogo ou o goleiro do Santos que foi chamado de macaco durante uma partida contra o Grêmio (Matheus, 17anos).

O caso da atriz Thaís Araújo, que recebeu vários comentários racistas nas suas fotos em redes sociais; o caso do estudante de Medicina negro que também teve inúmeros comentários como: “ninguém vai querer consultar com médico preto”; “volta para a senzala” (Nathália, 17anos).

O caso da atriz Lupita N’Yongo, a mesma que protagonizou “Doze anos de escravidão”, que foi considerada pela revista People a atriz mais bonita do mundo causando muitos comentários racistas (Laryssa, 17anos).

Exemplos marcantes dessa discriminação são: o jogador que foi chamado de macaco por uma torcedora; a mulher que trabalha com a previsão do tempo que foi ofendida; o torcedor que jogou uma banana para o jogador Daniel Alves e como resposta ele a comeu. Fora isso são diversos casos de anônimos que foram vítimas. Com isso, vemos que por mais que muitas vezes escondido o racismo realmente está presente (Gabrieli, 17 anos).

Fonte: elaboração própria (2016).

Neste trabalho foram apresentadas cinco referências ao caso do jogador de futebol Daniel Alves⁷³; cinco ao caso da apresentadora do tempo Maria Júlia Coutinho⁷⁴; quatro

⁷³ Em abril de 2014, Daniel Alves, do Clube espanhol Barcelona, participou da vitória do time contra o Villarreal, pelo Campeonato Espanhol. Porém, o bom desempenho foi acompanhado de ofensas por parte da torcida adversária, que jogou bananas em direção ao jogador.

⁷⁴ A jornalista, apresentadora do tempo do principal jornal da TV Globo, foi alvo de um ataque coordenado na página de uma rede social do programa, recebendo 50 comentários racistas. O caso foi denunciado à Polícia Federal.

sobre a atriz Thaís Araújo⁷⁵ e duas sobre o goleiro Aranha⁷⁶.

Outro trabalho, proposto ainda no 1º bimestre de 2014, surgiu junto com a professora de Literatura, Prof^a Márcia Sanchez Moraes. Em História, trabalhávamos o conteúdo “Brasil Colônia” e, em Literatura, os estudantes estudavam o Condoreirismo, movimento literário que caracteriza a literatura romântica do século XVIII, que está inserido na terceira fase do Romantismo no Brasil (1870 a 1880), e que ficou conhecida como “Geração Condoreira”. Recebeu esse nome pela associação metafórica à liberdade do condor, ave-símbolo da Cordilheira dos Andes. Segundo a professora Márcia:

Castro Alves e os poetas condoreiros retratavam, em seus textos, o drama e a crueldade da escravidão. A poesia da terceira geração romântica, então, passou a ser a bandeira da libertação dos escravos do movimento abolicionista. Atualmente, no Brasil, a literatura, e a arte negra em geral, estão a serviço de uma luta contra o preconceito, mostrando de maneira criativa o orgulho que o afro-brasileiro tem de suas origens, de sua cultura. Também atualmente a poesia africana é a voz que retoma a história de sofrimento e de resistência (Produção didática da Professora Márcia Moraes).

Neste momento, acordamos que o primeiro filme de nossa mostra cinematográfica seria *Amistad*, que serviria de instrumento para a compreensão de realidades distantes, no tempo e no espaço, e que foram vividas pelos primeiros africanos que vieram escravizados para a América; ou seja, o filme seria utilizado como uma fonte de informação voltada a temas como tráfico humano, escravidão, abolicionismo e igualdade de direitos. Posteriormente, os estudantes trabalhariam com o livro paradidático “Navio Negreiro”, do *rapper* Slim Rimografia⁷⁷. O livro é uma adaptação contemporânea do poema do escritor abolicionista Castro Alves e a primeira parte traz uma versão, em *rap*, composta e musicada por Slim Rimografia (Anexo 7). A obra, pensada para ser usada em sala de aula conta, também, com o texto original e uma explicação sobre a história dos africanos no Brasil, além de um CD contendo a obra musicada.

Após a apresentação do filme e o trabalho com o livro, propomos a confecção de um painel com poemas de Castro Alves e outro de condoreiros, que apresentam elementos os quais retratam o negro e a escravidão, poemas da atualidade que tematizam a vida e a história dos negros e da cultura afro-brasileira e, ainda, poemas de escritores africanos. Os painéis trouxeram uma percepção da relação entre a forma como o drama do negro escravizado era retratado no século XIX, assim como a maneira como o

⁷⁵ Em outubro de 2015, a atriz publicou fotos de uma campanha publicitária em uma rede social e recebeu comentários racistas na própria página. A atriz acionou a Polícia Federal; os criminosos foram presos no início de 2016.

⁷⁶ O goleiro Aranha do Santos, foi chamado de macaco por uma torcedora gremista na Arena, em Porto Alegre.

⁷⁷ Esse projeto pode ser visualizado no portal da editora Panda Books no *Youtube* em <https://www.youtube.com/watch?v=hoaJV3xsVeM>.

povo africano e afrodescendente é visto hoje.

O filme revelou indignação por boa parte dos estudantes, que o consideraram “revoltante”, “violento”, “realista”. Creio que para alguns, de fato, aquela obra não era um gênero que pessoalmente teriam escolhido, quanto os sentimentos negativos gerados a partir das situações em que seres humanos são violentados e tratados como mercadoria, “essas imagens de violência causam efeito didático, no sentido de buscar as raízes sócio históricas da escravidão dos africanos” (FELIPE, 2015, p. 69). Contudo, houve quem gostou e justificou este posicionamento pelos mesmos motivos, como o André, da 3ª série:

Gostei de Amistad porque transfere perfeitamente o drama e a tristeza sentidos pelos africanos aprendidos ilegalmente pelos espanhóis. Mostra um período em que começou a surgir a luta pela igualdade, tanto por lado de interesse quanto por sentimentos humanos. Faz refletir todas as centenas de anos que os negros lutaram por seus direitos e humanidades (André, 17 anos).

A relação entre o filme e a releitura de Navio Negreiro inspirou para uma das estudantes da 3ª série, a Bianca, a criar seu próprio poema para o painel dos condoreiros, conforme indicação, abaixo:

Negra parábola

I

Pois fui alarme antes de nascer
O agudo estendido de meus pais
Vista do quebrado cais
Fui pecado de ser
Tornei-me o fosco dos cristais

II

Por ter cravado cedo em mim
Que o bronze vale menos que a prata
Prateadas mãos que empunhavam a estaca
Destas feridas nada minhas
Mas que tão em mim senti

III

E como onyx ante as margens das areias
Ter cruzado os rios queimados

A brigada dos dentes aguçados
 Carrascos de minhas veias
 Até aqui chegar

IV

Pergunto à minha vida, enfim
 Se fossem cegos os seres
 Será que teriam visto eles
 Que não há nada em mim
 Que não seja também deles?

Quadro 13 – Terceira atividade: 3ª série

ATIVIDADE 3	
COMPONENTES CURRICULARES	História e Literatura
	TURMA 2
TEXTOS DE REFERÊNCIA	Livro didático de Literatura – Capítulo sobre a 3ª Geração do Romantismo – a poesia social Livro “Navio Negreiro”, Slim Rimografia.
MOSTRA CINEMATOGRAFICA	Filme Amistad
ATIVIDADE PROPOSTA	Confecção de painéis

Fonte: elaboração própria (2016).

3.2 A segunda fase do Projeto e os próximos passos

Na segunda fase do Projeto, usei o capítulo *Matriz Afro* do documentário *O Povo Brasileiro*, baseado na obra de Darcy Ribeiro e exibi o filme *Besouro* (2009). O filme, assim como *Amistad*, também foi refutado, dessa vez pelo teor altamente ficcional e o misticismo. A partir do filme e do documentário, propus um seminário de cultura afro-brasileira, nos moldes daquele que ocorrera no ano anterior. Contudo, os temas e ferramentas escolhidos, nesse momento, diferenciaram-se conforme visualizado na Tabela 14. As opiniões sobre uso de documentários nem sempre são positivas; de maneira geral, os estudantes os consideram cansativos, por ser uma ferramenta recorrente por todos os professores de todos os componentes curriculares, porém, há uma resignação. Para Napolitano:

A abordagem do documentário se dá pelo conteúdo que ele veicula, como se fosse um olhar verdadeiro e científico sobre o tema ou questão retratada. Por mais que os documentários sejam frutos de trabalhos aprofundados e sérios contando

em muitos casos com assessorias pedagógicas competentes, o professor deve evitar partir do princípio que a abordagem dada pelo documentário é a única possível ao tema retratado ou que o conteúdo mostrado é a realidade social ou a verdade científica sobre o assunto (NAPOLITANO, 2011, p. 31).

Em outras palavras, o professor segue sendo o mediador da obra exibida, mesmo se tratando de um documentário sério, pois ele também é um produto e, portanto, fruto das escolhas de seus idealizadores. Ademais, há que se destacar que o documentário também não substitui uma aula e seu professor, afinal, trata-se de uma ferramenta didática que deve ser mediada pelo docente.

Reunindo as primeiras impressões dos estudantes, que rejeitaram o filme *Amistad*, por considerá-lo realista e violento, reforçamos a ideia de exibir o filme *Besouro* (2009). O filme aborda temas como capoeira, misticismo, candomblé, assédio sexual, racismo e desigualdade social no Brasil da República Velha. Não se pode negar que houve a criação de uma grande expectativa com esta obra, pela sua bela estética visual e, também, por se tratar de um filme de ação. Entretanto, o filme também teve muita rejeição; dessa vez, pelo teor altamente ficcional. Quem criticou, positivamente, referiu-se à capoeira como elemento de relevância, conforme observamos, a seguir:

Gostei de *Besouro*, pois mostrou para algumas pessoas que não conheciam a capoeira como é a questão da prática, o modo como se originou, suas raízes (Rhylary, 17 anos).

Besouro por enfrentar e mostra que capoeira é uma cultura que deve ser valorizada (Rafaela, 17 anos).

Por outro lado, as críticas negativas foram bem mais enfáticas e tiveram por base os seguintes critérios:

O filme em si é bom, mas ele foi inspirado em uma lenda africana onde ele sempre conseguia escapar, mas não tinha a capacidade de derrotar alguém armado. O filme mostra ser meio fantasioso e não explora todo potencial de luta originado aqui, tanto que usou estilo de golpes baseado em filmes asiáticos (João, 17 anos).

Não gostei porque possui muita ficção e mito, homens com poderes, uma coisa impossível de se acreditar (Benires, 17 anos).

Por abordar de forma surrealista e fora do comum a participação dos negros, mostrando o principal personagem como “herói” (Rafael, idade 17anos).

Por mais que o filme mostre o sofrimento e a repressão do povo negro no Brasil, o filme foge um pouco para o lado religioso, que ainda assim faz parte da cultura negra, mas acrescentou menos para mim (Ricardo, 17 anos).

Besouro pois pouco compreendi do filme porque ele conta com uma série de denominações e crenças que desconheço (Sarah, 16 anos).

Mesmo com esta rejeição, baseamos a sequência do nosso Projeto no filme e no

documentário para propormos, mais uma vez, a atividade a seguir: pretendíamos que eles (alunos) elencassem as criações culturais afro-brasileiras contida nas obras. Como resultado, os discentes citaram: capoeira, mitologia, culinária, música, dança, religião, vestuário, moda, metalurgia e tecelagem. A seguir, eles formaram grupos de trabalhos, escolheram um dos temas e uma ferramenta para apresentá-lo aos colegas: aulas expositivas, construções de cartazes e *slides*; apresentação e degustação de iguarias típicas; apresentação musical e produção de vídeo amador.

Em linhas gerais, os grupos apresentaram uma parte teórica e uma prática sobre o tema escolhido. Na parte teórica, avaliou-se a coleta de dados e o embasamento sobre o tema. Na parte prática, a criatividade e a aplicação da ferramenta. O objetivo, mais uma vez, consistia em exercitar a pesquisa e a criatividade autoral dos estudantes no desenvolvimento dos temas, assim como despertar o reconhecimento e a reflexão sobre as heranças culturais de matriz africana. Os temas elencados dessa vez foram: Religião, Arte, Vestuário, Culinária e Capoeira e tiveram os seguintes resultados:

1. Arte: apresentação com *slides*; um vídeo com imagens da rede, editado, sonorizado e narrado pelos estudantes; exibição do clipe da música “Mariô”, do *rapper* Criolo.
2. Culinária: apresentação com *slides* (uma sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de bolo de fubá e arroz doce.
3. Capoeira: apresentação com *slides*; vídeo do *Youtube* com movimentos e vídeo filmado pelas componentes numa aula de capoeira.
4. Religião: apresentação com *slides*; vídeo do *Youtube*.
5. Vestuário: apresentação com *slides*; vídeo do *Youtube*.

O grupo que escolheu o tema “Capoeira” optou pela produção de um vídeo. O resultado da pesquisa foi exibido em *slides*, numa apresentação que antecedeu a exibição do vídeo produzido pelo grupo na aula de capoeira que uma das estudantes frequentava e da qual o irmão capoeirista fazia parte; inclusive, no vídeo ele aparece exibindo algumas manobras.

O grupo que tratou do tema Religião Afro-brasileira apresentou informações sobre Babaçuê, Batuque, Cabula, Candomblé, Encantaria, Omoloko, Quimbanda, Tambor de Mina, Tarecô, Umbanda, Xambá e Xangô do Nordeste. Um trabalho longo e que impressionou a turma pela diversidade religiosa apresentada, a qual superou o pré-conceito comumente expressado no uso do termo genérico de “macumba”.

Por sua vez, o grupo do Vestuário não teve muita expressividade e as imagens

escolhidas para realizarem seu vídeo, por exemplo, continham teor sexista e estereotipado: mulheres seminuas, em poses *sexy*, misturado a imagens de coleções de moda europeia com modelos brancas trajando roupas cuja inspiração é africana; porém, que evidenciam uma apropriação cultural, no uso de estampas, cores, turbantes e adornos. Num dos subtítulos do seu vídeo, o grupo nomeou dessa maneira: “A miséria estampada no rosto e no jeito de se vestirem”. Nesse caso em específico, tivemos que adverti-los sobre os problemas daquele trabalho: informações erradas, imagens inadequadas ou mal escolhidas, construções textuais preconceituosas. Desde o início do projeto havia sido acordado que todos trariam um pré-projeto, expondo o passo-a-passo das atividades, as escolhas e os objetivos na elaboração do trabalho. E, como não poderia deixar de ser, teriam o auxílio necessário caso precisassem de informações, correções ou, até mesmo, de material para finalizar o trabalho, pois dispomos de um horário de atendimento para os alunos no turno contrário, período que chamamos aula de apoio pedagógico em que ficamos à disposição dos estudantes para reforço didático e/ou ajuda em caso de dúvidas nas execuções de trabalhos. Esse pré-projeto seria entregue uma semana antes das apresentações. Justamente esse grupo não compareceu aos encontros, nem entregou seu pré-projeto.

O trabalho sobre Culinária destacou-se por dois aspectos: a receita de arroz doce inusitada, atribuída a uma culinária baiana, utilizando leite de coco, e os talheres que acompanharam o doce. A mãe de uma das estudantes do grupo, que é artesã, fez bonequinhos de *biscuit* representando um menino e uma menina negros, que ornavam as colheres (Imagem 8). Uma das estudantes levantou um questionamento sobre a representação de um menino e uma menina. Fiquei constrangida com a objetificação de crianças negras ali representadas naquele talher. Tive o cuidado de não expor a estudante que havia levado as colherinhas, pensei em retomar o assunto, em um outro momento, e com uma abordagem mais delicada. E esta oportunidade chegou quando discutimos um novo programa surgido no final daquele ano intitulado *Sexo e as Nega*.

O programa foi veiculado no período de 16 de setembro a 16 de dezembro de 2014, na maior emissora de TV aberta do país. Contava a história de quatro jovens mulheres negras, solteiras, trabalhadoras e moradoras da periferia do Rio de Janeiro. A série sofreu muitas críticas devido o uso de estereótipos racistas e machistas retratadas no padrão de representação da mulher negra, o que conferiu protestos a emissora e seus realizadores⁷⁸. Em resposta, a emissora exibiu apenas uma temporada e retirou o material

⁷⁸ Ver: “Racismo: movimento negro realiza protesto contra seriado ‘Sexo e as Nega’”, no endereço eletrônico <http://antigo.brasildefato.com.br/node/29845> ou no endereço <http://www.geledes.org.br/tag/sexo-e-as-nega/>.

da série de seu portal na *internet*. Entre as maiores críticas da minissérie, a advogada carioca Ludimila de Souza Cruz, deu entrevistas e divulgou alguns vídeos em suas redes sociais, um deles ganhou destaque. Contendo um curto depoimento⁷⁹ de 1min45, esse vídeo também foi alvo de críticas nas mesmas redes onde foi divulgado, por levantar algumas discussões sobre a objetificação da mulher negra⁸⁰.

Segundo Belmiro et al (2015), “a objetificação, termo cunhado no início dos anos 70, consiste em analisar um indivíduo em nível de objeto, sem considerar seu emocional ou psicológico”. Quando falamos de objetificação do corpo estamos nos referindo à banalização da imagem humana, ou seja: a aparência importa mais do que todos os outros aspectos que define o ser humano enquanto indivíduo. Os autores sustentam que o contraponto a objetificação é um movimento chamado empoderamento, que o sociólogo Rodrigo Horochovski (2006) define como

Empoderamento é quase sinônimo de autonomia, na medida em que se refere à capacidade de os indivíduos e grupos poderem decidir sobre as questões que lhes dizem respeito, escolher, enfim entre cursos de ação alternativos em múltiplas esferas política, econômica, cultural, psicológica, entre outras. Desse modo, trata-se de um atributo, mas também de um processo pelo qual se aquire poder e liberdades negativas e positivas (HOROCHOVSKI, 2006, p. 3).

O depoimento de Ludimila é uma crítica por não se ver representada e por meninas não verem representações de mulheres negras com profissões de prestígio na televisão. De uma forma muito irônica, ela atenta para exemplos de representação da mulher negra naquela emissora que exibiu o programa ao qual desferia críticas. E, subjetivamente, contrapunha com sua própria imagem de advogada bem sucedida. Ludimila é o exemplo de mulher negra empoderada que queria ver representada na TV.

No diálogo instaurado após a exibição do depoimento, falamos sobre representações, acerca do programa e, finalmente, sobre objetificação. Usei como exemplo o bonequinho de E.V.A. representando a palavra “índio” que havia na sala, mas logo, um deles lembrou dos talheres com o menino e a menina negros (Imagem 8). A menina que os levava disse: “Eu não sabia que era errado. Não quis ofender ninguém”. Nisso, Anderson, um dos dois estudantes negros da turma falou: “A gente sabe, Fernanda. Não me senti ofendido. A gente está aprendendo”.

⁷⁹ A autora saiu das redes sociais mas, o vídeo pode ser visto, com seu consentimento, em <https://www.youtube.com/watch?v=Dg3OalbOVVo>.

⁸⁰ Sobre o posicionamento da advogada Ludimila Cruz acerca da representação da mulher negra e casos de racismo, como o do goleiro Aranha, a beleza da Barbie, pode-se assistir a entrevista à TV Brasil, em <https://www.youtube.com/watch?v=0v5RbbstUuA>.

Imagem 8 – Dialogando sobre representações



Fonte: fotos da pesquisadora (2014).

Aquele foi um daqueles momentos em que me pergunto: será que estou no caminho certo, será que fiz bem, estou mexendo com a identidade desses meninos e meninas! Não tenho certeza se isso os afetará positiva ou negativamente, porém, ao mesmo tempo, sei que é necessário e ganho motivos para insistir. Percebo o quanto o trabalho do professor é frágil e poderoso e, por isso também, não pode jamais ser leviano.

Quadro 14 – Quarta atividade: 3ª série

ATIVIDADE 4		
COMPONENTE CURRICULAR	História	
MOSTRA CINEMATOGRAFICA	Capítulo “Matriz Afro”, documentário O Povo Brasileiro. Filme Besouro	
ATIVIDADE PROPOSTA	Atividade 1 - Elencar as criações culturais afro-brasileiras contidas nas duas obras. Atividade 2 – formação de grupos de trabalho e escolha de ferramentas para a apresentação dos temas escolhidos. Atividade 3 – apresentação de uma parte teórica e uma parte prática.	
CONSIDERAÇÕES	TURMA 1	TURMA 2
	1. Dança: apresentação com <i>slides</i> e vídeos de dança. 2. Culinária – Grupo 1: apresentação com <i>slides</i> (uma sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de moqueca baiana. 3. Culinária – Grupo 2: apresentação com <i>slides</i> (uma	1. Arte: apresentação com <i>slides</i> ; um vídeo com imagens da rede, editado, sonorizado e narrado pelos estudantes; exibição do clipe da música “Mariô”, do <i>rapper</i> Criolo. 2. Culinária: apresentação com <i>slides</i> (uma sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de bolo

	<p>sobre culinária afro-brasileira e outra com as receitas degustadas); degustação de quindim.</p> <p>4. Capoeira e Maculelê: apresentação com <i>slides</i>; vídeo filmado, encenado, produzido, sonorizado e editado pelos componentes do grupo.</p> <p>5. Vestuário: apresentação com <i>slides</i>; cartaz.</p> <p>6. Religião/Mitologia: apresentação com <i>slides</i>.</p> <p>7. Música: apresentação com <i>slides</i>; música ao vivo tocada e cantada pelos estudantes do grupo (Iemanjá – Chimarruts).</p>	<p>de fubá e arroz doce.</p> <p>3. Capoeira: apresentação com <i>slides</i>; vídeo do <i>Youtube</i> com movimentos e vídeo filmado pelas componentes numa aula de capoeira.</p> <p>4. Religião: apresentação com <i>slides</i>; vídeo do <i>Youtube</i>.</p> <p>5. Vestuário: apresentação com <i>slides</i>; vídeo do <i>Youtube</i>.</p>
--	---	---

Fonte: elaboração própria (2016).

3.2.1 Uma nova união de forças: os trabalhos inter ou multidisciplinares

No projeto, que percorreu o ano letivo de 2014, algumas obras foram trabalhadas interdisciplinarmente, este é o caso dos filmes *Amistad* (juntamente com a professora de Literatura e Língua Portuguesa); *Histórias Cruzadas* e *Hotel Ruanda* (com a professora de Geografia) e *O Mordomo da Casa Branca* (com as professoras de Geografia e Língua Inglesa). Estes filmes, além de *Besouro*, entraram mais uma vez na nossa mostra cinematográfica. Cada obra foi contextualizada e gerou seminários interdisciplinares e a produção textual, maquetes, trabalhos em grupos, cartazes, *slides*, paródias, entre outros.

Na 3ª série, para trabalhar com o filme *Amistad*, foram selecionados textos literários de um grupo de escritores africanos (Anexo 8), que defendem que somente por meio de poetas e romancistas, que podemos conhecer melhor os países africanos que têm o Português como língua oficial. Para o autor moçambicano Mia Couto:

São eles que têm a importante tarefa de, por meio de suas palavras, fecundar seus leitores de sentimentos e encantamento e de neles despertar o desejo de conhecer ainda mais de perto esses países que lutaram tanto para conquistar a própria independência política e cultural [...]. O escritor não é apenas aquele que escreve. É aquele que produz pensamento. Aquele que é capaz de engravidar os outros de sentimento e de encantamento (COUTO, 2005, p. 63).

O texto “A África que fala português” (Anexo8) serviu de instrumento para conhecermos as dificuldades sócio-políticas e econômicas enfrentadas pelos povos africanos após a conquista de sua independência política de metrópoles europeias; caracterizar a literatura dos países lusófonos da África; identificar as principais características dos escritores africanos, reconhecendo as marcas de identidade dos

diferentes povos; bem como desfazer o exotismo e despertar um olhar respeitoso à cultura africana e afro-brasileira.

A apresentação do filme *Amistad* foi seguida do vídeo *Língua: vidas em português*⁸¹ de Victor Lopes, documentário que compõe um relato da diversidade dos vários povos falantes da Língua Portuguesa. Desse modo, foram feitas leituras de textos que abordavam como cada um dos países lusófonos da África construiu sua identidade coletiva através de poetas, que tentaram fugir da representação africana na língua do colonizador. Cada título, além do contexto histórico e geográfico do país, traz poemas e seus autores para apreciação e análise: *‘Cabo Verde: olhos voltados para a imensidão do mar’*, *‘São Tomé e Príncipe: o drama da cor no espaço insular’*, *‘Angola: a mágoa antiga e o caminho das estrelas’*, *‘Moçambique: versos à beira do Índico’*, *‘Guiné-Bissau: a fome e a miséria como complementos’* (Anexos 9 a 13). Após as leituras realizadas nas aulas de Literatura, os estudantes deveriam traçar um paralelo entre esses países levando em conta seus aspectos históricos, culturais e sociais. Nesta atividade, os alunos deveriam destacar a importância da tradição da história oral, pois, quando as ex-colônias portuguesas conquistaram sua independência, torna-se necessário criar textos literários que narrassem as novas nações e, é no repertório das narrativas orais e na história dos anos de opressão, que os escritores buscaram os elementos essenciais para definirem a identidade desses povos. Dentro desse quadro, a professora de Literatura trabalhou com as biografias e trechos das obras de alguns autores: *‘Luandino Vieira: o peso político da palavra’*, *‘Pepetela: o contador de histórias ancestrais’*, *‘Aqualusa: o esfumaçamento das fronteiras geográficas’*, *‘Ondjaki: a vida que segue’*, *‘Mia Couto: o transcriador de palavras e histórias’* (Anexo 14 ao 18) Após estas leituras, os estudantes deveriam traçar um paralelo entre estes autores, assim como indicar suas influências, características e projetos literários.

A participação da professora Márcia levou-me ao estudo sistemático sobre o tema tratado, pois o desconhecia, e esse movimento de aprendizagem que compõe a tentativa de trabalhar inter ou multidisciplinarmente⁸², reforça a ideia que tenho: primeiro, nunca

⁸¹ *Língua: vidas em português* é um documentário que foi filmado no ano de 2001 e lançado nos cinemas brasileiros no ano de 2004. Conta com a participação de falantes da língua portuguesa que moram em Portugal, Moçambique, Índia, França, Japão e Brasil. Durante as entrevistas, esses falantes expõem seu cotidiano e suas culturas. Além dessas personagens anônimas, o filme conta com a participação especial de José Saramago (escritor português), João Ubaldo Ribeiro (escritor brasileiro), Martinho da Vila (cantor e compositor), Teresa Salgueiro (do grupo Madredeus) e Mia Couto (escritor moçambicano). O referido documentário é recomendado para todos os estudantes da história linguística da língua portuguesa, pois mostra a variação da língua “falada” em cada região onde as filmagens ocorreram.

⁸² Sobre Interdisciplinaridade: ver JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976; THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no

deixarei de estudar, atualizar conhecimentos e conhecer o novo, (re)conhecendo minha incompletude enquanto professora, pois pelo tempo que estiver em uma sala de aula, se não estiver em constante movimento de formação, não estarei exercendo meu trabalho mas, repetindo conceitos sem questioná-los e servindo a quem? E, segundo, trabalhar inter ou multidisciplinarmente requer humildade e dedicação. Humildade genuína de admitir: se não sei, preciso aprender! E, conforme os professores Edynara Ribeiro e Lauro Gomes:

A realização de práticas envolvendo a leitura e a produção textual de forma interdisciplinar facilitaria ao docente a proposição de atividades que sustentem o caráter discursivo da linguagem, dos textos em discussão, sem contar que, ao abrir-se certa compreensão de outros conhecimentos, o professor estaria dialogando com a própria linguagem. Assim, as práticas de leitura deixariam de contemplar apenas seu caráter disciplinar, para, então, considerar outros aspectos que envolvem outros saberes (RIBEIRO & GOMES, 2014, p. 31).

Segundo Freire (2011), ler ajuda a melhorar o entendimento da realidade e do concreto, e quando trabalhamos interdisciplinarmente, minhas colegas e eu tentamos mostrar aos estudantes que os conceitos específicos de cada componente curricular estão lá no outro.

Os textos de Mia Couto resultaram na confecção de um painel com textos de escritores que apresentassem elementos retratando a cultura africana e afro-brasileira. Aqui entrava mais um filme para a nossa mostra: *Hotel Ruanda*. Com esse filme o objetivo foi conhecer alguns dilemas culturais enfrentados pelos povos africanos após a conquista da independência, desfazer o exotismo e despertar um olhar respeitoso à cultura africana. A apresentação do filme *Hotel Ruanda* serviu de instrumento para a compreensão de realidades políticas do continente e a questão das disputas étnicas regionais, ou seja, atuaria como uma fonte de informação voltada a temas como conflitos étnicos, genocídio e igualdade de direitos.

Na 2ª série, com o trabalho em conjunto com a professora de Geografia houve a leitura de textos que abordavam como cada um dos países da África construiu sua identidade espacial. Após as leituras, traçamos um paralelo entre estes países levando em conta seus aspectos históricos, culturais e sociais. Destacamos a identificação dos conflitos étnicos de Ruanda e trabalhamos o conceito de genocídio. A atividade gerada a partir desse filme foi a confecção de um grande painel fotográfico sobre o mapa ampliado do continente africano. Para isso cada estudante da turma ficou responsável por trazer no mínimo três imagens referentes a um país africano ao qual foi contemplado em sorteio,

apresentá-las à turma, contextualizando as imagens, e justificando as suas escolhas. Surpreendentemente, houve estudantes que confessaram “não saber que na África existem praias”, “há locais que já tiveram incidência de neve”, “há pessoas brancas”. Desse modo, o Seminário foi revelando suas descobertas e apropriações, no sentido expresso por Rüsen:

Aprender é um processo dinâmico, ao longo do qual o sujeito aprendiz passa por mudanças. Ele adquire alguma coisa, apropria-se de algo: um entendimento, uma capacidade ou um misto dos dois. No aprendizado histórico dá-se a apropriação da história: um dado objetivo, um acontecimento, que ocorreu no tempo passado, torna-se uma realidade da consciência, torna-se subjetivo (RÜSEN, 2010, p. 106).

O cartaz levou muitas aulas para ser finalizado, envolveu professores (Imagem 9). Ampliar o mapa requeria habilidade, ajustar as imagens, paciência; ao vê-lo finalmente pronto, um dos estudantes comentou que ao olhá-lo parecia ser tão simples de fazer, no entanto, demorou muito tempo, mas aquele tempo ali, sentado no chão, disse ele, “Cansa muito, sora... mas, me ajudou a aprender mais do que se tivesse sentado na sala”. Eles concluíram que por ter sido um trabalho colaborativo, tinham prazer em vê-lo realizado. Outras considerações podem ser visualizadas na Tabela 15, a seguir.

Imagem 9 – A África “descoberta”



Fonte: fotos da pesquisadora (2014).

Quadro 15 – Quinta atividade: 2ªSérie

ATIVIDADE 5	
COMPONENTES CURRICULARES	História, Geografia e Literatura.
TURMA 3	
TEXTOS DE REFERÊNCIA	Livro didático de Literatura – Capítulo sobre Literatura Africana – poesia e narrativa em língua portuguesa. Textos dos escritores africanos Mia Couto, Luandino Vieira, Pepetela, Agualusa e Ondjaki.
MOSTRA CINEMATOGRAFICA	Filme Hotel Ruanda Documentário “Língua: vidas em português” de Victor Lopes.
ATIVIDADE PROPOSTA	Atividade 1 - Pesquisa de países africanos – destaque de aspectos geográficos e históricos. Atividade 2 – Cada estudante da turma ficou responsável por trazer no mínimo três imagens referentes a um país africano ao qual foi contemplado em sorteio, apresentá-las à turma, contextualizando as imagens, e justificando as suas escolhas. Atividade 3 - Confeção de um grande painel fotográfico sobre o mapa ampliado do continente africano.
CONSIDERAÇÕES DOS ESTUDANTES	“Não sabia que na África existem praias”. “Não sabia que na África há lugares que tem neve”. “Na África tem pessoas brancas”.

Fonte: elaboração própria (2016).

Quadro 16 - Resultados da quinta atividade – 2ªSérie

ANÁLISE DE CONTEÚDO		
ATIVIDADE: Considerações sobre o Painel África	TURMA: 2ª série	
	ANO: 2014	
	NARRATIVAS	RECORRÊNCIA
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	Não acho que os diversos povos africanos tem de perder sua liberdade, sua livre forma de pensar, seus costumes, mudar suas crenças para “ter uma África melhor”. A África é bela do jeito que ela é. (E21).	Liberdade Costumes Crenças Beleza
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	A África que o mundo vê é um continente negro e pobre de onde vinham os escravos, só isso. Ninguém leva em consideração a cultura variada e extensa, as coisas que eles tem para nos ensinar e a tradição que eles possuem até hoje (E19).	Cultura variada Cultura extensa O que eles tem para nos ensinar Tradição
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	Essa visão de que na África só existem “tribos imóveis no tempo” está errada, também é berço de várias culturas diferentes e que hoje está presente em todo o mundo (E26).	Berço de culturas Presente em todo o mundo
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	A África apresenta uma rica herança cultural, tanto religiosa, material, culinária, entre outras; a consciência ocidental estereotipa a África dando a elas características de miséria e estagnação temporal, mesmo tendo em vista que na África existem países que possuem grande qualidade de vida (E18).	Rica herança cultural Estereótipo Qualidade de vida

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	Um conjunto de aspectos encontrados em um povo africano dificilmente será igual ao outro pois a África é composta de muitos idiomas, culturas, religiões e divisões sociais (E11).	Diversidade cultural Diversidade social
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	Esse estereótipo de que a África não teve nenhuma espécie de 'desenvolvimento' tanto no sentido econômico quanto no cultural e que eles estão sempre 'atrasados', de fato oculta todo o seu importante histórico, cultural e comercial (E5).	Estereótipo Ocultamento

Fonte: elaboração própria (2016).

3.3 A terceira fase do Projeto e mais alguns passos

Nessa fase final da mostra cinematográfica, que tomou quase três bimestres, chegamos aos dois últimos filmes que estavam programados no Projeto: *Histórias Cruzadas* e *O Mordomo da Casa Branca*. Ambos tiveram boa aceitação pelos estudantes. No primeiro, a cativante história das mulheres trabalhadoras negras que doam suas histórias para a escritora branca denunciar a discriminação e o racismo na cidade de Jackson, no Mississippi, na década de 1960, tocou-os assim como a ficção criada a partir de uma história real de um afro-americano, que durante os 34 anos em que trabalhou como mordomo na Casa Branca, acompanhou o mandato de 7 presidentes estadunidenses e a luta do Movimento Negro de seu país pela conquista dos direitos civis.

O filme *Histórias Cruzadas* foi trabalhado, novamente, em parceria com a professora de Geografia e *O Mordomo da Casa Branca*, com a professora de Língua Inglesa. Em síntese, a proposta consistia em, após a visualização dos filmes, analisá-los a partir de uma perspectiva histórica e geográfica. Nesse sentido, foram propostas algumas reflexões a fim de colaborarmos na elaboração de uma construção textual. Nessa construção, deveriam constar em que momento histórico e onde a trama se passava, a questão de gênero abordada na primeira obra, referência às organizações vinculadas ao Movimento Negro estadunidense e que lutaram pelos direitos civis e, também, às organizações terroristas clandestinas promotoras de ódio racial e violência contra negros. Assim, deveria constar nas narrativas, qual a relação do local onde acontece o filme e a questão racial apresentada. Para isso, realizamos um Seminário de Leitura com trechos da obra *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*, do historiador Leandro Karnal, com o objetivo de contextualizarmos o cenário onde se passam os filmes. As turmas foram subdivididas em grupos com leituras direcionadas e preparação para o Seminário, previamente agendado, e com tempo hábil para a realização de estudos.

3.3.1. As histórias que se cruzam: as mulheres e o mordomo

O município de Jackson, onde a trama *Histórias Cruzadas* se passa, é o maior do Mississippi, Estado do sudeste dos Estados Unidos. Sua economia desenvolveu-se a partir do cultivo de tabaco e arroz; para tanto, os primeiros africanos escravizados chegaram na região, em 1722. Durante o Seminário, o grupo responsável pela primeira parte do texto que compõe a obra *História dos Estados Unidos* de Leandro Karnal (2007), salientou as similaridades entre o processo de desenvolvimento econômico e a utilização de mão de obra escrava, características do sistema de exploração denominado *plantation*, entre as colônias do sul dos Estados Unidos e a região do nordeste brasileiro.

Trabalhar com o texto de Karnal, auxiliou na compreensão da formação daquela sociedade e a permanência do preconceito, do racismo e da discriminação.

Quadro 17 – Sexta atividade: 2ª e 3 séries

ATIVIDADE 6	
COMPONENTES CURRICULARES	História e Geografia
	TURMAS 1 E 2
TEXTOS DE REFERÊNCIA	Trechos da obra “História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI”, do historiador Leandro Karnal.
MOSTRA CINEMATOGRAFICA	Filme Histórias Cruzadas
ATIVIDADE PROPOSTA	Atividade 1 – Seminário de leitura com trechos da obra “História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI” do historiador Leandro Karnal. As turmas foram subdivididas em grupos com leituras direcionadas e preparação para seminário, previamente agendado e com tempo hábil para estudo. Atividade 2 – Apreciação dos filmes com direcionamentos realizados pelas professoras. Após a visualização dos filmes, analisa-los a partir de uma perspectiva histórica e geográfica. Atividade 3 - Elaboração de uma construção textual.

Fonte: elaboração própria (2016).

Quadro 18 – Histórias cruzadas – 2ª série

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Construção textual sobre o filme “Histórias Cruzadas”	TURMA: 2ª série ANO: 2014
CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
Na maioria dos países, a questão racial não está resolvida. Negros e indígenas continuam sendo discriminados nas relações sociais e no mercado de trabalho. O racismo não possui sentido, ele se baseia em argumentos ilógicos e totalmente irracionais, é contraditório e inexplicável. Um	Questão racial Discriminação Relações sociais Racismo Contradição

exemplo para isso é a contribuição das mulheres negras na criação dos filhos da elite branca (E 48).	
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
<p>Nessa época em que se passa o filme (anos 60) estava acontecendo o Movimento pelos Direitos Civis, onde os negros americanos lutavam por esses direitos. O filme destaca isso, mostra como os negros eram tratados, tendo até mesmo referência à organização Ku Klux Klan (cena do ônibus, onde os que tinham pele negra teriam que descer). O preconceito contra os negros é algo que muitas vezes é velado, mas ainda existem em muitos lugares do mundo, mesmo que a colaboração deles seja fundamental. No filme podemos ver que as empregadas contribuem para a formação das crianças brancas. A luta dos afrodescendentes é diária, eles precisam enfrentar esse preconceito e discriminação sempre, mesmo que não tanto quanto antes. Ainda não temos um país com igualdade racial, porém, os negros podem conquistar isso um dia (E 58).</p>	<p>Movimento pelos Direitos Civis Luta diária Ku klux klan Preconceito velado Colaboração fundamental Formação Discriminação Igualdade racial</p>
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
<p>O filme aborda também o elo entre as crianças “brancas”, praticamente abandonadas por seus pais biológicos, e estas mulheres que, por anos ofereciam carinho e atenção para eles, enquanto os seus próprios filhos são educados por outras pessoas. Mas mesmo assim nunca recebiam a devida consideração dos patrões, sofrendo ainda o risco de serem descartadas do dia para noite. No final do filme, apesar de mostrar uma realidade da década de 1960, nos leva a pensar em como a sociedade intervém ou não, quando o assunto é preconceito racial, e infelizmente vemos que este mal ainda esta presente nos dias de hoje, muitas vezes de forma tão explícita como no filme, mas ela existe. É importante perceber que Histórias Cruzadas explora tanto os problemas dos negros como dos brancos, e que a aproximação de todos é a solução definitiva para dores e tristezas. Assim trazendo a união, em que ninguém seja melhor ou menor do que ninguém (E 53).</p>	<p>Elo Abandono Pais biológicos Educação Falta de reconhecimento Desemprego Sociedade Preconceito racial Permanências</p>
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
<p>Nos dias de hoje ainda há muito preconceito é muito raro ver negros frequentando escolas particulares ou cursando cursos de importância como advocacia ou medicina. O negro ainda é visto como doméstico, como classe inferior a dos brancos e são vistos como incapazes de terem conhecimentos e serem incluídos de forma igual na sociedade. Nas novelas, por exemplo, o negro sempre ocupa papéis de traficantes e ladrões. Mas o preconceito não é só de brancos, muitos negros se renegam e se julgam incapazes. Ainda há muito preconceito entre raças. Desde o início os negros sempre forma os mal tratados, os escravizados, como no próprio filme, as crianças eram criadas por negras e quando cresceram deixavam a fama subir a cabeça pra participar da sociedade, pois viam suas mães ou parentes, tratando as domesticas negras mal. Na cabeça das mulheres finas, as negras só prestavam pra ser escravizadas e cuidar de seus filhos, pois elas não davam atenção nenhuma pras crianças só queriam saber de ser bem vistas na sociedade. Infelizmente muitas pessoas ainda não se conscientizaram que devemos muitas coisas aos negros, e que somos todos iguais só muda a cor da</p>	<p>Preconceito Escolas particulares Cursos de importância Classe inferior Inclusão Novelas Preconceito do próprio negro Raça Escravidão Somos todos iguais, só muda a cor da pele.</p>

pele (E 67).	
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
<p>O filme Histórias Cruzadas é uma trama que se passa na época da discriminação racial e a falta de direitos femininos: os anos 60. O filme se passa no Mississipi, que além de ser um dos palcos dos movimentos dos direitos civis e suas passeatas que acabavam muitas vezes em morte, é também considerado o mais racista dos estados sulistas. Além de mostrar a questão racial através da vida das empregadas negras, o filme mostra como era imposto o papel da mulher na sociedade daquela época: de que ela tinha que casar, criar uma família e passar o resto de sua vida cuidando da casa, dos filhos e do marido. E a mulher que não seguisse esse papel era excluída ou mal vista pela sociedade. No filme também podemos encontrar uma rápida referencia a Ku Klux Klan que em seu período mais forte, foi localizada principalmente na região sul dos Estados Unidos, em estados como Mississipi (onde se passa o filme). Quando comparamos o filme com a realidade da nossa sociedade atual não encontramos o racismo tão exposto assim, mas isso não significa que ele não exista mais. Muitos negros ainda são menosprezados pela sociedade por sua cor e muitos ainda são mortos todos os dias por motivos “inexplicáveis”. O racismo a cada dia perde mais o sentido que nunca teve. Todos nós somos únicos, mas devemos ser tratados como iguais, cada um tem sua religião, cada um tem sua cor, cada um tem seu objetivo, cada um tem sua preferência, mas cada um deve ter seu respeito, afinal, o que faz um branco tão diferente de um negro? Ou uma mulher tão diferente de um homem? No final somos todos seres humanos e todos nós devemos ser tratados como iguais. (E69)</p>	<p>Discriminação racial Falta de direitos femininos Movimento dos direitos civis Violência Racismo Questão racial Trabalho Papel da mulher negra Papel da mulher branca Ku klux klan Passado/presente Cor Morte Todos nós somos únicos Devemos ser tratados como iguais Cada um tem sua cor Respeito O que faz um branco tão diferente de um negro? Somos todos seres humanos e todos nós devemos ser tratados como iguais.</p>
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
<p>O filme histórias Cruzadas mostra um pouco da realidade de empregadas domésticas negras da cidade de Jackson, no Mississipi, interior dos EUA, em que trabalhavam em casas de madames durante os anos 60. A coragem de uma mulher “branca” (Skeeter) de escrever um livro onde contava o pensamento e histórias vivenciadas pelas empregadas domésticas durante um período em que a discriminação racial era indubitavelmente imposta na sociedade, nos leva a refletir e imaginar as terríveis condições e humilhações que pessoas negras passavam, pois seus filhos também presenciavam, além das domésticas em ter que aturar e tolerar a arrogância e insolência de pessoas que se consideravam estar no topo da sociedade. Se sujeitar a ter que usar banheiros separados como se fossem animais era a situação das empregadas no interior dos EUA nos anos 60. A liberdade de expressão não existia, tanto para as domésticas quanto para as pessoas que não se enquadravam e se submetiam a entrar no padrão exigido pelas mulheres brancas e ricas. A Skeeter mesmo não sendo negra sofria de discriminação. Durante esse período havia uma organização racista conhecida como Ku Klux Klan que agia secretamente contra as demandas do governo, uma de suas resistências era a abolição da escravatura, como foi citado no filme quando mulheres reprimiam e organizavam</p>	<p>Realidade Empregadas domésticas negras Discriminação racial Discriminação da mulher Organização racista Ku klux klan Clandestinidade Violência Repressão Discriminação brasileira camuflada Negação do preconceito Negros racistas</p>

<p>ideias entre as altas damas ricas. A tradução do filme mudou algumas partes, mas não alterou o contexto em que mostra com riqueza de detalhes como era parte da discriminação racial no século anterior. Hoje ainda existe a discriminação racial, social, etnocêntrica e muitos outros pelo mundo, mas principalmente no Brasil é camuflada. A maioria dos racistas nega o preconceito, mas suas pequenas atitudes revelam seus desvios e em muitos casos os próprios negros são racistas (E 68).</p>	
NARRATIVA	RECORRÊNCIA
<p>O filme <i>Histórias Cruzadas</i> retrata o drama vivido pelas empregadas negras o trabalharem para famílias brancas, no sul do Mississippi, especialmente, na cidade de Jackson durante a década de 1960 (época dos direitos civis). Baixa renda, moradores de subúrbio, negras, essa eram as características de uma empregada naquele tempo, entretanto, sofriam muito mais discriminação, seja na rua ou no trabalho, vistas como inferiores, trabalhavam em manter a casa de sua patroa impecável na limpeza e organização, além de cuidar de crianças, também não podiam utilizar o mesmo banheiro que os outros membros da casa, pois segundo eles, os negros tinham germes que poderiam contaminá-los. Skeeter, uma jovem branca, quando volta a sua cidade natal, se depara com estes fatos absurdos; procurando uma solução ela decide se aproximar de uma empregada com intuito de escrever um livro. Após uma empregada negra ser presa injustamente, todas as 31 empregadas da cidade decidem revelar suas histórias para Skeeter, sendo que há pouco tempo atrás participavam somente 9 empregadas. O livro continha 266 páginas, contudo estava incompleto, pois faltava a história de Skeeter, para saber sobre a doméstica que a criou, sua mãe revela que a empregada foi demitida e acabou falecendo. Por fim, o livro é publicado e fez sucesso não só no Mississippi, mas em todo o país, algumas histórias cômicas e outras trágicas, seja pela história da Minny e a torta de fezes, como a de Aibeleen acusada de roubo e conseqüentemente demitida. Apesar do filme retratar a realidade da década de 60, mostra que a sociedade não intervém num tema tão importante que é o preconceito racial, infelizmente este problema continua na sociedade contemporânea, não se deve negar a existência do racismo, é só lembrar quando assistir um filme, infelizmente é o que muitas vezes acontece, por isto não importa discutir sobre racismo, se a solução não começar a ser feita. Assim como diz Amos Bronson Alcott: “A enfermidade do ignorante é ignorar sua própria ignorância”, ou seja, a ignorância do mundo só faz enxergar aquilo que lhe convém (E 60).</p>	<p>Empregadas negras Famílias brancas Direitos civis Discriminação Preconceito racial</p>

Fonte: elaboração própria (2016).

Os filmes apresentados mobilizaram os alunos – uns mais, outros menos –, e este aspecto pode ser melhor visualizado no *feedback* realizado ao final das atividades (Tabelas 19 até 25). Não obstante, me dediquei à obra *Histórias Cruzadas*, pois percebi que a visão do preconceito racial no ambiente familiar (a casa), através da conduta das

patroas brancas sobre aquelas mulheres trabalhadoras negras, trouxeram, além da indignação, a percepção de que a casa também é espaço de trabalho, e quando esse trabalho é executado por alguém alheio à família, é necessário respeito aos seus direitos e à sua humanidade, o que fica destacado nas evidências sobre a contribuição daquelas mulheres para a formação das crianças daquelas famílias. Contudo, as entrevistas, sem dúvida, tocaram mais, por se tratarem de experiências de racismo vivenciadas e das quais aquelas pessoas foram vítimas. Não sou eu, professora “branca”, falando sobre racismo. É um jovem, uma mulher e um menino, negros, expondo suas opiniões e experiências. Ali, assenti que minha sequência didática alcançara os objetivos previstos ao proporcionar reflexão e aprendizagem.

Voltando ao cenário onde *Histórias Cruzadas* é ambientado, no pós-guerra da Secessão, a economia do Mississippi demoraria décadas para recuperar-se da destruição causada pela guerra civil. No que concerne à legislação, ela garantiu a segregação através da criação de limitações à universalização do voto masculino, como a exigência de alfabetização, a possibilidade de votar condicionada à propriedade ou a existência de impostos para votar (todas medidas que visavam, especialmente, à exclusão dos afro-americanos dos pleitos).

Dentro dessa postura segregacionista surgiu uma corrente radical, que defendia o extermínio da “população inferior”. Desse grupo surgiu a *Ku Klux Klan* (KKK) – do grego *Kyklus*: “círculo” –, criada em Nashville, no ano de 1867. A ideia de círculo aparece como símbolo de uma sociedade secreta, fechada em si mesma. Ancorada numa antiga tradição de linchamentos de negros, a KKK combatia, além dos negros, os brancos liberais que apoiavam o fim da segregação, também chamados de *negro lovers* (amantes de negros, com duplo sentido), os chineses, os judeus e outras “raças” consideradas inferiores.

A KKK colocava-se como uma entidade moralizante, de defesa da honra, dos costumes e da moral cristã. A prática pavorosa dos linchamentos era justificada por seus membros a partir de acusações de supostos estupros de mulheres brancas por negros, numa clara hierarquização da sociedade: a mulher, indefesa e inocente, estaria sendo vitimizada pelo negro, ser “inferior e bestial”, que precisava ser combatido pelos protetores dos “bons costumes”, os cavaleiros brancos da Klan. A KKK era apoiada pela participação de muitos políticos sulistas, mas toda a sua base era composta por brancos pobres ressentidos. Para se tornar membro da Klan era necessário ser branco, não ser judeu, “defender a pátria até as últimas consequências” e ser um “bom cristão protestante”, já que não se aceitavam católicos. [...] O século XX abriu-se com 214 linchamentos promovidos por organizações racistas apenas em seus dois primeiros anos (FERNANDES & MORAIS, 2007, pp. 126-127).

A ação da *Klu Klux Klan* foi claramente identificada nas passagens dos filmes e relatada nos relatórios, conforme indica a produção de alguns estudantes (Tabela 18).

Retomando aspectos destacados pelos historiadores Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinícius de Moraes (2007) o Mississippi criou durante as décadas de 1950 e 1960 diversas medidas para tentar estimular uma maior industrialização do Estado, tanto que, em 1954, trabalhadores passaram a não ser mais obrigados a afiliar-se aos sindicatos. Em 1960, o Mississippi diminuiu drasticamente os impostos para estabelecimentos industriais instalados no Estado. Ao final da década de 1960, mais pessoas trabalhavam no setor de manufaturas do que no setor agropecuário. Mesmo assim, os homens dominavam as vagas desse mercado de trabalho. As mulheres, especialmente as mulheres negras com baixa ou nenhuma escolaridade, empregavam-se como empregadas domésticas e babás das famílias brancas, fato retratado no filme “Histórias Cruzadas”.

Por sua vez, no filme *O Mordomo da Casa Branca*, uma linha do tempo é tecida a partir da infância da personagem principal, com ênfase na sua atuação como mordomo na Casa Branca, durante a gestão de oito presidentes estadunidenses, abrangendo o período de 1952 a 1986. O testemunho dos problemas sociais, políticos e econômicos vivenciados pelos afroamericanos evidenciam a história da população negra estadunidense e as denúncias e reivindicações da primeira fase do Movimento Negro dos EUA: segregação formal e informal, linchamento e violência policial, discriminação no emprego, na educação e nos serviços públicos, falta de direitos políticos, pobreza extrema – tudo isso caracterizava a vida de negros nos Estados Unidos, no século XX, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial. Sobre este ponto, o historiador Sean Purdy enfatiza que:

Eles, porém, não foram vítimas passivas. Importantes organizações políticas negras haviam atuado na primeira metade do século, mas as condições dos anos 1950 e 1960 propiciaram o estouro de um movimento em massa. Inundados com as mensagens de liberdade e prosperidade do discurso oficial e popular alimentado nessas décadas, mas não desfrutando plenamente do progresso econômico e social, negros, no sul e Norte, construíram o mais importante movimento social na história dos Estados Unidos, o “movimento por direitos civis” (PURDY, 2007, p. 204).

As organizações e os grupos de atuação envolviam homens e mulheres, negros e brancos, em busca de direitos. O movimento cresceu e produziu líderes como o pastor Martin Luther King; os sindicalistas Grace Lee e James Boggs, que em Detroit, tiveram um papel importante em ligar as lutas contra o racismo às questões econômicas; os estudantes universitários e ativistas Stokely Carmichael, Ella Baker e Bob Moses. O CORE (*Congress Of Racial Equality*) que, em 1961, passou a organizar as “viagens da liberdade”, transportando negros e brancos em ônibus interestaduais para,

simbolicamente, quebrar a segregação no transporte público. O *Student Nonviolent Coordinating Committee* (SNCC) organizou protestos semelhantes no período de 1961 e 1964, que culminaram no “Verão da Liberdade”, de 1964, quando universitários brancos e negros do norte viajaram para o sul com o objetivo de ajudarem os negros de lá a tirarem o título eleitoral. Desse modo,

A política inclusiva e democrática do SNCC e sua “cultura de protesto” – usando canções, comícios, e outras práticas de solidariedade – ajudaram a forjar um sentimento de comunidade e abrandar o medo gerado pela resposta violenta dos brancos. A coragem e o humanismo universal dos movimentos por direitos civis influenciariam lutas semelhantes nos Estados Unidos, como as do “Movimento do Índio americano” e as de comunidades latino-americanas na Califórnia e Nova York. Internacionalmente, os católicos da Irlanda do Norte adotariam as políticas e canções dos negros americanos nas suas lutas contra os britânicos no fim dos anos 1960 (PURDY, 2007, p. 205).

As mobilizações foram contidas com forte violência policial. A influência do movimento político e religioso muçulmano Nação do Islã, que pregava ideais militantes de autoajuda e separatismo, fez o “nacionalismo negro” se fortalecer com a crescente popularidade de Malcolm X, um ex-líder da *Nação do Islã*, que argumentava em favor da autodefesa contra a violência racista. Defendia, também, a valorização das tradições afro americanas, o apoio a movimentos revolucionários em outros países e eventualmente, coalizões progressistas multirraciais.

Além disso, movimentos *black power* emergiram na segunda metade da década, inspirados em Malcolm X, e combinando “nacionalismo cultural” (que valorizava tradições afro-americanas) e a luta militante contra a discriminação racial. O Partido Panteras Negras, fundado por universitários negros na Califórnia, em 1968, apelou para a “autodefesa armada” contra policiais racistas e fez alianças com progressistas brancos contra a guerra, assim como divulgava a exploração e a opressão social de todo o tipo. Os Panteras ganharam bastante popularidade nos bairros negros das cidades grandes com sua “política de orgulho negro”, sua propaganda militante e seus programas de assistência social voltados à comunidade. Justamente por causa dessa popularidade ampla, a organização foi esmagada brutalmente, entre 1969 e 1971, pelo FBI, com muitos dos seus líderes assassinados ou presos em ações policiais.

Ao final das contas, os ganhos dos movimentos negros dos anos 1960 e 1970 foram contraditórios. Havia mais rostos negros nas manifestações culturais, nos esportes profissionais e na política. “Ações afirmativas” e, particularmente, “cotas raciais” permitiram que mais negros ingressassem nas Universidades e no funcionalismo público. A classe média negra se expandiu. Mas, a maioria da população negra permaneceu desproporcionalmente pobre. Em 1977, a renda da família negra era somente 60% da

renda da família branca. Desindustrialização, reestruturação econômica e políticas federais alargaram os guetos pobres, cujos residentes sofreram com moradia, educação e serviços públicos de baixa qualidade e com a violência e a ação das gangues, que brotaram da miséria econômica e do desespero social (PURDY, 2007).

Todas estas fases do Movimento Negro estadunidense são citadas no filme *O Mordomo da Casa Branca*, especialmente, a ação da juventude, de líderes como Luther King e Malcom X, de organizações como o CORE e suas “viagens da liberdade”, e os Panteras Negras. Conforme já destacado, anteriormente, este filme foi trabalhado em parceria com a professora de Língua Inglesa; no entanto, como a mesma mostrou-se reticente em colaborar com este trabalho de Dissertação, manteve seu anonimato; as outras colegas autorizaram sua identificação. Como proposta de trabalho, a partir do filme, os estudantes deveriam fazer uma linha do tempo destacando os conflitos raciais, a discriminação e o preconceito sofridos, assim como a luta do movimento negro pelos direitos civis dos cidadãos afro-americanos. Devido a amplitude do tema, eles deveriam escolher um dos tópicos visualizados no filme (as atrocidades cometidas pela Ku Klux Klan, a ação dos presidentes com relação à questão racial, o impacto social da Guerra do Vietnã no país, a atuação do Movimento Negro e as lideranças de Malcom X e Martin Luther King, a criação dos Panteras Negras, entre outros) e, após este momento, teriam que fazer um *clipping* sobre o tema e expô-lo à turma de um modo criativo. A maioria optou por criar charges, caricaturas, cartazes e maquetes. Sobre o filme, alguns apresentaram os seguintes relatos:

O filme que mais gostei foi *O Mordomo da Casa Branca*, pois mostra um homem honesto tentando lutar por seus direitos de alguma forma e por mostrar o lento progresso da igualdade norte-americana, mostrando a luta da juventude negra e por fim a chegada de um negro à presidência (Rafael N., 18 anos).

O Mordomo – esse filme pra mim foi sensacional, mostra bem o lado dos negros no racismo, mostra como eles tinham que se sujeitar a algumas coisas para não levar um tiro ou não ser machucado, e além de tudo isso ele mostra as conquistas que eles foram adquirindo ao longo do filme, o que na verdade não deixa de ser um absurdo pois comemoramos conquistas dos negros na sociedade, conquistas que na verdade não era para ser conquista, afinal, são “coisas” que eles não tinham apenas por sua cor diferente (Debora, 16 anos).

Gostei do *Mordomo*, pois abrangeu vários assuntos e trouxe a passagem de vários presidentes, trazendo assuntos como Apartheid, Movimento Negro, Panteras Negras e que todos os presidentes foram brancos menos Barack Obama (Pyetra, 16 anos).

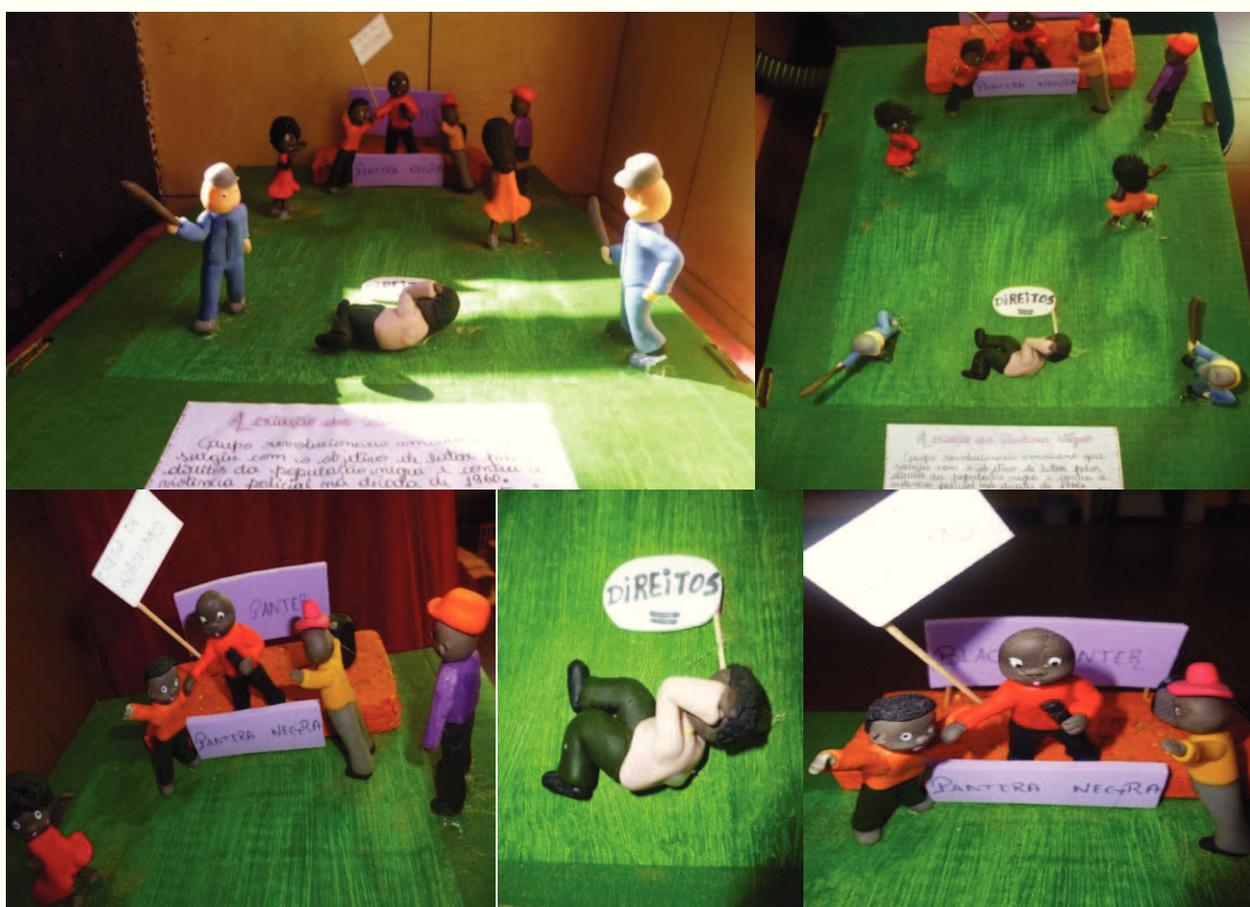
Uma das maquetes idealizada e construída por um grupo de estudantes (Imagem 10) abordou o tema Panteras Negras. O que chamou a atenção, além do esmerado trabalho, mais uma vez, da estudante Fernanda, foram as justificativas de outros

componentes do grupo: um recordou do gesto dos atletas Tommie Smith e John Carlos (medalhas de ouro e bronze) nas Olimpíadas do México de 1968. No pódio os vencedores da corrida de 200 metros livres, baixaram ligeiramente a cabeça e ergueram um braço com luva preta, na saudação consagrada pelos Panteras Negras. E outro jovem definiu seu interesse pelo tema do seguinte modo:

Eu gostei mais do filme O Mordomo da Casa Branca porque no filme, com o Movimento dos Panteras Negras, nós vemos como o poder vira a cabeça de um homem quando o movimento sai do controle e passa a querer mais que a igualdade, a superioridade (Ricardo, 17 anos).

Observo que ele referiu-se, também, à liderança de Malcom X, cujos seguidores recusavam a igualdade racial, defendiam a supremacia e o separatismo.

Imagem 10: A luta pelos direitos civis



Fonte: fotos da pesquisadora (2016).

3.4 A África e a nossa afro-brasilidade

A África é o terceiro continente em extensão territorial e o segundo continente mais populoso do planeta. A imagem midiática construída mais recorrente acerca do continente africano e da sua população enfatiza a pobreza, os conflitos, as doenças e a ausência de

um desenvolvimento econômico capitalista. Assim, pouco se sabe sobre a diversidade cultural dos povos que habitaram o continente antes da chegada dos povos europeus e asiáticos, e o que comumente se exhibe em programas televisivos versa sobre uma África exótica. Segundo a geógrafa Teresa Silva Telles:

A palavra 'África' tem origem latina e, ao longo do tempo, a ela foram atribuídos diferentes significados. Segundo alguns estudiosos, 'África' provém do latim *aprica*, "ensolarado", ou do grego *aphriké*, "sem frio", ou seja, terra quente e ensolarada. Outros consideram que a palavra deriva de *Avringa* ou *Afrig*, nome de um povo berbere que habitava a região chamada Numídia, no norte do continente, entre Cartago e a atual Mauritânia. A partir da conquista romana da cidade de Cartago, nos séculos III e II a.C., a região situada ao sul do mar Mediterrâneo passou a ser conhecida como África. Na época moderna, com as expansões marítimas e a formação de impérios coloniais europeus, o termo 'África' passou a ser utilizado para denominar todo o continente. Por conta das dificuldades encontradas pelos europeus para avançar pelo interior do continente, a palavra 'África' ganhou também, sobretudo para os portugueses, o sentido de façanha, proeza (TELLES, 2013, p. 9).

A exploração do trabalho escravo já existia muito antes da chegada dos europeus à costa africana e de seu interesse pelo continente americano. Assim como nas sociedades greco-romanas, na África, as pessoas eram escravizadas por vários motivos: os prisioneiros de guerra, os estrangeiros e os endividados podiam tornar-se escravos. Ou seja, escravizava-se aqueles não vistos como semelhantes mas, como inferiores ou inimigos. Nas sociedades africanas, os escravos também se dedicavam à inúmeras atividades de trabalho, desde as atividades na lavoura e nas minas, até as obras do Estado e serviços domésticos. Segundo Telles:

O tráfico de escravos africanos foi iniciado pelos árabes no século IX com o estabelecimento da rota transaariana, ou seja, que cruzava o deserto do Saara, através da qual três milhões de pessoas foram levadas como escravas. Nas sociedades muçulmanas a escravidão atingia brancos e negros indistintamente, pois não havia escravidão racial. Na África islâmica a mulher era responsável pelo trabalho na agricultura. A escrava mulher era mais valorizada e seu preço era mais alto que o do escravo homem pois, além de reproduzir, ela tinha também a função de produzir. Quando o europeu se interessou pelo comércio de escravos, preferiu o homem, porque era mais barato (TELLES, 2013, p. 79).

A partir de 1440, africanos escravizados chegaram a Portugal destinados a suprirem a falta de mão de obra naquele país. A escravização de africanos aumentou à medida que possessões portuguesas foram inseridas no sistema colonial desta metrópole europeia e de outras. Desse modo, o uso da mão de obra escravizada africana tornou-se predominante nas áreas produtoras de açúcar, como é o caso do Brasil, cujo clima e solo favoráveis possibilitaram o plantio de cana-de-açúcar, a partir de 1530. Sobre o regime escravista brasileiro, a historiadora Marina de Mello e Souza afirma que:

O escravismo foi a principal forma de utilização do trabalho e esteve na base da organização da sociedade brasileira durante mais de trezentos anos. Para sua manutenção, além da importância econômica (sendo a exploração do trabalho escravo a principal forma de acumulação de riqueza), foi montado um sistema de justificação e legitimação da escravização de seres humanos. Teólogos e juristas argumentaram durante séculos a favor ou contra o trabalho escravo, mostrando por que sua existência se justificava, ou por que não se justificava (M.M.SOUZA, 2006, p. 81).

Os principais grupos trazidos para o Brasil foram os Banto (de Angola, do Congo e de Moçambique) e os Sudaneses (da Costa do Marfim, Golfo da Guiné, Burkina Fasso, Gana, Togo, Benin e Nigéria), que desembarcaram principalmente em Salvador, de onde muitos foram levados para trabalharem na extração de ouro na região do atual estado de Minas Gerais. Em relação à religião, os Sudaneses dividiram-se em dois grupos: os islamizados e os não-islamizados. Do primeiro grupo, faziam parte os Hauçás, Mandinga e Fula; e dos não-islamizados, os Iorubá (ou Nagô), Jeje e Fanti-Ashanti. Logo, a influência Banto é a mais antiga e foi a mais disseminada no território brasileiro, enquanto a Iorubá predominou na região de Salvador. Segundo Teresa Telles:

Os escravos eram identificados e registrados no Brasil por suas áreas geográficas de origem. Quando desembarcavam nos portos brasileiros recebiam um nome português e um sobrenome que trazia referência aos portos onde foram embarcados no continente africano. Traficantes e pessoas responsáveis pela elaboração dos registros alfandegários criaram uma terminologia própria, que vinculava elementos geográficos e afiliações étnicas, dentre essas, Congo, Cabinda, Angola, Cassanje, Luanda, Quiçamã, Benguela, Moçambique, Mina (TELLES, 2013, p. 93).

A história da resistência africana ao sistema colonial-escravista começou junto com o tráfico de escravos, e ocorreu tanto pela ação efetiva através de fugas, suicídio, assassinatos, entre outros, assim como pela preservação e/ou ressignificação de suas tradições, seus rituais, sua tradição oral. Em outras palavras, as contribuições africanas para a formação da cultura brasileira vão muito além da referência musical e culinária. Podemos citar, também, suas colaborações para a arte; a literatura; o folclore; o artesanato; o vocabulário; a capoeira – uma manifestação ritualizada que mistura música, dança e luta – numa clara manifestação de resistência cultural; as religiões e seus valores contributivos ao ‘modo brasileiro’ de ser: sua espiritualidade, sua resiliência e alegria.

A religião de matriz africana, marcada pelo politeísmo e pelos rituais para agradecer ou pedir aos deuses a realização de desejos – também se faz presente no país, tendo em vista que, ao serem trazidos para o Brasil, muitos grupos mantiveram suas tradições e, mesmo na condição de escravizados, conseguiram preservar seus cultos de origem, o que levou a um processo de trocas culturais e resultou na formação de uma

identidade cultural caracterizada por um forte sincretismo religioso. Sobre a espiritualidade dos povos africanos, Souza aponta que:

O mundo natural é concreto, que tocamos, sentimos, no qual vivemos. O mundo social é resultado na nossa vida em grupo e em determinado meio ambiente. O mundo sobrenatural é o das religiões, da magia, ao qual os homens só têm acesso parcial, por meio de determinados ritos e cerimônias. Ele é mais ou menos importante, dependendo da sociedade. Numa sociedade como a nossa, na qual quase tudo é explicado pela ciência e pelo pensamento lógico e racional, o espaço do sobrenatural é bastante limitado. Já nas sociedades africanas, onde foram capturados os escravos trazidos para o Brasil, toda a vida na terra estava ligada ao além, a dimensões que só especialistas, ritos e objetos sacralizados podiam atingir [...]. Se considerarmos que a relação com o sobrenatural e todas as crenças e cerimônias necessárias para que ela se estabeleça são formas de religião, podemos dizer que esta era um elemento central em todas as sociedades africanas. A religião estava presente no exercício do poder, na aplicação das normas de convivência do grupo, na garantia da harmonia e do bem-estar da comunidade. O mundo era decifrado e controlado pela religião, que nessas sociedades tinha um papel equivalente ao que a ciência e a tecnologia têm para a nossa sociedade (M.M.SOUZA, 2006, pp. 44-45).

Os quilombos, como comunidades com uma organização social própria, foram símbolo de resistência ao sistema escravagista, assim como as revoltas organizadas, como a Revolta dos Malês (1835), em Salvador, e a Revolta da Chibata (1910), no Rio de Janeiro. Além disso, a propagação das ideias de liberdade e igualdade legais, que originam o movimento negro e abolicionista brasileiro, são exemplos de resistência que contribuíram para a abolição da escravidão no Brasil, conforme verificamos, a seguir:

A história do movimento negro no Brasil é longa e marcada por importantes conquistas. Desde o século XIX a luta pela abolição e, posteriormente, pela melhor inserção dos negros na sociedade brasileira mobilizou intelectuais, profissionais liberais e trabalhadores, negros ou não, que se manifestaram pela formação de associações ou agremiações políticas, artísticas e culturais e da criação da chamada imprensa negra, responsável pela publicação de jornais e revistas voltadas para tratar as questões da população negra (TELLES, 2013, p.155).

Ao longo de trezentos anos, milhares de indivíduos, que juntos compunham diversos grupos de origem e culturas distintas, foram traficados para o Brasil. Aqui, foram levados para lugares diferentes onde as condições de vida também variavam segundo a atividade destinada àquela pessoa.

À medida que as décadas e os séculos passavam, se consolidou uma cultura afro-brasileira, sempre revigorada pelos elementos africanos trazidos pelos escravos que chegavam ininterruptamente até 1850, quando o tráfico atlântico foi extinto. Assim a formação de comunidades negras, de africanos e seus descendentes, escravos, libertos e livres, deu-se de acordo com variáveis diversas e resultou em arranjos particulares, adequados às situações de dominação nas quais estavam inseridas, mesmo que correntes com alguns padrões das sociedades africanas de origem (M.M.SOUZA, 2006, pp.104-105).

Dessa forma, as relações passavam a ser forjadas como forma de preservação e resistência, através de solidariedade e apoio mútuo. No mundo do trabalho, modos de organização também foram criados para atender a interesses específicos, conforme constatamos, abaixo:

Os laços de parentesco e as associações de trabalho eram formas pelas quais as comunidades negras iam se estruturando, podendo uma mesma pessoa participar de várias delas. Nelas as identidades fundadas em áreas de procedência, ou em nações, também foram básicas. Em razão da grande quantidade de africanos que chegaram até 1850, a presença de elementos das culturas africanas entre as comunidades negras foi forte até a época da abolição da escravidão, quando ainda havia muitos africanos vivos, principalmente em Salvador e no Rio de Janeiro atuando nas áreas mais dinâmicas da economia, como as plantações de café. Aonde os africanos já haviam parado de chegar porque as economias empobrecidas não podiam arcar com seus custos, como as de mineração, principalmente Minas Gerais e Goiás, e de produção de açúcar, como Pernambuco e Alagoas, apareceram primeiro expressões culturais mais misturadas, nas quais os elementos africanos se diluíam nas trocas mais intensas entre as várias culturas em contato (M.M.SOUZA, 2006, p.106).

A obrigatoriedade de ensino do catolicismo, obrigação dos senhores para com seus escravizados, também influenciou na organização de comunidades negras como, por exemplo, as irmandades de “homens pretos”, que eram aceitas e estimuladas pela Igreja Católica e pela administração da colônia. As irmandades eram associações leigas, voltadas para o culto a um santo de devoção. A maior parte das igrejas coloniais foram construídas por irmandades, que também foram responsáveis por sua manutenção e patrimônio. Com seus próprios recursos, possibilitavam a alfabetização das crianças de seus associados, uma vez que as crianças negras tinham acesso negado nas poucas Escolas existentes.

O final do século XIX trouxe ao país ares republicanos e abolicionistas, e de ressignificação da ideologia de superioridade europeia e da raça branca. Desde meados do século, o governo brasileiro sofria a pressão da Grã-Bretanha pela supressão do tráfico e do trabalho escravo que, uma vez assalariado, ampliaria o mercado consumidor de manufaturas britânicas. De um lado, muitas leis estabelecidas pelo governo brasileiro evidenciaram verdadeiras manobras para favorecer a elite agrária e escravocrata. De outro, especialmente, após a Guerra do Paraguai (1865-1870), o movimento abolicionista organizado ganhou mais força, contando com a adesão de militares convertidos ao abolicionismo e ao republicanismo; também de políticos como André Rebouças, Joaquim Nabuco e José do Patrocínio; da classe média urbana e dos setores agrários não vinculados à escravidão (M.M.SOUZA, 2006).

Com a abolição do tráfico de escravos e o crescimento da economia cafeeira, a necessidade de mão de obra fez com que aumentasse a entrada de imigrantes estrangeiros no país. Desse modo, o governo imperial instituiu a chamada imigração subvencionada, com o governo pagando as despesas de viagem e o fazendeiro os gastos dos colonos em seu primeiro ano de residência no país. Os colonos tinham salário fixo e um salário proporcional à colheita e, ainda, no caso da safra não ser boa, continuavam recebendo um salário. A intervenção do governo, a crescente necessidade de mão de obra, a crise econômica e social em alguns países europeus, assim como as restrições impostas por outros países americanos à imigração foram fatores que contribuíram para a entrada de imigrantes no Brasil. Aliado a isso, as teorias de superioridade racial do homem branco alimentaram uma ideologia política de “branqueamento” da população brasileira. Segundo Marina M. Souza (2006):

No novo regime político, as ideias da superioridade da raça branca e de que os negros eram um obstáculo para a evolução do país ganharam força, alimentando os projetos de estímulo à imigração de europeus e asiáticos para substituir os escravos libertados. Estes foram lançados da escravidão à liberdade para vender como quisessem a sua força de trabalho, competindo pelas oportunidades de emprego ou de acesso à terra com outros de condição parecida com a sua. [...] também havia o projeto dos políticos e homens bem pensantes do país que sonhavam com o branqueamento da população, com a diminuição da presença negra, vista como fator que dificultava o alcance dos estágios mais avançados de desenvolvimento, conforme os padrões ocidentais. Se antes os negros eram marginalizados e perseguidos pelo estigma da escravidão e da suspeita que sobre eles pairava, agora alguns motivos da marginalização se ligavam aos obstáculos que suas tradições de origem africana significariam para a evolução da sociedade. Conforme essa maneira de ver as coisas, para o Brasil atingir o mesmo nível das nações mais desenvolvidas deveria eliminar seu lado africano e negro (M.M.SOUZA, 2006, p.122).

Esses aspectos foram evidenciados algumas vezes nas narrativas: a miséria e o exotismo africanos; a diversidade geográfica e cultural; a escravidão; a resistência; as lutas do movimento negro. Ao longo da caminhada fui observando que alguns filmes propuseram mais diálogo e posicionamentos entre os estudantes, e confesso que fiquei surpresa ao constatar o quanto as entrevistas mobilizaram mais sua atenção, interesse e reflexão. A seguir apresento um *feedback* realizado com as turmas 2 e 3 ao término do ano letivo. Eles escolheram os filmes e vídeos que mais e menos gostaram (Tabelas 19 a 25).

Quadro 19 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Entrevista Gustavo

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Opiniões sobre os	TURMAS: 2 e 3

filmes e vídeos; opinião positiva	ANO: 2014
CATEGORIA FINAL	
ENTREVISTA GUSTAVO GOMES SILVA DOS SANTOS	
A entrevista do menino Gustavo nos permite ver que é possível que haja uma mudança na visão preconceituosa e racista que a sociedade vive. Uma criança de apenas dez anos tem um posicionamento social e muito mais desenvolvido do que muitas pessoas que tornam nossa sociedade suja e maldosa. É possível que haja uma reeducação social para que o mundo seja um lugar mais justo, começando pelas crianças que devem ser ensinadas perante a verdadeira realidade preconceituosa e não de forma que mascarem os problemas.	
A maioria dos jovens hoje em dia está sendo ensinado a aceitar, ver que somos todos iguais. Uso como exemplo a reportagem do Gustavo, uma criança negra, como um ensinamento bem avançado para sua idade.	
Gostei mais porque ele revela um profundo conhecimento sobre o racismo e repassa as pessoas o ideal de que devemos respeitar todas, independente de sua cor de pele.	
Por que o menino de dez anos com palavras simples e simbólicas demonstra-se confiante e ciente que para enfrentar o racismo é preciso a união e a conscientização de todos.	
Adorei o modo que o Gustavo coloca sua opinião. Poucas pessoas conseguem se colocar sem cair no clichê.	
Mesmo com dez anos o garoto tem uma cabeça bem mais madura que de muitos adultos, com apenas essa idade ele é capaz de fazer com que as pessoas tomem consciência do que se passa realmente em uma sociedade.	
O vídeo mais produtivo foi o da entrevista com Gustavo. É simples, um negro de dez anos muito mais racional que homens de quarenta anos. Dos outros vídeos/filmes eu não gostei.	
Eu gostei da entrevista, porque mostrou que mesmo uma criança já pode entender o racismo e entender que é um problema grave e mesmo assim, não se revoltar e usar a inteligência para passar por isso.	
Entrevista Gustavo, pois é uma prova que a sociedade esta mudando em relação a antigamente. Desde pequeno sabendo lidar com esse sentimento egoísta de muitas pessoas. Lindas palavras e um belo conhecimento para alguém de sua idade.	
Para mim a entrevista do Gustavo foi a que mais gostei, pois para a idade e tempo de escola ele sabe muito, o que é muito importante ter essa consciência, ter desde pequeno argumentos para de uma certa forma ter como se defender, ter opiniões sobre si mesmo.	
Entrevista Gustavo, pois mostra um menino com 10 anos, consciente do certo e o errado, passando uma lição de vida.	

Fonte: Elaboração própria (2016)

Quadro 20 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Emicida e Ludimila

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Opiniões sobre os	TURMAS: 2 e 3
filmes e vídeos; opinião positiva	ANO: 2014
CATEGORIA FINAL	
ENTREVISTA EMICIDA E DEPOIMENTO LUDIMILA	
Emicida e da Ludimila foi o que mais gostei. Da do Emicida, pois além de eu gostar muito das músicas dele, e do rap em geral, o que ele disse na entrevista é o que relata	

em suas músicas, de uma maneira muito esclarecedora.
Eu gostei desses vídeos por que o Emicida e a Ludmila falam do racismo nos dias atuais e de fatos que sempre acontecem e parece normal para a sociedade.
Entrevista Emicida e Ludimila que retrata a realidade de um negro de periferia que já sofreu muito por racismo e hoje consegue falar sobre isso sem medo de ser julgado e de sofrer mais racismo.
Entrevista Emicida e Ludimila – Pois ela abordou um tema importante e bem elaborado usando famosos, fazendo com que as pessoas parem e prestem atenção muito mais do que se fosse com qualquer outro negro. Emicida contou fatos e histórias que aconteceram com ele e na televisão não passa. E Ludimila abordou o mal uso da pessoa negra na TV.
A Entrevista Emicida e Ludimila mostra que povo negro não só brasileiro como qualquer outro, está cheio de raiva, pelo fato de que, o negro é sempre representado, principalmente na TV, como ladrão, o folgado, aquela mulher que para ter dinheiro tem que vender o corpo. Não é assim as coisas, somos iguais à todos, tenho as mesmas partes que um homem branco o que muda é a pele e principalmente o caráter porque se uma pessoa é racista automaticamente não tem caráter algum. Para ser respeitado, você tem que respeitar. Não importa a cor, tem que ter respeito e principalmente ROMPER com este paradigma do homem negro. Por isto, gostei desta entrevista.

Fonte: Elaboração própria (2016)

Quadro 21 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – O Mordomo

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Opiniões sobre os filmes e vídeos; opinião positiva	TURMAS: 2 e 3
	ANO: 2014
CATEGORIA FINAL	
FILME O MORDOMO DA CASA BRANCA	
É um filme que mostra bem o preconceito que os negros viveram nos Estados Unidos e também no mundo inteiro. Mostra o surgimento de como tudo começou, em relação ao Movimento Negro no mundo, mostrando os valores desses grupos que lutam contra o preconceito e mostrando o valor da história africana. Mostra também as barreiras de dificuldades e desigualdades que muitos negros sofreram, e com isso, a vitória de um negro que irá representar o país, o presidente Barack Obama. O filme é muito cultural e interessante.	
Esse filme pra mim foi sensacional, mostra bem o lado dos negros no racismo, mostra como eles tinham que se sujeitar a algumas coisas para não levar um tiro ou não ser machucado, e além de tudo isso ele mostra as conquistas que eles foram adquirindo ao longo do filme, o que na verdade não deixa de ser um absurdo pois comemoramos conquistas dos negros na sociedade, conquistas que na verdade não era para ser conquista, afinal, são “coisas” que eles não tinham apenas por sua cor diferente.	
Gostei pois abrangeu vários assuntos e trouxe a passagem de vários presidentes e como foi sua passagem, trazendo assuntos como Apartheid, Movimento Negro, Panteras Negras e que todos os presidentes foram brancos menos Barack Obama.	
Do Mordomo da Casa Branca por que mostrou como os negros eram tratados e como tinham que falar e agir para que fossem “aceitos”. Também mostrou os sentimentos e as revoltas dos negros em relação a tudo isto e todas as suas lutas para que fossem tratados igualmente como os brancos.	
Porque ele é muito bem realizado e explica a história dos movimentos negros pelos	

direitos civis dos afro-americanos nos Estados Unidos, em um jeito muito significativo e olhando-o é possível entender e viver também por um tempo muito breve aquela parte da história americana.

Quadro 22 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries - Outros

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Opiniões sobre os filmes e vídeos; opinião positiva	TURMAS: 2 e 3
	ANO: 2014
CATEGORIA FINAL	
FILMES AMISTAD, HOTEL RUANDA, BESOURO	
Amistad porque mostrou de forma bem fiel a realidade da escravidão.	
Gostei mais de Amistad porque transfere perfeitamente o drama e a tristeza sentidos pelos africanos aprendidos ilegalmente pelos espanhóis. Mostra um período em que começou a surgir a luta pela igualdade, tanto por lado de interesse quanto por sentimentos humanos. Faz refletir todas as centenas de anos que os negros lutaram por seus direitos e humanidades.	
Eu prefiro o filme Hotel Ruanda, pelo fato de que retrata uma realidade recente onde ocorreram vários conflitos civis em Ruanda, que por ser um país africano acaba por não ter a atenção e a ajuda necessária, e isso retrata exatamente como o planeta ignora a África e muitas vezes seus descendentes.	
Hotel Ruanda – Achei interessante esse filme, pois mostra uma realidade bem diferente da nossa, além de sofrerem preconceito, machucados e mortes pelo mundo, sofreram também no seu próprio país, mesmo com cenas chocantes como a que ele passa de carro por cima de pessoas mortas na estrada (e muitas!) ele mostra a realidade de outro lugar, e acho que falta mesmo mostrar as realidades mesmo que isso choque pessoas.	
Hotel Ruanda – Pelo fato de que relata uma realidade recente onde ocorrem vários conflitos civis de Ruanda, que por ser um país africano acaba por não ter atenção e a ajuda necessária, e isso retrata exatamente como o planeta ignora a África e muitas vezes seus descendentes.	
Besouro pois mostrou para algumas pessoas que não conheciam a capoeira como é a questão da prática, o modo como se originou, suas raízes	
Besouro por enfrentar e mostra que capoeira é uma cultura que deve ser valorizada	

Fonte: Elaboração própria (2016)

Quadro 23 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries – Entrevistas e depoimento

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Opiniões sobre os filmes e vídeos; opinião negativa	TURMAS: 2 e 3
	ANO: 2014
CATEGORIA FINAL	
ENTREVISTAS E DEPOIMENTO	
Emicida, no meu ponto de vista, relatou em alguns momentos de maneira generalizada com relação a culturas estaduais, causando novo preconceito.	
Entrevista Emicida e Ludmila – Não concordo completamente com os pontos de vista apresentados.	
O Emicida generaliza o racismo, mas nem todo mundo pratica o racismo do modo que	

ele fala. A hipocrisia é enorme quando o assunto do jogo do Grêmio, mas as coisas não são bem assim.
Gostei de todos, mas sabendo além do vídeo do Emicida, vê-se que ele foi um tanto hipócrita, pois apesar de falar um pouco da realidade dos negros, ele mesmo desrespeita pessoas não-negras por rebeldia ou demonstração de força, talvez. (André)
O fato de a Entrevista de Gustavo foi a que menos gostei é porque outros filmes e vídeos foram muito bons, embora a entrevista com Gustavo tenha me agradado, os outros foram melhores.
Não teve nenhum que não tenha gostado, porém as entrevistas mostram uma realidade dos dias de hoje, como realmente se encontra esse problema, já nos filmes não aconteceu realmente com aquelas pessoas, apenas o contexto.

Fonte: Elaboração própria (2016)

Quadro 24 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries - Filmes

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Opiniões sobre os filmes e vídeos; opinião negativa	TURMAS: 2 e 3 ANO: 2014
CATEGORIA FINAL	
FILMES AMISTAD, BESOURO, HOTEL RUANDA, MORDOMO	
Amistad por causa da crueldade que os negros passaram e dificuldades. Cenas fortes de atitudes que atualmente não vemos.	
Amistad – Achei muito agressivo, intrigante e revoltoso por saber que era aquela maneira que tratavam as pessoas iguais a todas, que o que só muda é o tom de pele. Revoltoso!	
Amistad – Ele mostra somente a história do negro americano, sei que é fundamental, mas queria que mostrasse mais como é atualmente. Sei como é a história.	
Besouro – O filme em si é bom, mas ele foi inspirado em uma lenda africana onde ele sempre conseguia escapar, mas não tinha a capacidade de derrotar alguém armado. O filme mostra ser meio fantasioso e não explora todo potencial de luta originado aqui, tanto que usou estilo de golpes baseado em filmes asiáticos.	
Besouro – porque apesar de retratar o preconceito através de uma lenda, sendo mais fictício do que realidade plena, mas mesmo assim, representou o racismo.	
Besouro – não gostei porque possuem muitas ficções e mitos, homens com poderes, uma coisa impossível de se acreditar.	
Besouro – por abordar de forma surrealista e fora do comum a participação dos negros, visto o principal personagem como “herói”.	
Besouro porque por mais que mostre o sofrimento e a repressão do povo negro no Brasil, o filme foge um pouco para o lado religioso, que ainda assim faz parte da cultura negra, mas acrescentou menos para mim.	
Besouro pois pouco compreendi do filme porque ele conta com uma série de denominações e crenças que desconheço.	
O que menos gostei foi Hotel Ruanda, pois mesmo que mostrasse uma realidade e fatos que aconteceram com os negros, era um filme difícil de entender e manter o foco pois era cansativo e extenso.	
Hotel Ruanda, pois retrata a violência muito explícita.	
Hotel Ruanda por ser mais cansativo.	
Hotel Ruanda foi um filme que eu achei chato, fazendo com que eu não prestasse muita atenção e não tivesse interesse.	

O Mordomo da Casa Branca - Tem até uma boa história de início, porém acredito que tenham se perdido nessa própria história, misturando muitos assuntos em um curto tempo.
O Mordomo da Casa Branca – Pois o filme tem muito conteúdo e fica meio confuso pois era muito comprido.
Não teve nenhum que não tenha gostado, porém as entrevistas mostram uma realidade dos dias de hoje, como realmente se encontra esse problema, já nos filmes não aconteceu realmente com aquelas pessoas, apenas o contexto.

Fonte: Elaboração própria (2016)

O menino Gustavo surpreendeu a todos pela maturidade em expor questões tão sérias mas, as entrevistas de Emicida e Ludimila também despertaram admiração por conterem um aspecto real das ações vividas. Por outro lado, o filme que despertou maior interesse, é também o mais ficcional, mesmo tentando traçar uma linha do tempo histórica através de um roteiro baseado em fatos reais. Os filmes *Amistad* e *Hotel Ruanda* são filmes densos, de grande dramaticidade e *Besouro* com sua bela fotografia é um filme de ação. Todas estas produções tiveram seus admiradores! As críticas negativas foram atribuídas à franqueza dos adultos entrevistados, à violência contida nos filmes e, sobretudo, ao teor ficcional de *Besouro*. Para os estudantes, habituados aos filmes de ação estadunidenses, era muito inverossímil um herói brasileiro, negro, com poderes especiais. O depoimento da menina (destacado na Tabela 23) pode ser acrescido pela religião que professa, pois houve uma preparação para ver o filme e o aspecto religioso foi discutido, posteriormente. Este é um relato de experiência: o estudante evangélico de tendência radical ouve mas, jamais participa ou emite algum parecer.

Concluindo o trabalho realizado ao longo do ano letivo, na 3ª série, já no mês de novembro, organizei a última atividade que consistiu em redigir um texto dissertativo-argumentativo apresentando alguma experiência ou proposta de ação; texto que teria o seguinte tema “Racismo e Democracia Racial no Brasil”. Na proposta escrita pedi que selecionassem, organizassem e relacionassem de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defender suas ideias. Para isso apresentei 4 fontes para análise (Anexo 19):

1. O texto “20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra”, da jornalista Jurema Aprile, publicado na revista eletrônica *Pedagogia & Comunicação*.
2. Um trecho da obra “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”, do antropólogo Darcy Ribeiro.
3. Um gráfico elaborado pelo Ipea, com base na Pnad de 2012, trazendo dados sobre a desigualdades entre negros e brancos no Brasil no que concerne ao trabalho infantil, analfabetismo, distorção idade-série no período escolar e o número de

vítimas em homicídios.

4. Um fragmento de texto retirado da edição eletrônica da Revista Nova Escola – Especial África/Brasil, sem indicação de autoria.

A 3ª série ou Turma 2, era formada por 22 estudantes, de 17 a 18 anos, 12 meninas e 10 meninos, uma menina e um menino autodeclarados negros. Por ser um trabalho mais elaborado, eles dispuseram de dois períodos, ou 1h e 40min para realizá-lo com tranquilidade. Os resultados podem ser visualizados no quadro, a seguir.

Quadro 25 – Feedback dos filmes e vídeos – 2ª e 3ª Séries

ANÁLISE DE CONTEÚDO	
ATIVIDADE: Construção textual final	TURMA: 2ª série ANO: 2014
<p>[...] É sabido que, desde os primórdios daquilo que se tornaria o Brasil, a população negra sofreu inúmeras intempéries. Provenientes das ações imperialistas, as formações e deformações submetidas ao negro durante a história são comumente estudadas e analisadas. Esquece-se, portanto, da cultura afro como fator democrático. Isto pois a democracia também atua em forma de identificação cultural. Quando o estudo da história gera no eixo do branco protagonista e seus feitos, e ofusca parte da população em sua própria história. Apenas um lado da moeda é visto, e isso não condiz com o conceito de democracia. Desta forma é necessária a aplicação do estudo da história do negro por seus próprios olhos. A valorização da cultura afro por si só, sem as modificações ocorridas ao longo do tempo, por meio da difusão de manifestações culturais próprias poderia ser uma medida efetiva (E4).</p>	
<p>[...] Apesar do Brasil ser um país de todo o tipo de raças e etnias, parece que a cada dia que passa o preconceito por causa da cor da pele só aumenta em nosso país. Um caso recente que ocorreu em nossa cidade de como o preconceito racial ainda exta enraizado na cabeça de muitas pessoas foi o ocorrido alguns meses atrás com o vereador “Kanelão” que falou palavras ofensivas à comunidade negra quando estava discursando na câmara de vereadores de Rio Grande, e quando foi se justificar para a população através da televisão, acabou se mostrando ainda mais racista e preconceituoso (E5).</p>	
<p>Em várias culturas somos colocados como irmãos, ou seja, filhos do mesmo pai e mãe. Somos, neste caso, iguais perante qualquer superioridade espírita ou carnal que possa vir a nos julgar por possíveis erros cometidos. No momento em que o homem branco pensou que poderia burlar essa crença, as coisas saíram do controle. Surgiu a ideia de que a maioria manda na minoria e a minoria é negra. Na ocupação do Brasil e nas moldagens das cidades, quem possuía dinheiro se concentrou no centro e o “resto” nas margens. O “resto” era composto por negros e isso só reforçou a ideia branca de que esses eram também a minoria fora da ideia de quantidade, e sim, qualidade. O repúdio pelos negros, a exclusão, a violência, ainda existem, porém em menor quantidade pois o homem em geral “aprendeu” a aprender sobre a cultura afro e levar em consideração que todos somos iguais independente da coloração da pele, do olho, “qualidade” do cabelo e todos seremos julgados a partir dos princípios humanos (E9).</p>	
<p>A desigualdade racial esta presente desde sempre no mundo, mas a escravização promoveu sua ascensão. Com isso, foi impregnando-se o pensamento de que negros e brancos são diferentes. A abolição, em 1888, não melhorou a realidade negra, livres mas sem direitos, os negros sofreram com o racismo. Apesar da presença de diversas políticas que visam a igualdade, a mesma ainda não é presente. Em tribunais, escolas e empregos, negros são acusados indevidamente ou, até mesmo, rebaixados por serem de outra cor. [...] É necessário que a população entenda e organize suas concepções sobre a história do</p>	

<p>mundo. Para isso, seminários e debates sobre problemas atuais, dentro das escolas, abrangendo diversos componentes curriculares, pode ser uma medida interessante (E10).</p>
<p>As tentativas de assegurar a igualdade racial no Brasil têm causado mais tensões sociais, que acabam não integrando os negros, os indígenas e os brancos. Políticas públicas do atual governo possibilitam essa interação através da concessão de benefícios em universidades, escolas públicas, e até, cargos públicos. Contudo, além de ir contra os princípios de igualdade - prevista na Constituição de 1988 - tais medidas impossibilitam, a longo prazo, o fim da diferenciação social entre as “cores”. A sociedade brasileira sempre teve uma dificuldade de aceitação e de identidade. Hoje, majoritariamente negra e mulata, a população ainda mantém consigo estereótipos e preconceitos contra os negros e, conseqüentemente, a si mesma. O entendimento de “branco”, “negro” e “índio” vai além da cor da pele: acaba sendo um fator que julga e discrimina as diferenças. Por isso, podemos concluir que tanto as ações afirmativas quanto os conceitos sociais, estão prejudicando a convivência harmoniosa entre os cidadãos. Sendo assim, poderíamos começar combatendo essas posturas em casa, na educação entre pais e filhos, para que através de simples atitudes tomadas no dia a dia, possamos ensinar que somente o preconceito e a discriminação que devem ser marginalizadas na sociedade (E12).</p>
<p>Recentemente foi aprovada a lei de cota das universidades federais para negros e pardos. As principais críticas falavam que facilitando o processo seletivo para uma raça estaríamos prejudicando as outras e causando um preconceito profissional. Ações afirmativas são válidas ainda hoje em dia e podem ajudar muito a desigualdade racial, porém, levar todas as raças para as universidades não assegura que estes vão conseguir se formar e tornarem profissionais respeitados. Em suma, a solução imediata para a diminuição da disparidade racial é o sistema de bolsas de estudos para afrodescendentes, colocando-os em escolas melhores (particulares) eles terão uma formação melhor e mais facilidade de entrar em boas universidades com os mesmos conhecimentos, assim eles vão entrar na faculdade por mérito próprio e não de seus avós (E14).</p>
<p>Folhetos informativos ou eventos “antirracismo”, não são o bastante para se acabar com a ignorância que ainda hoje é colocada em prática pelo povo branco, é necessário uma reeducação, não apenas nas escolas, mas também em casa, pois ninguém nasce racista, as pessoas aprendem a cometer atos preconceituosos devido a educação que recebem. É o único meio que, com certeza, pode melhorar significativamente o convívio entre duas etnias (E15).</p>
<p>Entre negros e brancos, existem mais negros analfabetos, mais negros sem escolaridade e mais negros no trabalho infantil. Para que essa igualdade aconteça é preciso mais do que leis e organizações, é preciso que todas as famílias, sem exceção, mudem a maneira de educar as crianças com relação ao racismo, ao invés de dizer “Não chame ele de preto ou de macaco se não tu vai preso”, dizer “Não chame ele de macaco porque isso é errado, todos somos iguais, tu é igual na ele, somos todos fisicamente iguais”. Somente assim, teremos mais igualdade na sociedade brasileira (E17).</p>

Fonte: Elaboração própria (2016)

O primeiro texto diz que a história do negro é “comumente” estudada e analisada, mas desconsiderada ao ser sobrepujada pela “história do branco protagonista”, o que considera antidemocrático pois “a democracia também atua em forma de identificação cultural”. A autora sugere a valorização da cultura afro “por si só [...] sem as modificações ocorridas ao longo do tempo, por meio da difusão de manifestações culturais próprias”. O segundo texto recorda o episódio ocorrido com o vereador rio-grandino e seu discurso racista na plenária da Câmara de Vereadores, em uma audiência que tratava sobre cotas no serviço público, tema tratado em sala de aula quando o fato ocorreu. O terceiro texto parte do processo de contraposição entre a “maioria que manda na minoria”, e a “minorias

é negra”; no “centro” rico e o “resto” nas margens (“Resto” que ele põe aspas e define como “minoridade no sentido de qualidade”). Toda contraposição, porém, é contestada porque “somos todos iguais”. O quarto texto fala sobre “o pensamento de que negros e brancos são diferentes” e de que os negros são rebaixados por serem de “outra cor”. O quinto texto afirma que as políticas públicas do atual governo (2014), ao concederem benefícios causa tensões sociais, não integra a sociedade e fere os princípios de igualdade. Segundo um estudante, “tais medidas impossibilitam o fim da diferenciação social entre ‘as cores’”. Ele insiste que “as ações afirmativas e os conceitos sociais, estão prejudicando a convivência harmoniosa entre os cidadãos”. Ao mesmo tempo, ele afirma que “a sociedade brasileira sempre teve uma dificuldade de aceitação e identidade”. Esse rapaz hoje é estudante na FURG e milita no movimento estudantil universitário. O sexto texto propõe como solução para diminuir a “disparidade racial” (que eu prefiro acreditar tratar-se de um erro semântico), o sistema de bolsa de estudos para afrodescendentes, colocando-os em “escolas melhores: as particulares”. Os autores dos sétimo e oitavo textos indicam que uma educação antirracista deve vir de casa. Ao reforçar estes aspectos textuais, trago as considerações da psicóloga Lia Vainer Schucman (2014), na sua obra *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*:

O fato de o preconceito racial recair sobre a população não branca está diretamente relacionado ao fato de os privilégios raciais estarem associados aos brancos. O branco não é apenas favorecido nessa estrutura racializada, mas é também produtor ativo dessa estrutura, através dos mecanismos mais diretos de discriminação e da produção de um discurso que propaga a democracia racial e o branqueamento. Esses mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social sem que isso fosse encarado como privilégio de raça. Isso porque a crença na democracia racial isenta a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoadado como realidade. Desse modo, a ideologia racial oficial produz um senso de alívio entre os brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas. (SCHUCMAN, 2014, p. 27).

Quanto à ocupação de posições mais altas na hierarquia social, atualmente no ensino privado gaúcho da educação básica, encontramos lado a lado, boas instituições e empresas dedicadas ao ensino. Entretanto, permanecem algumas de suas características históricas: servir para a formação de uma elite e camadas médias e insistir na manutenção de um discurso que prega uma suposta maior qualidade de ensino. Esse discurso sustenta uma identidade existente que, ao ser questionada, se desestabiliza, porque “denuncia seu caráter construído e sua superficialidade” (SILVA, 2014).

O reconhecimento da necessária insistência em continuar promovendo ações afirmativas, de reivindicar atividades de fomento à implementação da Lei pelos órgãos gestores e de, efetivamente, trabalhar com a História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, faz refletir e questionar sobre como certas práticas escolares foram naturalizadas e enraizadas nas experiências escolares. Estas experiências, por sua vez, representam a sociedade que nos foi legada: uma sociedade que repete relações de dominação e exploração por meio da exclusão. É nessa sociedade que, há 13 anos, a Lei 10.639/03 foi sancionada, sendo complementada, posteriormente, pela Lei 11.645/08, que inclui no texto da Lei anterior, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena. Assim, o que precisamos, agora, é superarmos as práticas discriminatórias e construirmos relações que contribuam para a luta pela verdadeira equidade social. Nesse caso, conforme aponta o historiador Arilson dos Santos Gomes:

Reconhece-se que muito deve ser realizado quanto a esse aspecto. Entende-se que as reivindicações dos movimentos negros estão contribuindo para a ampliação qualificada do debate das desigualdades sociais em nosso país. Historicamente, devem se considerar as contribuições de intelectuais brancos e negros, acadêmicos, militantes e formadores de opinião, e para além dos binarismos, de pessoas que no passado negociaram e fizeram na fatura das relações sociais - embora muitas vezes tuteladas - inovações em suas formas reivindicativas (GOMES, 2014, p.181).

Com as palavras do autor, reitero a força inspiradora da luta do Movimento Negro e dos educadores comprometidos com a educação para as relações étnico-raciais. E trago da ficção, especificamente, do filme “Besouro”, a fala da personagem Mestre Alípio, mentor do capoeirista e pupilo Besouro: “A morte, Besouro, é viver debaixo da bota dos outros”. Que a afro-brasilidade que se forjou na histórica luta e resistência sirva de inspiração para o fortalecimento dos direitos conquistados e na conquista de outros direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este trabalho de Dissertação falando sobre cinco gerações de mulheres que tiveram processos de educação formal escolar distintos: algumas nunca sentaram num banco escolar; outras, poucas vezes; uma foi a primeira a completar a Educação Básica e ter um diploma de Licenciada e, a mais nova, em plena carreira universitária almeja um longo e brilhante caminho. Quase todas vivenciaram uma educação familiar em que valores e comportamentos de discriminação e racismo foram perpassados e (re) significados conforme o avanço do tempo, conforme aponta o antropólogo Jöel Candau:

A memória geracional é também uma memória de fundação que tem seu lugar no jogo identitário. Ela é por vezes horizontal e vertical e apresenta duas formas, uma antiga e outra moderna. A forma antiga é uma memória genealógica que se estende para além da família. Ela é uma consciência de pertencer a uma cadeia de gerações sucessivas das quais o grupo ou o indivíduo se sente mais ou menos herdeiro. É a consciência de sermos os continuadores de nossos predecessores. Essa consciência de peso de gerações anteriores é manifesta em expressões de forte carga identitária, como “as gerações anteriores trabalharam por nós” ou “nossos antepassados lutaram por nós” etc. (J.CANDAU, 2014, p.142).

Assim, penso que é possível romper com aqueles valores familiares que não se sustentam a partir do momento em que nos colocamos no mundo de forma autônoma e consciente, dentro das relações sociais que nos cercam; porém, é no jogo identitário que os comportamentos irrefletidos permanecem, perpetuando padrões sociais preconceituosos e discriminatórios.

Quando principiei este Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem com a intenção de trazer, com muita humildade, minha experiência como professora de História da Educação Básica em uma instituição privada, rememorei minha trajetória buscando compreender meu tencionamento em trabalhar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, pois preocupou-me a divulgação dos resultados de pesquisas sobre a implementação da Lei 10.639/2003, que apontavam para seu descumprimento, sobretudo, em instituições privadas. Para isto, os motivos alegados consistiam na ausência de material didático adequado, o despreparo dos professores e o racismo institucional.

Segundo o Artigo 7º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino é livre à iniciativa privada desde que a instituição atenda a algumas condições, como o cumprimento das normas gerais da Educação Nacional e do respectivo sistema de ensino. Desse modo, as escolas particulares têm, regularmente, a obrigatoriedade de credenciamento no Ministério da Educação e na Secretaria de Educação do seu

Estado. Para tanto, a Escola deve apresentar uma Proposta Política Pedagógica que atenda às orientações dos órgãos em questão e do Conselho Nacional de Educação. Quanto à supervisão das instituições de Ensino Médio, caberá a cada Estado o controle de sua própria rede e das instituições mantidas pela iniciativa privada (Arts. 16, 17 e 18 da LDB).

Entretanto, faltam pesquisas que fundamentem melhor o porquê do silenciamento do tema das Educação para as Relações Étnico-Raciais nas escolas particulares e é necessário avaliar o papel do MEC e das Secretarias de Educação na implementação da Lei 10.639/03 e no seu monitoramento nestes espaços educativos, afinal, a análise superficial de alguns estudos já realizados, mostraram que somente a lei não foi suficiente para que a Escola privada cumprisse o seu papel de formação.

Nesta direção, insisto mais uma vez, na necessidade de mais pesquisas sobre os espaços privados da educação formal, tendo em vista que, conforme Nilma Lino Gomes (2008), a questão racial não se reduz aos negros e ela é uma questão da Escola brasileira, seja ela pública ou privada, pois:

A escola sozinha não dá conta de tudo, mas nem por isso ela deixa de ser responsável nesse processo. Ela é uma instituição formadora e ocupa um lugar de relevância social e cultural, juntamente com outros espaços em que também nos educamos. Por isso é importante entender que o momento atual de discussão e implementação de um estudo sistemático sobre a questão racial na escola básica esta inserido num contexto maior de luta pela construção da democracia e de um Estado realmente democrático, com todos os conflitos que esse debate possa acarretar. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade (N.L.GOMES, 2008, p. 87).

A escola privada precisa fazer parte deste processo, pois incorre em perpetuar padrões de comportamento e pensamento excludentes. Outro fato importante é que a instituição privada é quem se reporta à Secretaria de Educação do Estado, através de relatórios encaminhados ao órgão regulador para garantir o seu credenciamento à Secretaria do Estado e ao Ministério da Educação. Um dos documentos apresentados é o Projeto Político Pedagógico escolar, e que deverá atender às orientações do Conselho Nacional de Educação; não obstante, estes relatórios redundam muito mais em dados específicos e estruturais, do que sobre a abordagem didático-pedagógica da instituição e/ou implementação de diretrizes curriculares. Assim, a Escola privada é acompanhada através desse instrumento sistematizado. Creio que caberia, portanto, a equipes técnicas permanentes das Secretarias que tratassem, especialmente, de assuntos relacionados à diversidade e à Educação para as Relações Étnico-raciais, a assessorarem e também direcionarem as instituições privadas de Educação Básica a cumprirem as determinações

legais contidas nas Leis 10.639/03 e 11.645/08.

Nesse sentido, em meados de 2015, o Governo Federal e o Governo do Estado do Rio Grande do Sul, firmaram um acordo de cooperação para o cumprimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08. O Procurador do Estado Jorge Luís Terra da Silva, em entrevista à *Educação em Revista*⁸³ apontava para a urgência das instituições privadas em regulamentarem a implementação das referidas leis. O Procurador também afirmava que o cumprimento da lei poderia ser sintetizado em três estágios: adequar a documentação da escola, capacitar profissionais e pôr em prática esta formação.⁸⁴

Quanto aos materiais didáticos, hoje encontramos uma série de bons materiais, fruto de pesquisas qualificadas e de excelente material gráfico. Estes materiais, além de comercializados, estão muitas vezes disponíveis, gratuitamente, para *download* ou para serem solicitados pelos professores e, assim, serem encaminhados para suas instituições de ensino. Em tese, as Escolas particulares possuem maior disponibilidade de verbas para a implementação de projetos ou eventos culturais mas, assim como as escolas públicas, estas instituições também recebem muito material oferecido pelas editoras – por se tratar de um nicho de mercado altamente lucrativo.

No que tange ao papel dos professores, é preciso insistir na formação inicial e continuada em uma perspectiva multicultural, em prol de uma educação antirracista e que promova a sensibilização, a responsabilidade e o comprometimento dos profissionais da educação para a valorização da pluralidade e o preparo para a incorporação dessas diretrizes no desenvolvimento curricular. Nas instituições privadas, a formação continuada de seus profissionais, com frequência, parte de iniciativas próprias, focando a titulação exigida pela instituição, e não a qualificação pretendida pela legislação. Assim, comungo com as ideias do professor Elison Antonio Paim, que prefere substituir a perspectiva de *formação de professores* pela perspectiva de *fazer-se professor*, pois a primeira remete à ideia de formar alguém como algo definitivo, preestabelecido e convencionado; enquanto a segunda, implica na ruptura do que está determinado, “entendendo a formação como um processo contínuo que acontece ao longo da vida e não apenas num dado momento e lugar” (PAIM, 2007, p.162).

Além do processo de formação do professor, outro fator evidenciado na própria Lei e nas Diretrizes Curriculares, é que a Educação para as Relações Étnico-raciais não é de exclusiva competência das áreas de História, Educação Artística e Literatura, mas “serão

⁸³ Publicação do Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS).

⁸⁴ “Acordo busca promover a igualdade racial nas escolas”. In: *Educação em Revista*. Nº 110/Ano XIX/ Junho-Julho 2015, p. 21.

ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”. Logo, é preciso investigar se todos os cursos de Licenciatura, Pedagogia e de formação continuada de professores, reestruturaram seus currículos, incluindo a temática racial. Destaco este ponto porque considero que a formação continuada de professores deve ser incentivada para que tenhamos uma abordagem cada vez mais substancial da pedagogia antirracista. Para a professora Wilma de Nazaré Baía Coelho; entretanto, ainda temos que investir nos cursos de formação, tendo em vista que eles “cultivam a ideia de que os professores são senhores de suas salas de aula. Nelas eles podem – respeitando as diretrizes curriculares – trabalhar da forma que entendem ser a mais correta. O que vimos é que, em relação à questão racial, isto só tem incentivado a reprodução do preconceito e da discriminação” (COELHO, 2005, p. 197).

Por esta razão, a autora aponta a necessidade da efetiva implementação da Lei ser realizada coletivamente dentro do espaço educativo, pois é papel para professores e gestores, o que retira dos ombros do professorado toda a responsabilidade por dados tão negativos referentes à aplicação da Lei. Outros autores sugerem a construção de uma educação voltada para a formação de valores e de uma produção de conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras (GOMES, 2012; MUNANGA, 2005; SILVA, 2007, 2012).

Neste sentido, compreendo que a educação para as relações étnico-raciais oferece uma metodologia que orienta, verdadeiramente, para as relações sociais. Reitero que não a considero inclusiva mas, genuinamente, construída com e para a diversidade, já que desnaturaliza a condição de superioridade e inferioridade contida nas relações sociais existentes. E considero este um dos pontos fundamentais para a resistência que se apresenta à sua implementação, já que a educação para as relações étnico-raciais contribui para a desmistificação de ideias, como a de vivermos sob o manto de uma democracia racial onde existem oportunidades iguais para todos. A Educação para as Relações Étnico-raciais oferece e exige uma nova postura diante da vida, do mundo e das pessoas, tanto por parte do educador, quanto do estudante. Na fala da educadora brasileira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, “é um trabalho para todos e para cada um”⁸⁵.

Dito isso, minha intenção neste trabalho de Dissertação foi analisar qual o entendimento que um grupo de estudantes de ensino médio possuía sobre a cultura afro-

⁸⁵ Mesa-redonda “Dez anos da lei 10.639/03: balanços e perspectivas”. Ocorrido em 19 de abril de 2013, organizada pelo Núcleo de Apoio à Pesquisa Brasil África da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. No evento, discutiram-se os dez anos da lei nas redes pública e privada da educação básica. Informação disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WbLZOPcXUs>.

brasileira e sobre o racismo. E verificar se o uso da linguagem fílmica auxiliaria no surgimento de novas percepções acerca da aprendizagem histórica sobre cultura afro-brasileira e sobre as relações étnico-raciais.

Analisando o conjunto de atividades, percebo que as manifestações mantiveram-se regulares e à medida que avançávamos no ano letivo, as discussões tornaram-se menos combativas mas, foi na escrita que as críticas permaneceram; sobretudo, de quem se manteve contrário às ações afirmativas. Para os estudantes da Turma 2, por exemplo, as cotas não são vistas como direitos conquistados e há, até mesmo, quem considerasse inconstitucional. No entanto, nas considerações preliminares, as narrativas da Turma 3 já apontavam para alguns aspectos recorrentes: o racismo não é um problema recente no nosso país; “hoje”, o racismo “está na moda” mas, pessoas são punidas em decorrência de seus atos e políticas públicas tentam garantir “igualdade entre as raças por meio de cotas para negros e pardos”. Além disso, um dos textos chamou a minha atenção e voltamos a abordar o tema, posteriormente, no Seminário de “Cultura Afro-brasileira: a associação raça e religião”, a partir de um aspecto comum para grande parte dos estudantes, que consideram que todo cidadão negro é umbandista ou “do candomblé”, melhor dizendo, “do batuque”.

Três trabalhos foram decisivos para a minha avaliação final: a atividade de construção do Painel África; o trabalho com o texto *Ser negro no Brasil hoje*, de Milton Santos e o Seminário de Cultura Afro-brasileira. Percebi um amadurecimento maior no aspecto conceitual, nos diálogos, nas narrativas e no empenho destinado às atividades propostas, em todas as turmas. Com aquele trabalho, eles visualizaram, literalmente, e perceberam a diversidade cultural do continente, seus conhecimentos e tradições, fizeram descobertas: as *suas* descobertas. A partir do texto do Milton Santos, eles demonstram uma criticidade maior, um pouco mais embasada, e percebem as sutilezas do racismo velado e do discurso não-racista que eles denominam “politicamente correto”. Já, no Seminário de Cultura, as apresentações demandaram comprometimento, envolvimento e articulação nas atividades; foi o tipo de atividade em que pude perceber maior ou menor crescimento nas habilidades contempladas, nos *conteúdos procedimentais*. Aprecio esse tipo de atividade pois sei que, de alguma forma, prepara este estudante de ensino médio, muitas vezes tímido, e daqui a pouco, será um universitário, para possíveis atividades acadêmicas, momento em que irão precisar ter desenvoltura na execução e apresentação de trabalhos, sejam individuais ou em grupo. Obviamente que as dinâmicas dessas esferas educacionais são diferentes, mas é no ensino médio que esse estudante alcança a autonomia necessária para iniciar-se no universo universitário.

Neste sentido, foi no Seminário de Cultura Afro-brasileira de onde vieram as percepções de cultura preservada ou (re) significada como forma de resistência, seja através da religião, da música ou da culinária. Segundo a discente Lisiane, de 17 anos, por exemplo, “com todo aquele sofrimento, sem uma fuga, eles se tornariam loucos, portanto, detiveram-se em suas crenças, mesmo relacionando ao catolicismo, para poderem sobreviver perante a dor, por meio de rituais e [...] evocações a seus orixás, ficando, assim, mais próximos desses, mais ‘acolhidos’, ‘protegidos’”.

A mídia cinematográfica constitui uma ferramenta para o trabalho com a história e a cultura afro-brasileira e africana na sala de aula e, neste sentido, filmes, documentários e entrevistas representam recursos didáticos na medida em que oportunizam a reflexão acerca da temática em destaque. Neste trabalho, não pretendi criar um método, apenas apresentar e partilhar caminhos trilhados. Porém, concluo que ao optar por trazer o relato do racismo e da discriminação vividos ou não, através de entrevistas e depoimentos, observei que a experiência vivenciada e relatada impactou muito mais as reflexões e (re) considerações expressadas pelos estudantes. Especialmente, as considerações eloquentes e maduras de um carismático menino de 10 anos, expressado numa fala carregada de positividade que se contrapunha aos pareceres dos adultos, onde percebia-se uma justa indignação através do posicionamento crítico e da expressão de ironia.

No caso dos *conteúdos atitudinais*, sua função é possibilitar o desenvolvimento de capacidades afetivas, de reflexão e de relação interpessoal, observando, percebendo a si, o outro e as suas representações; sendo assim, não existe nenhum tipo de suporte material que contribua para verificar sua “eficácia”. Reitero que também faz parte de nosso papel como professores compreender que este processo não se dará imediata e, finalmente, em sala de aula mas, acompanhará aquele estudante, em suas inferências e (re)criações de sentido daquela aprendizagem, o que indicaria se, de fato, ela foi significativa, ou não.

Os filmes instigaram; porém, as entrevistas, sem dúvida, tocaram mais, por se tratarem de experiências de racismo vivenciadas e das quais aquelas pessoas foram vítimas. Ali, não era a professora falando sobre racismo; eram um jovem, uma mulher e um menino, negros, expondo suas opiniões e experiências.

Conteúdos sejam conceituais, procedimentais ou atitudinais, têm um mesmo propósito: fazer refletir, promover aprendizagem. Nas palavras do poeta Manoel de Barros,⁸⁶ é preciso “desver o mundo para sair daquele lugar imensamente e sem lado”.

⁸⁶ Barros, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.

Portanto, ao analisar os resultados das atividades realizadas, assenti que minha sequência didática alcançara os objetivos previstos ao proporcionar alguma reflexão e aprendizagem.

Para concluir, apresento as palavras da educadora brasileira, intelectual e ativista, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ela explica que entre africanos o termo educação é utilizado para referir-se a conhecimentos, valores e posturas ensinados em estabelecimentos de ensino; contudo, esta palavra não existe nas línguas tradicionais africanas; ela entra na África com o modelo de Escolas implantadas pelos europeus. Por conseguinte, entre afrodescendentes americanos, o emprego dos termos educar-se e ser educado está ligado a posturas, valores, comportamentos e conhecimentos reconhecidos pela classe social e pelo grupo racial branco, que detém o poder de governar as sociedades, de que aqueles outros são excluídos. Desta forma, tanto os africanos, como os afrodescendentes, referem-se ao sentido amplo de educar-se como *tornar-se pessoa*, o que também pode ser traduzido como *aprender a conduzir a própria vida*:

Em vista disso, educação refere-se ao processo de construir a própria vida, que se desenvolve em relações entre gerações, gêneros, grupos raciais e sociais, com a intenção de transmitir visão de mundo, repassar conhecimentos, comunicar experiências. Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem (P.B.G.SILVA, 2010, p. 181).

E o crescimento das pessoas só é possível dentro das mais amplas relações de uma coletividade contrária ao individualismo, à competitividade e ao medo do outro, um crescimento que ocorre quando nos aproximamos e nos abrimos para o outro, sem medo de enxergarmos a nós mesmos e as nossas falhas compreendidas como verdades. Quando eu percebi que aprendia (e ainda aprendo) a conduzir minha própria vida, vi que não apagaria as dores provocadas pela Biloca, pela Isaura e pela Ana Maria mas, percebi também, que ao romper com aqueles seus valores perpassados, as libertaria de mim e aprenderia a ser gente.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza. *Literatura: tempos, leitores e leituras*, volume único. São Paulo: Moderna, 2010.

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. *Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores*. Revista Antíteses, vol. 3, n° 5, jan-jun, 2010, pp. 21-37, Universidade Estadual de Londrina.

ABUD, Kátia Maria. O Cinema no ensino de História. In: ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo Silva; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História – Coleção Ideias em Ação*. São Paulo: Cengage Learning, 2010, pp. 165-177.

_____. A construção de uma Didática: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História* [online]. 2003, v. 22, n° 1, pp. 183-193. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>. Acesso em 8 de fevereiro de 2014.

AZZI, Riolando. *Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos*. São Paulo: Paulinas, 1996.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELMIRO, Dalila Maria Musa et al. Empoderamento ou Objetificação: Um estudo da imagem feminina construída pelas campanhas publicitárias das marcas de cerveja Devassa e Itaipava. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC/SEPPIR, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Publicada no Diário Oficial da União em 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). *Ensino Médio. Parte I. Bases Legais*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ensino Médio. Parte IV. Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD/SEPPPIR, 2009.

BUFFA, Ester. Ideologias em conflito: escola pública e escola pública. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979. – (Coleção Educação Universitária).

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias: o ensino de História do Brasil (1980-1990)*. Passo Fundo, Ediupf, 2001.

CANDAU, Vera M. (Org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CANDAU, Jöel. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2014.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, vol. 8, núm. 1, jan/jun, 2010, pp. 607-630.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 1998. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

CHAGAS, Wagner dos Santos. *Do contexto da influência ao contexto da prática: caminhos percorridos para a implementação da lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio-RS*. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baia. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-1989*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Org.). *Educação e relações raciais: conceituação e historicidade*. São Paulo, Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção Contextos da Ciência)

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 47, p. 67-84, jan./mar. 2013a. Editora UFPR.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A Lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. *Revista da ABPN*, v. 5, nº 11, jul.– out. 2013b, p. 29-54.

COLL, César (Org.). *O construtivismo na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

COLL, C. Aprender y enseñar com las TIC: expectativas, realidade y potencialidades. In CARNEIRO, R et al (coords) Los desafios de las TIC para el cambio educativo. Madrid: OEI/Fundacion Santillana, 2009.

CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, Artigo 71, 14 de julho de 1891.

COUTO, Mia. *Pensatempos*: texto de opinião. 2. ed. Lisboa: Caminho, 2005.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. p. 21-33.

DREHER, Martin N. *Breve história do ensino privado gaúcho*. São Leopoldo: Oikos, 2008.

EDIÇÕES SM (org). Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por. Ser protagonista (box): geografia, ensino médio, volume único. São Paulo: Edições SM, 2014.

FELIPE, Delton Aparecido. *O cinema no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Curitiba: CRV, 2015.

FERNANDES, Luiz Estevam; MORAIS, Marcus Vinícius. Os EUA no século XIX. In KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso; SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. O mito da democracia racial, o ensino de História e culturas afro-brasileiras. In: *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. COELHO, Wilma de Nazaré Baía [et al.] (Orgs.). São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014, pp. 183-221.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006 (Coleção Magistério: Formação do Trabalho Pedagógico).

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREYRE, Gilberto. *Manifesto regionalista*. 7.ed. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996. p.47-75.

GOMES, Arilson dos Santos. *O universo das gentes do mar e a identidade negra nos discursos e práticas políticas de Carlos Santos (1959-1974)*. 2014. 597f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. Série Cadernos da CEJ, n. 24. Disponível em <http://www.cjf.br/revista/seriecadernos/vol24/artigo04.pdf>.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In CANDAU, Vera Maria (org) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino (Org.) *As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012a.

_____. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, nº1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b.

GOMES, Nilma Lino Gomes; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, nº 47, p. 19-33, jan./mar. 2013 - Editora UFPR.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O Silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial - Um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau de 1ª a 4ª séries*. 1985. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Área de Política e Administração do Ensino Superior, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, jul./dez., 1997.

HOROCHOVSKI, Rodrigo. Empoderamento: definições e aplicações. In: 30º Encontro Anual da Anpocs – 24 a 28 de outubro de 2006. (Anais)

LANGER, Johnni. *A Nova História Cultural: Origens, Conceitos e Críticas*. história e-história. Disponível em <http://www.historiaehistoria.com.br/cfm?tb=artigos&id=186> Acesso em 6 de janeiro de 2014.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LIMA, Maria Nazaré Mota de (org). *Escola plural: a diversidade está na sala. Formação de professores/as em história e Cultura Afro-brasileira e Africana*. 3ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. *Pedagogias Antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção*. 2011. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2011.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MOCELLIN, Renato. O cinema e o ensino de História. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MORAES, Maurício. Ensino da cultura negra ainda sofre resistência nas escolas. In: *BBC Brasil*. Disponível em: www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2013/11/131118-educacao-negro-mm.shtml Acesso em 20 de novembro de 2013.

MORAN, José Manuel. Os vários usos do cinema e vídeo na escola. *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA-Ed. Moderna, jan/abr. 1995, n2, pp.27-35.

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

_____. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n° 68, p. 46-57, dezembro/fevereiro 2005-2006.

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2011.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos Projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Cristina Imaculada Santana de. *A comunidade imaginada da afro descendência no contexto da educação das relações étnico-raciais*. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2012.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de. *Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011.

ORIÁ, Ricardo. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 25, n° 67, p. 378-388, set/dez 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 6 de janeiro de 2014.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro; FARES, Josebel Akel. Narrativas orais, educação e memória. In COELHO, Wilma de Nazaré Baía. (org) *Educação e relações raciais: conceituação e historicidade*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção Contextos da Ciência).

PAES, Bruno Teixeira. Partilhar experiências para seguir aprendendo. *Presença Pedagógica*. V.20. N° 117. Editora Dimensão. Mai/Jun, 2014. p. 58-61.

PARREIRA, Arminda Lorenzoni. *Memórias de um imigrante italiano*. Porto Alegre: Sulina, 1975.

PEREIRA, Lúcia Regina Brito. *Cultura e Afro descendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)*. 2007. 312f. Tese (Doutorado em

História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. Lúcia Regina Brito et al (coord). *A África esta em nós: história e cultura afro-brasileira: africanidades sul rio-grandenses*. João Pessoa, PB: Editora Grafset, 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; Adrião, Theresa (Org.). *Organização do Ensino no Brasil – níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2007, p. 42-72.

PINTO, Regina Paim. Raça e educação: uma articulação incipiente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, 1992, n° 80, pp. 41-50.

PLANO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Sagrado Coração de Jesus, 2009.

RAMOS, Fábio Pestana. Alimentação. In PINSKY, Carla Bassanezi (org). *Novos temas nas aulas de História*. São Paulo: Contexto, 2013.

PURDY, Sean. O século americano. In KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2007.

RIBEIRO, Edynara; GOMES, Lauro. *Leitura e escrita: direito e dever de todos na escola*. In Reflexões Pedagógicas: cenários de iniciação à docência. Letras – Português e Pedagogia. BRAGAGNOLO, Adriana; CAIMI, Flávia Elisa; DIEDRICH, Marlete Sandra (Orgs.) – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014, p. 27-33.

ROMÃO, Jeruse (Org.). *História da educação do negro e outras histórias*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UNB, 2010.

SALIBA, Elias. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In Lições com cinema. São Paulo: FDE, 1993, p.87-108.

SANTIAGO JR. Francisco das Chagas Fernandes. Rosenstone, Robert. A história nos filmes, os filmes na história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n° 60, 2010, p. 271-275.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Márcio André de Oliveira dos. Por uma pedagogia antirracista na Educação. In COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al (orgs). *A Lei nº 10.639/03: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SANTOS, Raquel Amorim; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? In COELHO, Wilma de Nazaré Baía et al

(orgs). A Lei nº 10.639/03: pesquisas e debates. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

SENKEVICS, Adriano Souza; MACHADO, Taís de Sant'Anna; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. (Série Documental. Textos para Discussão).*

SILVA, Cristiane Rute Machado da et al. *Uma análise pedagógica sobre a implementação da lei nº 10.639/03 em escolas da rede pública e privada de Belo Horizonte. Pedagogia em Ação, v. 2, nº 1, p. 61-68, Dez, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4483>. Acesso em: 11 Ago. 2015.*

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, nº 3 (63), set./dez., 2007, p. 489-506.*

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender a conduzir a própria vida dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. *DE preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2010.*

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; VERRANGIA, Douglas. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. *Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, nº 3, set./dez. 2010, p. 705-718.*

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; ZUBARAN, Maria Angélica. Interloquções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico-racial, memórias negras e patrimônio cultural afro-brasileiro. *Revista Currículo Sem Fronteiras, v. 12, nº 1, pp. 130-140, Jan/Abr 2012.*

SILVA, Renán. Lugar de dúvidas: sobre a prática da análise histórica: breviário de inseguranças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção História e Historiografia)

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.*

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.*

SILVA, Vânia Alves da. *A implementação da lei 10.630/03 em escolas particulares do Distrito Federal. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais: Diversidades e (Des)Igualdades. Salvador, Ago/2011, UFBA. Anais Eletrônicos. In: http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307139164_ARQUIVO_Aimplementacaoda10639emescolasparticularesdoDF.pdf. Acesso em 23/05/2014.*

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria (Orgs.). Memória e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Carlos Pio de. *Currículo e diversidade étnico-racial na materialidade da lei 10.639/2003 em duas escolas da rede municipal de Contagem*. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: *Memória e formação de professores*. Organizadores: Antônio Dias Nascimento, Tânia Maria Hetkowski. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. São Paulo: Ática, 2006.

TAVARES, Mauro Dillmann. *Irmandades religiosas, devoção e ultramontanismo em Porto Alegre no bispado de Dom Sebastião Dias Laranjeiras (1861-1888)*. Dissertação de Mestrado – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em História, 2007.

TELLES, Teresa Silva. *Meu Brasil Africano*. São Paulo: IBEP, 2013.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008. p. 545-554.

TIRADENTES, J.A. *Sociedade em construção: história e cultura afro-brasileira: o negro na formação da sociedade brasileira*. São Paulo: Gráfica e Editora Direção, 2008.

TOMASONI, Maria Lucia de Almeida Belém. *Educação das Relações Étnico-raciais e a Formação de Professores*. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2008.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes. In BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2009.

VIEGAS, Danielle Heberle. África como pretexto: um ensaio de história e cinema. *Revista Espaço Acadêmico*. Nº103. Dez/2009. p. 35-42.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Os enfoques didáticos. In: COLL, César (Org). *O construtivismo na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998, p. 153-196.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1** – A igualdade não é branca – Artigo Jornal Extra Classe
- Anexo 2** – Gonvé quer voar – Artigo Jornal Extra Classe
- Anexo 3** – Negros no Brasil – Artigo Revista Geografia
- Anexo 4** – Notícia vinculada no Portal de notícias Pragmatismo Político
- Anexo 5** – Notícia vinculada no Portal Unisinos
- Anexo 6** – Ser negro no Brasil hoje – Milton Santos – Livro didático de Geografia
- Anexo 7** – Navio Negreiro - Slim Rimografia
- Anexo 8** – A África que fala português – Livro didático de Literatura
- Anexo 9** – Cabo Verde
- Anexo 10** – São Tomé
- Anexo 11** – Angola
- Anexo 12** – Moçambique
- Anexo 13** – Guiné Bissau
- Anexo 14** – Luandino Vieira
- Anexo 15** – Pepetela
- Anexo 16** – Agualusa
- Anexo 17** – Ondjaki
- Anexo 18** – Mia Couto
- Anexo 19** – Proposta de trabalho final 3ª série - História
- Anexo 20** – Proposta de trabalho – Histórias Cruzadas – História e Geografia
- Anexo 21** – Proposta de trabalho – O Mordomo da Casa Branca
- Anexo 22** – Ficha de análise de filme usado em toda mostra
- Anexo 23** - Trabalhos dos estudantes

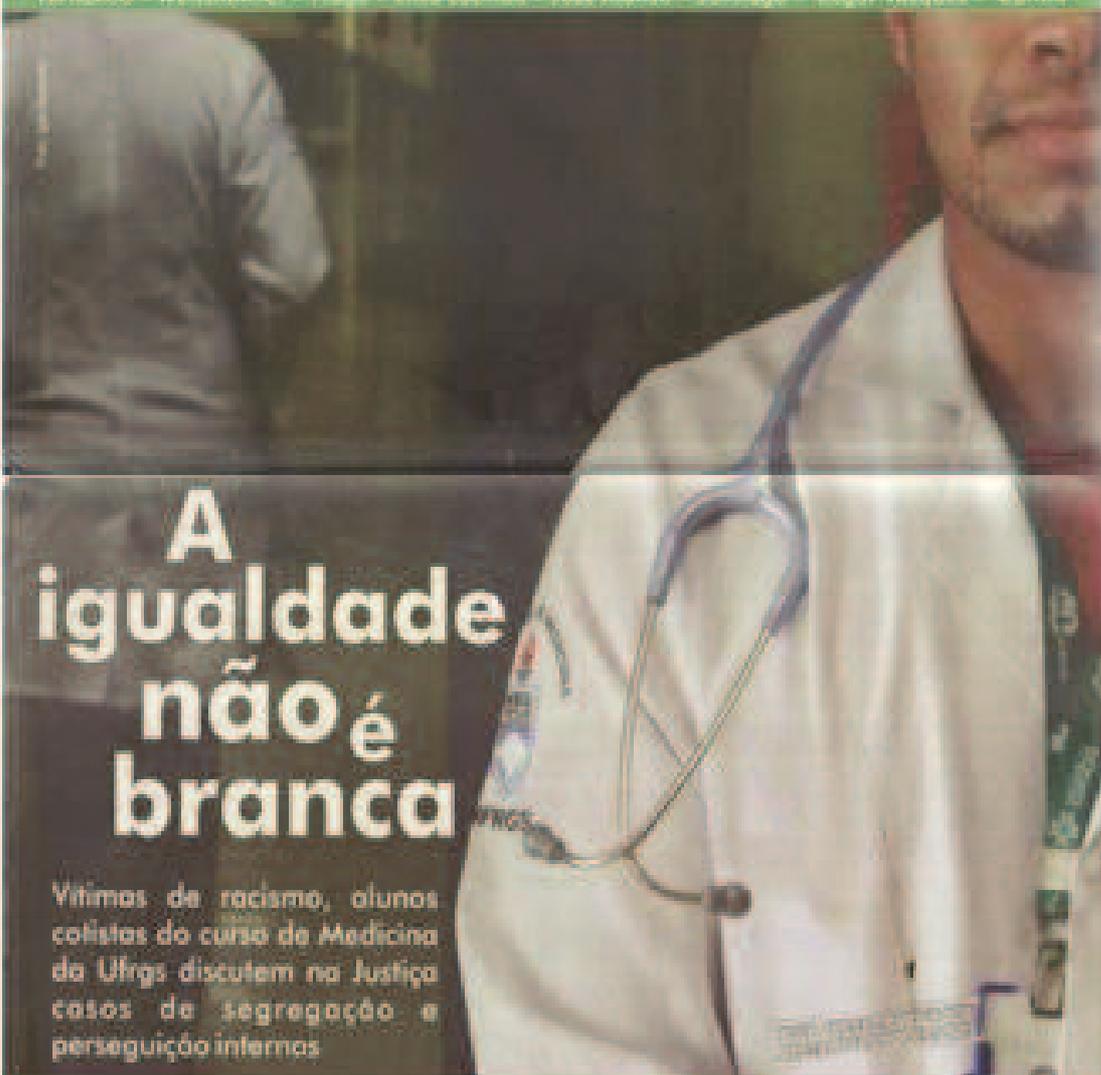
ANEXO 1

AMBIENTE
No Brasil, cada habitante consome 5 litros de agrotóxico por ano, em média.

CULTURA
Múltiplas culturas surgiram nos modos de produção.

EXTRA CLASSE
MÉDICO MARCELO APARECIDO

Valério – Weishamer – Tunga – Eliza Ladeira – José Álvaro – Santiago – Edgar Vettore – Cássio



A igualdade não é branca

Vítimas de racismo, alunos cotistas do curso de Medicina da Ufrgs discutem na Justiça casos de segregação e perseguição internas

ENTREVISTA
A educadora Maria Lucia Vettorelato, ex-secretária de Educação do Estado de São Paulo, lança livro no qual afirma que faltam professores na Educação Básica devido à desvalorização do professor.



LETRA CLARENÇA

EDUCAÇÃO

DISCRIMINAÇÃO

A igualdade não é branca

Os corredores da faculdade de Medicina do Ufrgs escondem uma preferência pela cor branca que vai muito além dos jalecos. Está visível na pele dos seus estudantes e na forma de preconceito, em que alunos cotistas são até mesmo chamados de "muquiranos"



Matias, 26 anos, chegou a estudar em uma escola pública e acabou tendo um desempenho acadêmico excepcional e sendo selecionado para estudar em uma das melhores universidades do Brasil

► Clóvis Vazirani

Dos milhares de estudantes que se matriciam em cursos de graduação em todo o Brasil, a maioria de origem humilde, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Ufrgs) não recebe o mesmo tratamento. Desde os cursos de graduação pública para a elite, até os que são

destinados ao ensino e seleção de estudantes com alta renda e discriminação social, religiosa e regional, há uma hierarquia pública e não verbalizada de um estabelecimento que deveria representar a "igualdade" social brasileira. Por isso, discute-se não apenas a qualidade dos cursos, mas também a implementação das políticas de cotas e de inclusão.

— Não por acaso, desde a constituição e a criação

desta universidade, os cursos de elite foram os primeiros a sofrer o corte massivo de vagas de matrícula em condições de risco, por serem vistos como melhores condições acadêmicas. Foi o caso da Faculdade de Medicina do Ufrgs. Resulta que, com o tempo, a seleção de cotas que são selecionados para o curso de pós-graduação, não são o suficiente para a maioria dos alunos de baixa renda e baixa escolaridade, o que mantém um nível de discriminação social e de classe.

19 de maio de 2012

EDUCAÇÃO



Carlos José Galvão Filho em frente das portas abertas da Universidade Federal do Rio de Janeiro para a abertura do curso de medicina em uma cidade do interior

Insultado de "muquirana", voltou para a aldeia

Um português rico e casado, com os "jeitos" das elites de outras e as "letras" das elites locais, voltou para a cidade de origem por alguns motivos e gatilhos adaptados pelas elites locais que virou Medicina na UFRJ. Mas o sucesso veio a despeito que o candidato da Faculdade de Medicina, Osmar Henrique, sofreu na primeira tentativa de inscrição em 2005. No mesmo processo que aconteceu durante o seu deslocamento de que foi dito, Maso recebeu o título de Doutor

em Direito em Porto Alegre, e depois cerca de 100 quilômetros em "Novo Encanto" Minas e a família, retornou para a cidade. Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Em 2005, Galvão Filho recebeu o título de Doutor em Direito em Porto Alegre. Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

Depois de quatro dias de estudo a casa toda da RAS, o sistema já era a universidade onde de estudo. Maso não sabia nada disso. Nunca fora informado. No primeiro momento, voltou a estudar. Galvão sabia que Maso já era português, então, ele não se considerava um brasileiro. Maso não sabia que Maso não era um que deveria ser tratado de a cidade de origem. "Quero voltar para o Rio de Janeiro", disse Galvão.

O QUE DIZ A LEI - O Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou em 17/12/2010, em reunião com o CA, o Parecer nº 20/2010, que aprova o curso de Medicina em uma cidade do interior. A Lei nº 12.796, de 2011, altera o artigo 1º e 2º da Lei nº 12.796, de 2011, que aprova o curso de Medicina em uma cidade do interior. O artigo 1º, inciso III, da Lei nº 12.796, de 2011, altera o artigo 1º da Lei nº 12.796, de 2011, que aprova o curso de Medicina em uma cidade do interior. O artigo 2º, inciso III, da Lei nº 12.796, de 2011, altera o artigo 2º da Lei nº 12.796, de 2011, que aprova o curso de Medicina em uma cidade do interior.

Racismo em crescimento?

O racismo estruturalizado, a discriminação baseada no tipo de nacionalidade, no formato racial, nos traços físicos, no nível socioeconômico. O caso de estudantes de Medicina da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Hélio dos Santos, é emblemático. Em março de 2011, ele foi absolvido por quatro integrantes da Brigada Militar de Jaguarão e apreendido. Depois de passar o Ministério Público do estado e conseguir advogado para processar a guarda que o apreendeu, Hélio é um advogado frente a advogados de elite e por cinco apóstolos e o juiz o condena preso, mesmo de Pelotas de Santos, três que decidiram o caso de homicídio em Uruguai e voltar para sua terra natal. Um Inquérito Policial Militar remete ao Juízo Militar do Rio Grande do Sul e depois por sentença.

Como caso recente ocorreu em 2007, na Universidade de Estado do Rio Grande do Sul (UERGS), no campus de cidade de Torres. Uma avaliação feita da casa de Pelotas demonstra o que chamou de racismo de um professor em relação aos estudantes negros quando ele estava durante uma

aula de física sobre ondas e refração e de a professora.

A Procuradoria dos Direitos Humanos registra 31 casos de racismo em 11 anos. De 2001 em os processos são feitos desde 2001, a maioria é de pessoas negras de classe baixa por uma Brigada Militar, há um caso de racismo de um negro por a Brigada Militar em uma aula de matemática. Porém, em geral de baixa renda e que vivem em bairros de periferia, que vivem com discriminação de alunos e de pais nos dias de operações de Brigada. O racismo estruturalizado dos casos e variável. Dependendo, o próprio Procuradoria dos Direitos Humanos investiga, mas pode passar o caso para o Polícia Civil ou encaminhado a uma Procuradoria estadual. Segundo o serviço de estatística da Unidade de Planejamento e Coordenação (Uniplan) de Polícia Civil, a comparação entre o ano de 2007 e 2010 registra crescimento de casos de racismo de cerca de 110%. Em 2007, foram 284 casos em todo o Rio Grande do Sul, em 2010, em 2011. O maior crescimento está no dia passado ocorreu em que se refere aos casos de sigla qualificação em que são realizadas reuniões, reuniões de caso



Carreiros dos hospitais relatam a discriminação racial.

gestão de hospitais. O professor também se tornou um caso recente por racismo. Um caso recente sobre o caso de racismo estruturalizado por parte de professores de uma universidade. O caso ocorreu em 2007. No dia de aula, a classe se estava aprendendo os casos de racismo estruturalizado. Um estudante negro foi chamado de "cabeleira" para fazer um teste, pagando cinco reais e depois não quisera a responsabilidade.

O caso foi para a 2ª Procuradoria de Justiça do Estado dos Direitos Humanos, no Ministério Público do Estado em Porto Alegre. O processo foi concluído em 2010. Mas houve também tipo de discriminação. A avaliação e o processo foram enviados a a Procuradoria responsável nos Termos de Ajuste de Conduta (TAC) e encaminhado para o Uerj. Entre estes, que foram feitos apuração das denúncias, comparação de situações de discriminação racial e um relatório sobre o caso. A Procuradoria investigou a situação das denúncias e se aplicou como previsto no processo.

Foram da 2ª Procuradoria de Justiça do Estado, Cristina Pêra Coimbra, conta que ela tem experiência em assuntos de casos de racismo no estado. Há anos que houve aumento de casos, mas não que se passou para o Ministério Público. Porém a discriminação racial. As pessoas estão mais vulneráveis, isso é ruim. Desde as denúncias foram por

estatística de 10% para cerca de 100 por cento. O caso de discriminação em hospitais, há um caso em discriminação racial, de 80% para 21% entre 2007 e 2010.

Quase dois casos relatados, o tipo de caso utilizado para evidenciar o racismo. Um caso estruturalizado discriminado após as eleições para a coordenação do Centro Acadêmico 200 do Marq, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA), entre 20 e 21 de novembro de 2009, incluindo dois dos estudantes de classe que estavam no estágio, no momento de eleição. O caso foi para também no Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal, onde está tramitando. A CNCPA monitora a situação e registra o resultado sobre os trabalhos.

Em 17 de junho deste ano, dois estudantes estrangeiros negros foram orelados de um ônibus por brigadistas, em Porto Alegre, e algemados. Segundo Sérgio Nóbis, do Repetição Democrática de Canga, e Cédice Junior Nóbis, de Brega, foram detidos depois que uma polícia militar que estava no ônibus se recusou a deixá-los sob pena de não pagar dos três meses de prisão. Os dois só foram soltos depois de passarem por tratamento médico na Uerj para impedimento dos exames de Português e Física, sob pena, respectivamente, de suspensão de matrícula e de expulsão.

Solidariedade e contato com acusados

A reportagem do *Diário Zero* mostra também em dois parágrafos o caso de discriminação no processo civil do Ministério Público Federal pelo Rio Grande do Sul. Foram feitos reuniões com o Conselho de Inquirição da Uerj e com a Comissão de Conduta e Conduta do Conselho de Medicina em 27 e 28 de março. Foram feitas reuniões de Trabalho de Medicina, onde foram feitos reuniões de direito de liberdade, no período de setembro. Foram reuniões nos processos Civis e Federais e Defesa Humana, onde se fez de agosto 2009, 20 de março e com o Conselho de Inquirição e Comissão de Conduta e Conduta do Conselho de Medicina, onde foram feitos reuniões de liberdade e responsabilidade. O professor Cleonildo, onde responde a discriminação, não estava respondendo. Em relação a discriminação sobre assuntos de discriminação estruturalizado, onde foram feitos reuniões de liberdade e responsabilidade, onde foram feitos reuniões de liberdade e responsabilidade. O Conselho de Medicina também onde são feitos reuniões.

ANEXO 2

EDUCAÇÃO

Gônve quer voar

A primeira indígena e primeira aluna-cobista da história da Ufrgs se formará em setembro e pretende retornar à aldeia para ajudar sua comunidade como enfermeira

Por Clóvia Ventura

Da cidade de Terra Indígena de Guatubá, em Teresopolis, Rio de Janeiro, encaminhando toda a parte de seu tempo às aulas, Dinaize e Tatiane, a sobrinha, dispõem a vida pela passagem de ônibus e comparem às aulas finais da noite. Não que há, não está necessariamente a que fazer para aquela Dinaize, e para que Dinaize para passar em algo que passou a ser a sua convicção pessoal da parte de sua aldeia há muitos anos. Dinaize, Tatiane, Marilene, indígena de Guatubá, sempre se criou lá fora na cidade da comunidade. Depois de quatro anos, para não deixar a Guatubá para trás. Então, passou a frequentar a escola na Vila das Indígenas e está lá desde sempre mais.

Hoje, aos 25 anos, o primeiro da história de Enfermeiras da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) diplomadas em setembro de 2008.



Dinaize sempre estudou no Programa de Saúde da Família (PSF) em sua comunidade, Terra Indígena de Guatubá

em terra indígena, a primeira indígena a ser formada em Enfermeira. Dinaize não é a primeira indígena a ser formada, a primeira aluna-cobista da história da Ufrgs a ser formada e a primeira a ser formada em uma comunidade indígena. A história da Dinaize começa há muitos anos, com o programa de Saúde da Família (PSF) na Vila das Indígenas.

O primeiro ano foi difícil. Dinaize chegou no primeiro semestre de 2006. Como primeira indígena, ela não sabia o que fazer e não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

Antes de entrar na escola, ela passou por Dinaize, Tatiane, a sobrinha, e Tatiane, a sobrinha, que foram as primeiras a aprenderem a falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

A jovem Dinaize diz que não queria de jeito nenhum que a comunidade fosse fechada. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

ela diz que não se aperta pela dificuldade. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

Hoje, ela diz que não se aperta pela dificuldade. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

Tatiane diz que não se aperta pela dificuldade. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

A jovem Dinaize diz que não queria de jeito nenhum que a comunidade fosse fechada. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

ela diz que não se aperta pela dificuldade. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

Antes de entrar na escola, ela passou por Dinaize, Tatiane, a sobrinha, e Tatiane, a sobrinha, que foram as primeiras a aprenderem a falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

A jovem Dinaize diz que não queria de jeito nenhum que a comunidade fosse fechada. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português. Ela chegou na comunidade há mais de dez anos, mas não sabia falar português.

ANEXO 3

Artigo

Negros no Brasil

Resistência sempre foi a palavra de ordem de quem era forçado ao trabalho escravo. Os negros foram caçados, perseguidos e, ainda hoje, são, muitas vezes, hostilizados, conforme revela pesquisa do IUPERJ

Durante os séculos seguintes ao tráfico de escravos para o Brasil, milhares de negros foram caçados, perseguidos e, ainda hoje, são, muitas vezes, hostilizados, conforme revela pesquisa do IUPERJ.

Os dados são provenientes de um levantamento realizado em parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Social (CNDSC). A pesquisa, intitulada "Negros no Brasil: História e Memória", foi realizada em 2014 e 2015, com o objetivo de investigar a presença dos negros no Brasil e sua contribuição para a sociedade brasileira.

De acordo com o levantamento, os negros representam cerca de 10% da população brasileira, mas sua presença é muito mais ampla do que isso sugere. A pesquisa revelou que os negros estão presentes em todas as regiões do Brasil, com uma maior concentração no Sudeste e no Nordeste. Além disso, os negros têm uma presença significativa em áreas urbanas e em setores-chave da economia, como a educação, a saúde e a cultura.

Apesar de sua presença, os negros ainda enfrentam desafios significativos, incluindo discriminação e desigualdade social. A pesquisa destacou a importância da resistência dos negros ao longo da história, que foi fundamental para a construção da identidade brasileira.

RESISTÊNCIA
A resistência dos negros foi uma constante ao longo da história. Desde a luta contra o tráfico de escravos até a luta por direitos civis, os negros sempre estiveram na linha de frente da luta por justiça social e igualdade no Brasil.

MARCELO
Marcelo é um jovem negro de 25 anos, formado em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco. Ele trabalha como advogado em uma grande empresa de São Paulo. Marcelo é um exemplo de sucesso, mas também enfrenta desafios. Ele relata ter sofrido discriminação durante sua trajetória profissional e acadêmica.

RAÍZES
A pesquisa também explorou as raízes culturais dos negros no Brasil, destacando a importância da música, da dança e da literatura. Essas expressões culturais são fundamentais para a preservação da identidade e da memória dos negros.

Artigo

OSSE PARA CONCURSOS PÚBLICOS

Um estudo do IUPERJ revela que os negros enfrentam dificuldades para acessar o mercado de trabalho formal. A pesquisa aponta que a falta de qualificação e a discriminação são os principais obstáculos. Além disso, os negros têm uma menor presença em setores-chave da economia, como a educação, a saúde e a cultura.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS
O Brasil possui mais de 2,4 mil comunidades quilombolas, espalhadas em 24 estados. Essas comunidades são remanescentes de povos escravizados e possuem uma rica herança cultural. A Fundação Cultural Palmares é responsável por reconhecer e apoiar essas comunidades.

VIOLÊNCIA CONTRA NEGROS
A violência contra negros é uma realidade preocupante no Brasil. Segundo dados do IUPERJ, os negros são mais vulneráveis a crimes de ódio e discriminação. A pesquisa também destacou a importância de políticas públicas para combater a violência e promover a igualdade.

SENA DE ROMÃO
Sená de Romão é um jovem negro de 18 anos, estudante de Engenharia na Universidade Federal de Pernambuco. Ele é um exemplo de sucesso, mas também enfrenta desafios. Ele relata ter sofrido discriminação durante sua trajetória acadêmica e profissional.

“O Brasil tem mais de 2,4 mil comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Elas estão espalhadas em 24 Estados e se organizam de forma diferente.”

ANEXO 4

Menino de 11 anos sofre racismo: “é por isso que não gosto de ser preto” – por Luis Soares.

Publicado em 6 de fevereiro de 2013, em <http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/02/menino-de-11-anos-sofre-racismo-e-por-isso-que-nao-gosto-de-ser-preto.html>

Um menino de 11 anos teria sido vítima de preconceito racial em uma farmácia no Recreio dos Bandeirantes, na Zona Oeste do Rio. A aposentada Carmem Maria dos Santos acusa um funcionário de uma Drogaria Pacheco na Avenida das Américas de ter abordado seu neto e perguntado se ele estaria incomodando os clientes, conforme informou a Rádio CBN nesta terça-feira (5). O fato ocorreu menos de um mês após o caso de racismo em uma concessionária da BMW na Barra da Tijuca, também na Zona Oeste.

De acordo com a aposentada, enquanto ela pagava as compras, um funcionário do estabelecimento se aproximou e colocou as mãos sobre os ombros do menino e perguntou à operadora de caixa, por duas vezes, se o garoto estava incomodando, sem saber que ele estava acompanhando a avó.

Carmem Maria dos Santos acusou o funcionário de racismo e recebeu o apoio de outros clientes que estavam no local. Segundo ela, a criança ficou abalada e chorou muito. “Ele (o funcionário) colocou a mão no ombro dele (da criança) e perguntou se ele estava incomodando. Eu falei: não acredito que você está falando isso com ele. Se fosse branco de olho azul você não estaria falando isso. Agora, porque ele é negro você está falando isso? Meu neto virou para mim e disse: vovó, fica quieta, deixa para lá, é por isso que eu não gosto de ser preto”, disse Carmem à CBN.

A família vai registrar queixa contra o funcionário nesta quarta-feira (6). Em nota, a drogaria disse que está em processo de apuração do fato e tomará as medidas necessárias.

Outro caso de racismo ocorreu em uma concessionária da BMW, a BMW Autokraft, na Barra da Tijuca, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, na tarde do dia 12 de janeiro, que deixou o casal Ronald Munk e Priscilla Celeste indignados. Pais de cinco filhos, eles foram à loja acompanhados do caçula, de 7 anos, que é negro e adotado, em busca de um automóvel novo para família. Enquanto conversavam com o gerente de vendas sobre os carros, dizem ter sido surpreendidos com uma atitude preconceituosa do funcionário quando a criança se aproximou dos três. O BMW Group divulgou uma nota em que pede desculpas ao casal.

Fonte: Portal Geledes e CBN.

ANEXO 5

Após ação afirmativa, negros enfrentam preconceito na universidade e no trabalho

Portal Unisinos, 14 de maio de 2013.

A reportagem é de Caio Quero e publicada pela BBC Brasil em 13-05-2013.

Publicado em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/520098-apos-acao-afirmativa-negros-enfrentam-preconceito-na-universidade-e-no-trabalho>

Uma repórter de televisão que perdeu as contas de quantas vezes foi confundida com maquiadora na emissora em que trabalhava. Uma estudante de Direito que teve de convencer um professor de que a resposta certa em uma prova era fruto de seus estudos, não "adivinhação", e que já teve de enfrentar a desconfiança de um juiz quanto à sua formação.

Embora vivam em cidades diferentes e tenham profissões distintas, essas duas personagens carregam em comum o fato de serem negras e terem participado de um programa de ação afirmativa pioneiro que nos anos 1990 concedeu bolsas a afrodescendentes carentes em uma das mais importantes universidades do Rio de Janeiro.

As histórias da jornalista Luciana Barreto e da advogada e historiadora Miracema Alves dos Santos fazem parte do livro *Afrocidadanização – Ações Afirmativas e Trajetórias de Vida no Rio de Janeiro* (Editora PUC-Rio), escrito pelo pesquisador Reinaldo da Silva Guimarães. A obra mostra a trajetória de 14 alunos, em sua maioria negros, egressos de um dos primeiros programas de ação afirmativa instalados em uma universidade brasileira.

Iniciado em 1994, o convênio entre a PUC-Rio e o Movimento Social Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) permitiu que alunos aprovados no vestibular pudessem ingressar na faculdade com bolsas de estudo, possibilitando que centenas de negros de comunidades pobres passassem a frequentar os bancos da universidade.

Mas se o ingresso na universidade já era uma grande conquista, para alguns o mais difícil ainda estava por vir. Vindos em sua maioria da Baixada Fluminense ou de bairros do subúrbio, esses alunos sofreram com dificuldades para se deslocar até o campus da PUC, que fica na Gávea, zona sul do Rio, além de terem que driblar resistências sociais e econômicas.

"Eu achava que era o fim de meu drama, mas era só o começo", conta Luciana Barreto, uma das primeiras alunas a ingressar no curso de jornalismo como parte do programa de ação afirmativa. Moradora da cidade de Nova Iguaçu, Luciana trabalha desde os 15 anos de idade. Após ser reprovada no primeiro vestibular que prestou, ela pediu a seus pais para ficar um ano apenas estudando para tentar assim realizar o sonho de ingressar na faculdade de jornalismo.

A estratégia deu certo. Após meses de estudos, Luciana foi aprovada nos vestibulares das principais universidades do Rio. Decidiu cursar jornalismo na PUC e História na UFRJ. "Foi um choque muito grande. Aquele mundo era muito diferente. Eu fui durante um bom tempo a única negra do curso de jornalismo. Então aquilo era um choque visual, um choque cultural, um choque econômico", disse a jornalista à BBC Brasil.

"Você imagina que eu precisava acordar às 3h30 da manhã. Eu pegava o ônibus de 4h20 para pegar a aula das 8h." Mas o choque não se restringiu aos alunos que estavam ingressando na universidade. O pesquisador Reinaldo Guimarães, ele próprio negro, ex-aluno da PUC-Rio e originário de uma comunidade carente, conta que parte da comunidade acadêmica também teve resistência ao que chama de novos "filhos da PUC".

"É uma resistência a esse novo público, que teoricamente tem menos capital cultural, além de ocuparem um espaço que teoricamente não deviam estar ocupando", diz Guimarães. Doutor em serviço social pela PUC-Rio e mestre em sociologia pelo IUPERJ,

Guimarães conta ter ouvido relatos de participantes do programa que, ao levantarem as mãos para fazer perguntas durante as aulas, eram ignorados por professores.

"Na mente deles, esse aluno não vai fazer uma pergunta relevante, porque ele já tem um 'pré-conceito' sobre que tipo de estudante ele recebeu a partir das bolsas, um estudante vindo das camadas mais pobres, a grande maioria negra, moradores do subúrbio, da Baixada Fluminense"

Formada em história nos anos 1980, quando decidiu cursar Direito na PUC, Miracema Alves dos Santos já dava aulas em uma universidade e na rede pública estadual. Embora pagasse regularmente as mensalidades no início do curso, após perder dois de seus três empregos ela foi incluída no programa de bolsas para alunos negros e carentes.

Dedicada, ela conta que costumava ter um bom desempenho nas provas, embora fizesse uma jornada dupla, estudando pela manhã e trabalhando à noite. Mesmo assim, ela diz que, em algumas situações, recebeu um tratamento diferente por parte de professores. "Uma vez fiz uma prova, tirei nota boa, mas aí eu notei que o professor não tinha considerado uma questão que eu sabia que estava certa", conta. Quando questionou o fato, Miracema conta que o professor perguntou como ela havia "adivinhado" a resposta. "Eu respondi que não havia adivinhado, tinha estudado."

Perguntada se ela atribui a atitude do professor ao fato de ela ser negra, Miracema explica que atitudes racistas ou preconceituosas poucas vezes são claras. "Essa questão do preconceito é muito difícil. Quando não é uma coisa muito direta, fica sempre uma dúvida. O brasileiro criou formas de ser preconceituoso sem demonstrar completamente", diz. "Às vezes eu converso com meus colegas brancos sobre situações que eu passo e eles dizem: 'ah, mas pode não ter sido preconceito'. É, realmente pode não ter sido, mas quando você é negro, você sente a diferença, porque é com você."

Mas é no mercado de trabalho que algumas situações ficam mais evidentes. De acordo com uma pesquisa realizada em 2010 pelo Instituto Ethos e pelo Ibope, os negros ocupam 25,6% dos cargos de supervisão, 13,2% dos cargos de gerência e 5,3% dos cargos executivos nas empresas brasileiras, embora, segundo o IBGE, 50,7% dos brasileiros sejam pretos e pardos (categorias usadas pelo próprio IBGE).

"Nos espaços de poder e visibilidade é onde você encontra menos negros, mesmo os que já estão qualificados" diz Guimarães. "Em condições idênticas, o negro vai ser sempre preterido, em função das razões históricas, de memória, de subalternidade que foram impostas ao negro no Brasil. O negro sempre é o subalterno, não o principal".

Para além das estatísticas, essas situações se refletem no dia a dia de alguns dos egressos do programa de ação afirmativa da PUC-Rio. Atualmente âncora da emissora pública TV Brasil, Luciana Barreto conta que ao longo de sua carreira já enfrentou questionamentos a cerca de suas qualificações para estar em frente às câmeras.

"(As pessoas dizem) 'ah, você está no vídeo porque é negra, porque eles precisam de alguém negro'. Você nunca está no vídeo porque é competente" diz. Em um dos seus trabalhos anteriores, a jornalista afirma que foi diversas vezes confundida com maquiadora nos bastidores. "Eu costumava descansar na sala de maquiagem no intervalo do telejornal. Sempre que entrava alguém assim, para algum programa especial, principalmente esses programas de entretenimento, olhavam e pediam para mim: 'você pode fazer minha maquiagem, por favor'".

No caso de Miracema, ela continua dando aulas de história, mas atua esporadicamente como advogada. Ela conta que, durante uma audiência, já se encontrou com um juiz que era seu ex-professor, mas que, mesmo assim, ficou surpreso com o fato de ela ter se formado em uma instituição de elite como a PUC. "Imagina (que ele) ia achar que essa neguinha que está fazendo audiência em um juizado especial na zona norte tenha estudado na PUC", diz. "Quantas abolições a gente vai precisar ter no Brasil para que um negro ocupe um espaço nessa sociedade?"

ANEXO 6

Informe

Ser negro no Brasil hoje

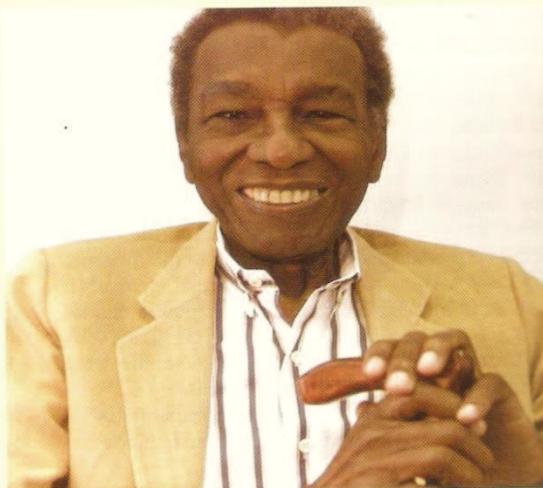
No caso do Brasil, a marca predominante é a ambivalência com que a sociedade branca dominante reage quando o tema é a existência, no país, de um problema negro. Essa equivocação é, também, duplicidade e pode ser resumida no pensamento de autores como Florestan Fernandes e Octavio Ianni*, para quem, entre nós, feio não é ter preconceito de cor, mas manifestá-lo.

Desse modo, toda discussão ou enfrentamento do problema torna-se uma situação escorregadia, sobretudo quando o problema social e moral é substituído por referências ao dicionário. Veja-se o tempo do politicamente correto jogado fora nas discussões semânticas sobre o que é preconceito, discriminação, racismo e quejandos, com os inevitáveis apelos à comparação com os norte-americanos e europeus. Às vezes, até parece que o essencial é fugir à questão verdadeira: ser negro no Brasil, o que é?

Talvez seja este um dos traços marcantes dessa problemática: a hipocrisia permanente, resultado de uma ordem racial cuja definição é, desde a base, viciada. Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico, e o discurso individualmente repetido é, também, utilizado por governos, partidos e instituições. Tais refrões cansativos tornam-se irritantes, sobretudo para os que nele se encontram como parte ativa, não apenas como testemunha. [...]

Costuma-se dizer que uma diferença entre os Estados Unidos e o Brasil é que lá existe uma linha de cor e aqui não. [...] Mas a verdade é que, no caso brasileiro, o corpo da pessoa também se impõe como uma marca visível e é frequente privilegiar a aparência como condição primeira de objetivação e de julgamento, criando uma linha demarcatória, que identifica e separa [...].

Enfrentar a questão seria, então, em primeiro lugar, criar a possibilidade de reequacioná-la diante da opinião, e aqui entra o papel da escola e, também, certamente, muito mais, o papel frequentemente negativo da mídia, conduzida a tudo transformar em *fait divers*** em lugar de aprofundar análises. [...] E há, também, a displicência deliberada dos governos e partidos, no geral desinteressados do problema, tratado muito mais em termos eleitorais que propriamente em termos políticos. Desse modo, o assunto é empurrado para um amanhã que nunca chega.



Milton Santos (1926-2001) foi um importante intelectual brasileiro, que se destacou por seus trabalhos em diversas áreas da Geografia, em especial nos estudos de urbanização. É um dos grandes nomes da Geografia no Brasil.

Ser negro no Brasil é, pois, com frequência, ser objeto de um olhar enviesado. A chamada boa sociedade parece considerar que há um lugar predeterminado, lá em baixo, para os negros e assim tranquilamente se comporta. Logo, tanto é incômodo haver permanecido na base da pirâmide social quanto haver "subido na vida".

Pode-se dizer, como fazem os que se deliciam com jogos de palavras, que aqui não há racismo (à moda sul-africana ou americana) nem preconceito ou discriminação, mas não se pode esconder que há diferenças sociais e econômicas estruturais e seculares, para as quais não se buscam remédios. A naturalidade com que os responsáveis encaram tais situações é indecente, mas raramente adjetivada dessa maneira. Trata-se, na realidade, de uma forma do *apartheid* à brasileira, contra a qual é urgente reagir se realmente desejamos integrar a sociedade brasileira de modo que, num futuro próximo, ser negro no Brasil seja, também, ser plenamente brasileiro no Brasil.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. São Paulo: Publifolha, 2002. p. 158-161.

* Florestan Fernandes e Octavio Ianni são sociólogos brasileiros com importantes estudos sobre a sociedade e as relações inter-raciais no Brasil.

** *Fait divers* – na linguagem jornalística, acontecimento que só se enquadra em "notícias diversas"; curiosidade.

Para discutir

1. O que o autor pretendeu ao afirmar que a discussão sobre os negros no Brasil é tratada com hipocrisia?
2. Pesquise em jornais e revistas notícias que envolvam atos de discriminação. Traga o resultado para a sala de aula e discuta com os colegas.

ANEXO 7

O Navio Negreiro – Slim Rimografia

(Refrão)

Somos sonhos, somos luta
 Fomos mão de obra barata
 Somos arte, somos cultura
 Somos ouro e somos prata
 Somos índios, Somos negros
 somos brancos, somos afrodescendentes
 Somos raça, somos povo
 Somos tribo, somos gente
 Somos sonhos, somos luta
 Fomos mão de obra barata
 Somos arte, somos cultura

Estamos em pleno mar, embarcações de ferro e aço
 Onde pessoas disputam palmo a palmo por um espaço
 Nesse imenso rio negro de piche e asfalto
 Cristo observa tudo calado de braços abertos lá do alto
 Onde a lei do silêncio impede que ecoe o grito do morro
 Dos poetas em barracos sem forro, que clamam por socorro
 Homens de pele escura, sem sobrenome importante
 Filhos de reis e rainhas de uma terra tão distante
 O mar separa o Brasil da África
 Um rio separa as periferias das mansões de magnatas
 Uniformes diferenciam funcionários de patrões
 A cor denuncia vítimas antigas de explorações
 Trazidos em porões e navios negreiros
 Tratados como animais, vendidos a fazendeiros
 Vivendo em cativeiros
 Negociados como mercadoria
 Enriquecendo a classe nobre, hoje chamada burguesia
 Deixou pra trás dialetos e crença
 Caçados, mortos e açoitados quem tentou resistência
 Tratados como gado, sem direito à educação
 Emudeceram seus tambores, amaldiçoaram sua religião
 Alguns morreram de fome, de cede, de frio
 Corpo magro, cheio de marcas e o estômago vazio
 Me diz: quem são os heróis e quem são os bandidos?
 Quem merece honra, quem merece ser punido?
 Quem lutou por liberdade, na história foi esquecido
 Sem status, sem monumentos, só barracos foram erguidos

(Refrão)

Fomos tratados como nada, trazidos como bicho
 Oprimidos e usados, dispensados como lixo
 Temos muito que mudar, a história não acabou
 Por cada vida que por liberdade, como Cristo, se sacrificou
 Bisavós cuja a voz foi silenciada

E por nós sua luta não pode ser abandonada
 O navio hoje é barca sem vela, só sirene
 Navegando na estrada, hoje volante, ontem lemes
 O porão é chiqueiro de camburão
 Os chicotes e açoites trocados por cassetete e oitão
 Senzala virou presídio, Quilombo é favela
 Heróis: Malcolm X, Luther King, Zumbi e Mandela
 Escravidão ainda existe em cada olhar triste nas esquinas
 Nos becos e vielas, nos sonhos em ruínas
 No esgoto a céu aberto, na criança desnutrida
 Nas mãos que pedem esmola nas ruas e avenidas
 Herdeiros da miséria dos escravos trazidos em navios
 Soldados do breu em busca do brio
 Filhos da pátria amada, idolatrada mãe gentil
 Onde tu estavas que tamanha atrocidade não viu

Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães:
 Outras, moças, mas nuas e espantadas,
 No turbilhão de espectros arrastadas

(Refrão)

Tem um pouco de navio negreiro embaixo de cada viaduto
 Em cada lágrima derramada, em cada mãe que veste luto
 Tem um pouco de navio negreiro em cada mão que pede esmola
 Em cada beco e viela, em cada criança longe da escola
 Tem um pouco de navio negreiro na viola, no pandeiro
 No atabaque, no cordel, na enxada e no tempero
 Tem um pouco de navio negreiro na igreja, no terreiro
 No santo, no orixá, na benzedeira e no obreiro
 Tem um pouco de navio negreiro no crucifixo, no patuá
 Na mulata, no crioulo e na cumbuca de Mugunzá
 Tem um pouco de navio negreiro na música, na poesia
 Na dança, nas artes e em cada panela vazia
 Tem um pouco de navio negreiro no futebol, no carnaval
 No azeite de dendê, no acarajé e no código penal
 Tem um pouco de navio negreiro no reflexo do espelho
 Dos que lutaram e morreram pra não viver de joelho
 Tem um pouco de navio negreiro em cada conquista, em cada vitória
 Na pele, na memória, na minha e na sua história
 Tem um pouco de navio negreiro...

(Refrão)

ANEXO 8

A África que fala português

[...] *Para sermos homens
desocupamos o silêncio
e com um firmamento de esperança
cobrimos o rosto ferido da nossa Pátria [...]*

COUTO, Mia. *Eles. Raiz de orvalho e outros poemas*.
2. ed. Lisboa: Caminho, 1999. p. 34. (Fragmento).

Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. São cinco os países africanos que têm o português como sua língua oficial. A história de cada um deles registra uma trajetória de resistência e luta. Resistência contra a colonização e luta para conquistar a tão sonhada independência.

Quando esses países conseguiram se libertar da máquina colonial portuguesa, era hora de começar o lento processo de definição de uma identidade autônoma, que não se confundisse com as imposições culturais dos colonizadores.

Uma pergunta, porém, precisava ser enfrentada: como saber quais são as marcas da verdadeira identidade de um povo, se sua história se confunde com a de seus dominadores? A literatura foi um dos espaços escolhidos para buscar uma resposta e a poesia foi o ponto de partida dessa jornada literária.

A língua portuguesa na África



Fonte: Almanaque Abril, 2008. 34. ed. São Paulo: Abril, 2008.

1415

D. João I, o mestre de Avis, desembarca em Ceuta; início da conquista dos territórios africanos pelos portugueses.



RODRIGUES, M. V. *D. João I, Mestre d'Avis*. 1861. Litografia, 11,8 x 12,5 cm.

1444-1446

Duas expedições, uma liderada por Nuno Tristão, outra por Alvaro Fernandes, chegam à Guiné-Bissau.

1456

Descoberta das primeiras ilhas do arquipélago de Cabo Verde pelo navegador veneziano Luís de Cadamosto, a serviço do infante D. Henrique.

1460

Diogo Gomes descobre outras ilhas do arquipélago.

1470

No dia de São Tomé (21/12), Pero Escobar e João de Santarém descobrem o arquipélago de São Tomé e Príncipe.

1483

Diogo Cão alcança a foz do rio Congo e o padrão português é colocado em terras angolanas. Tem início o tráfico de escravos.



Entrepasto de São Jorge. s.d. Autor desconhecido.

1498

Vasco da Gama, navegando em direção às Índias, chega ao litoral de Moçambique.

1876

Abolida a escravidão em Cabo Verde.

Seção especial

724

Minha língua é minha pátria?

Os quase quinhentos anos de assimilação de uma cultura imposta deixaram marcas visíveis nos povos africanos. A principal delas é a consciência de que uma literatura de expressão portuguesa sempre refletirá a tensão entre dois mundos: a sociedade colonial europeia, transposta para a África junto com os conquistadores, e a sociedade africana, multifacetada, com vários conflitos internos a serem resolvidos.

A opção de escrever em português representou, para muitos autores, uma derrota simbólica: tratava-se, afinal, da língua do conquistador. A esse respeito, o escritor Mia Couto faz uma significativa revelação sobre como o contato com a produção literária brasileira ajudou os autores africanos a começarem a se apropriar da língua portuguesa como marca de sua identidade.

[...] No outro lado do mundo, se revelava a possibilidade de um outro lado da nossa língua.

Na altura, nós carecíamos de um português sem Portugal, de um idioma que, sendo do Outro, nos ajudasse a encontrar uma identidade própria. Até se dar o encontro com o português brasileiro, nós falávamos uma língua que não nos falava. E ter uma língua assim, apenas por metade, é um outro modo de viver calado. [...]

COUTO, Mia. ... e fazer do nosso sonho uma casa. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 5 abr. 2008. Caderno 2.

O dilema explicitado pelo moçambicano é real. E os textos dos autores brasileiros levaram para o outro lado do Atlântico a possibilidade de promover, também na língua portuguesa, um processo de mestiçagem que garantisse a diferenciação, pelas estruturas e pelo léxico, entre colonizadores e colonizados.

Ao reconhecer a importância do contato com textos de brasileiros como Jorge Amado para a definição dos caminhos literários a serem trilhados pelos africanos, Mia Couto revela uma irmandade literária ainda pouco conhecida entre nós.

[...] Havia pois uma outra nação que era longínqua mas não nos era exterior. E nós precisávamos desse Brasil como quem carece de um sonho que nunca antes soubéramos ter. Podia ser um Brasil tipificado e mistificado, mas era um espaço mágico onde nos renasciam os criadores de histórias e produtores de felicidade.

Descobrimos essa nação num momento histórico em que nos faltava ser nação. O Brasil — tão cheio de África, tão cheio da nossa língua e da nossa religiosidade — nos entregava essa margem que nos faltava para sermos rio. [...]

COUTO, Mia. ... e fazer do nosso sonho uma casa. *O Estado de S. Paulo*. São Paulo, 5 abr. 2008. Caderno 2.

Como povo que precisou definir a própria identidade após proclamar sua independência, os brasileiros tinham muito a ensinar aos "irmãos" africanos. A primeira lição foi, talvez, a mais significativa para a produção literária: a língua é de quem a usa e, nesse sentido, sempre será a expressão da cultura desse povo, ainda que, no passado, também tenha sido um instrumento de dominação. Definida essa margem, o rio literário podia fluir mais livremente.

1885 Apresentação do Mapa Cor-de-rosa, na Conferência de Berlim. Portugal pretendia criar uma faixa de terra ligando as colônias de Angola e Moçambique (ver p. 471).

1890 *Ultimatum* (11/1): a Inglaterra exige que Portugal retire suas forças militares entre Angola e Moçambique, lá desde a Conferência de Berlim.

1924 Fundação, por Pedro Cardoso, do jornal *Manduco*, que valorizava o crioulo falado em Cabo Verde.

1932 Publicação do *Folclore cabo-verdiano*, uma compilação de música e poesias.

1936 Lançamento em Mindelo (Cabo Verde) do 1º número da revista *Claridade*, integrada por Baltasar Lopes, Jorge Barbosa, Manuel Lopes, Jaime Figueiredo e José Lopes.

Capa da revista *Claridade*, n. 8, 1960.

1951 Na tentativa de preservar seu império intercontinental, Portugal passa a considerar os territórios africanos como províncias ultramarinas (ex-colônias).

1961 Surgem, em Angola, dois partidos que se dedicam à luta armada: o Movimento Pela Libertação de Angola (MPLA) e a União dos Povos de Angola (UPA); a ONU aprova moção contra Portugal.

Bandeira de Angola.



O caminho da poesia

Boa parte da população dos países lusófonos da África não teve acesso à educação formal durante os séculos que permaneceram como colônia portuguesa. Na verdade, a instrução quase sempre era a condição para a mobilidade social em países como Cabo Verde, que contava com mais de 70% de analfabetos. O impacto de uma cultura fortemente associada à oralidade também repercutiu nas primeiras tentativas de produção literária independente: a poesia parecia ser, nesse contexto específico, o caminho mais seguro a ser inicialmente percorrido.

A tentativa de construir um panorama mais abrangente da produção poética destes países esbarra em uma dificuldade aparentemente intransponível. Embora tenham sido todos dominados pela mesma metrópole, viveram diferentes processos de independência social, política, econômica e cultural. Quando consideramos, porém, os principais temas que inspiram a poesia de seus autores, constatamos alguns momentos (ou fases) bem delineados e que talvez traduzam os principais pontos do caminho de um povo em busca da sua independência cultural.

De modo esquemático, esses momentos podem ser assim representados:

Alienação em relação à própria condição

Fase de assimilação

O escritor não leva em consideração sua condição no momento de produção literária. Por estar em estado quase absoluto de alienação, seus textos poderiam ser criados em qualquer outra parte do mundo.

Percepção da realidade

Fase de resistência

Surgem os primeiros sinais de um sentimento nacional que se anuncia nos temas abordados (a dor de ser negro, o indigenismo).

Consciência de colonizado

Fase de construção da identidade africana

Consolida-se o processo de desalienação. Uma vez consciente de sua condição de colonizado, o escritor pode voltar sua produção para o meio sociocultural e geográfico em que vive.

Fase histórica da independência

Fase de definição da independência literária

Reconstituição da individualidade autoral: o texto é produzido com liberdade e começam a surgir tópicos próprios da produção literária africana (o mestiço, a identificação com a África como "terra-mãe", etc.).

1962

Fundação da Frente de Libertação de Moçambique, Frelimo (25/7); seu primeiro presidente é o antropólogo Eduardo Chivambo Mondlane.

1963

O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) abre frente de batalha na Guiné-Bissau.



Guerrilheiros na batalha em Guiné-Bissau, c. 1970.

1970

Morre, em Lisboa, António de Oliveira Salazar (27/7). Marcelo Caetano dá continuidade à ditadura.

1973

A Guiné-Bissau se declara independente de Portugal (24/9). Houve reconhecimento internacional, mas não do governo português.

1974

A Revolução dos Cravos põe fim, de modo pacífico, à ditadura do Estado Novo, que havia dominado Portugal por 41 anos.



Soldado português com cravo na mão, 1974.

1974

Portugal reconhece a independência da Guiné-Bissau (10/9).

1975

Moçambique (25/6) e Angola (11/11) conquistam suas independências.



Agostinho Neto, líder do MPLA e primeiro presidente de Angola, 1975.

ANEXO 9

Para que se possa formar uma visão de conjunto da poesia africana de língua portuguesa é necessário considerar esses marcos do longo processo de definição de uma voz literária própria.

Uma vez construída a identidade literária coletiva, os autores passam a se dedicar à definição de um trajeto literário próprio, estabelecendo de modo mais definido seus estilos individuais. Alguns deles, como Mia Couto, alcançam uma maturidade literária plena, que faz com que suas obras, mesmo ao tratar da realidade africana, toquem em questões de natureza mais universais.

Segundo um conhecido estudioso da literatura africana, Manuel Ferreira, algumas publicações específicas também devem ser consideradas quando procuramos identificar momentos significativos da produção literária dos países africanos lusófonos.

[...] Os fundamentos irrecusáveis de uma literatura africana de expressão portuguesa vão definir-se com precisão, deste modo: a) em Cabo Verde a partir da revista *Claridade* (1936-1960); b) em São Tomé e Príncipe com o livro de poemas *Ilha de nome santo* (1943), Francisco José Tenreiro; c) em Angola com a revista *Mensagem* (1951-1952); d) em Moçambique com a revista *Msafo* (1952); e) na Guiné-Bissau com a antologia *Mantenhias para quem luta!* (1977). [...]

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa I*. Lisboa: ICP, 1977. p. 34.
COSTA, José Francisco. *Poesia africana de língua portuguesa*. Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=1208>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

Conheceremos, a seguir, alguns dos poetas que enfrentaram o desafio de encontrar uma voz verdadeiramente africana na língua do colonizador.

Cabo Verde: olhos voltados para a imensidão do mar

*Dos seios da ilha ao corpo da África
O mar é ventre E umbigo maduro
E o arquipélago cresce*

FORTES, Corsino. Raiz e rosto. In: *Árvore & tambar*. Lisboa: Dom Quixote, 1986. p. 36.
Disponível em: <<http://www.cronopios.com.br/site/ensaios.asp?id=1208>>. Acesso em: 11 fev. 2010.

No início do século XX, já era possível identificar, em Cabo Verde, a presença de uma elite local consciente dos principais problemas da população das ilhas que constituem o arquipélago. São intelectuais (professores e jornalistas) e comerciantes que, concentrados principalmente em São Nicolau, Santo Antão e São Vicente, mantêm-se em contato com os principais movimentos literários portugueses.

A principal influência, porém, será exercida pelos modernistas brasileiros. Poetas como Jorge de Lima, Manuel Bandeira, romancistas como Graciliano Ramos e Jorge Amado, além do sociólogo Gilberto Freyre, animam os escritores cabo-verdianos a retratarem aspectos da realidade local em seus textos.

O lançamento da revista *Claridade*, em 1936, criou um importante espaço para que poetas como Baltasar Lopes, Jorge Barbosa e Manuel Lopes divulgassem poemas em que os signos locais ganhassem uma roupagem mais lírica. Observe.



👉 Pessoas celebram a independência de Guiné-Bissau em manifestação organizada pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde), 27 set. 1974.



👉 Barcos no porto em São Vicente, Cabo Verde, 2010.

ANEXO 10



Vogar: navegar, ser impelido sobre a água por remos ou velas. No poema, o sentido foi expandido para representar, metaforicamente, uma navegação no absoluto.

Viagem na noite longa

Na noite longa
minha alma
chora sua fome de séculos

Meus olhos crescem
e choram famintos de eternidade
até serem duas estrelas
brilhantes
no céu imenso

E o infinito se detém em mim

Na noite longa
uma remotíssima nostalgia
afunda minha alma
e eu choro marítimas lágrimas
enquanto meu desejo heroico
de engolir os céus
se alarga e é já céu

Tenho então
a sensação esparsamente longa
de vogar no absoluto

FONSECA, Mário. In: APA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.).
Poesia africana de língua portuguesa: antologia.
Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 163-164.

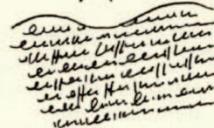
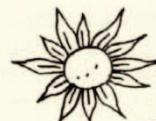
A lírica amorosa também encontra voz em alguns poetas como Vera Duarte e Filinto Elísio. A forma poética, renovada, busca a expressão mais concisa para os sentimentos e revela, no uso do termo em inglês, o seu caráter contemporâneo. Observe.

Acerca do amor

Do amor só digo isto:

o sol adormece ao crepúsculo
no oferecido colo do poente
e nada é tão belo e íntimo.

O resto é *business* dos amantes.
Dizê-lo seria fragmentar a lua inteira.



ELÍSIDO, Filinto. In: APA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.).
Poesia africana de língua portuguesa: antologia.
Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 171.

Business (inglês): negócio.



📍 Estrada na ilha de Saint Thomas, São Tomé e Príncipe.

São Tomé e Príncipe: o drama da cor no espaço insular

Coqueiros e palmares da Terra Natal
Mar azul das ilhas perdidas na conjuntura dos
[séculos,

[...]

Ilhas paradoxais do Sul do Sará
Os desertos humanos clamam
Na floresta virgem
Dos teus destinos sem planuras...

(É nosso o solo sagrado da terra)

ESPÍRITO SANTO, Alda do. Ilha nua.
Disponível em: <<http://1001quilometrosquadrados.blogspot.com/2006/09/poesia-alda-esprito-santo.html>>. Acesso em: 11 fev. 2010. (Fragmento).



ANEXO 11

Os mortos que não partem e são vistos como tão naturais quanto o pôr do sol e o curso d'água, ou são concretos como a casa, simbolizam a memória do desenraizamento social, iniciado pelos portugueses, que deixou marcas profundas.

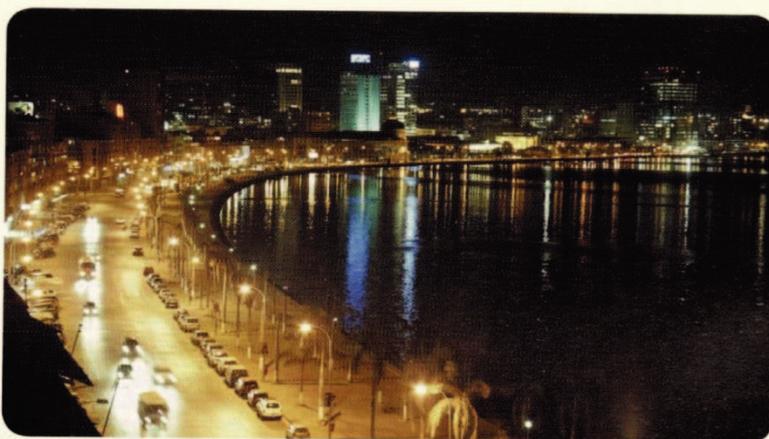
A evocação da alma dos serviçais, claramente representados como cidadãos de segunda categoria, promove uma reflexão importante sobre um processo de discriminação que criou divisões significativas na sociedade das ilhas. Ao fazer com que essas almas perambularem pela cidade, arrastando "a indignidade da sua vida e sua morte", Conceição Lima denuncia o tratamento desumano dos contratados, revelando que a capacidade de reconhecer injustiças históricas é também parte do processo de definição da identidade de seu povo.

Angola: a mágoa antiga e o caminho das estrelas

*[...] Criar criar
estrelas sobre o camartelo guerreiro
paz sobre o choro das crianças [...]
criar liberdade nas estradas escravas [...]*

NETO, Agostinho. In: APA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 73-74. (Fragmento).

Camartelo: ferramenta parecida com o martelo.



Rua 4 de Fevereiro em Luanda, Angola. Após a guerra civil, a cidade de Luanda passa por um processo de reconstrução.

Em Angola, como em tantos outros países colonizados, a produção literária esteve, durante muito tempo, vinculada às tendências e estéticas características da metrópole. Foi em 1951, com a publicação da revista *Mensagem*, que teve início a fase da poesia moderna e nacional.

Agostinho Neto, Mário António, Viriato da Cruz, Alda Lara, António Jacinto e Mário Pinto de Andrade são alguns dos autores que participaram de *Mensagem*. Influenciados pelo contexto político em que viviam, dedicaram-se à causa da conscientização dos problemas angolanos, combatendo, por meio da poesia, a alienação social.

Com um projeto político definido, esses poetas lançam temas que permanecerão em voga até os dias de hoje: a valorização do negro e da cultura africana como condição de autodeterminação; a nação africana que busca a liberdade com autoridade e existência independentes.

Entre os autores dessa geração, o maior nome é o de Agostinho Neto, que se tornou o primeiro presidente de Angola, após a independência, em 1975.

ANEXO 12

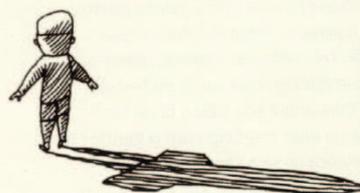
A poesia da "angolanidade" ganha força e influencia poetas comprometidos com o processo de conscientização do povo. A esperança emerge como grande tema literário: nesse momento, dor e otimismo são presenças constantes nos textos.

Na década de 1970, três novos autores serão responsáveis por uma significativa mudança estética e temática na poesia angolana: David Mestre, Ruy Duarte de Carvalho e Arlindo Barbeitos. O tom panfletário é deixado de lado, em um esforço para aprimorar a forma literária e encontrar uma linguagem poética mais universal, que encontrasse novas imagens para abordar os temas políticos do passado. Como afirma Arlindo Barbeitos: "amada / minha amada / a revolução / não é um conto / e / uma borboleta / não é um elefante".

a sul do sonho
a norte da esperança

a minha pátria
é um órfão
baloçando de muletas
ao tambor das bombas

a sul do sonho
a norte da esperança



BARBEITOS, Arlindo. In: APA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 82.

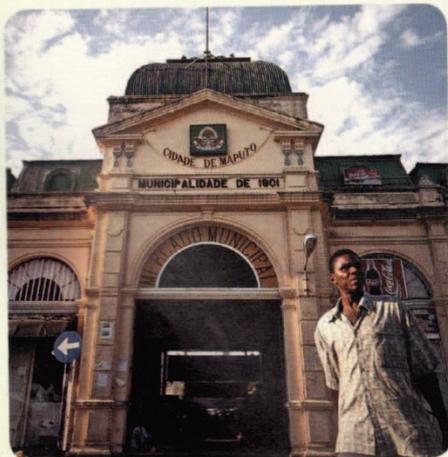
Os anos 1980 viram surgir uma nova geração de poetas angolanos que têm como característica principal o ecletismo. Como o país que começa a superar as marcas da opressão colonialista e tenta curar as feridas profundas deixadas por anos de guerra civil, também a poesia angolana tenta encontrar uma nova voz, capaz de expressar a face desse novo país, pacificado, que deseja trilhar um caminho menos doloroso.

Moçambique: versos à beira do Índico

— *Eu nasci em
Moçambique,
de país humil-
des provim,
a cor negra que
eles tinham
é a cor que te-
nho em mim: [...]*

CAMPOS D'OLIVEIRA. In: APA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 191. (Fragmento).

Como aconteceu em Angola, a formação da literatura moçambicana tem origem nas zonas urbanas, principalmente nas cidades da Beira e de Lourenço Marques (atual Maputo). Ali se concentrava uma elite intelectual que, em alguns casos muito influenciada pela cultura europeia, lutava para definir os índices da "moçambicanidade".



Entrada do Mercado Central, em Maputo, Moçambique, 7 maio 2005.

ANEXO 13

Entre os novos poetas, que surgiram após a independência em 1975, observa-se a tendência de abandonar a poesia fortemente coletiva para buscar uma linha mais intimista, que já reflete um novo momento de Moçambique. José Carlos Patraquim e Mia Couto são dois nomes que revelam o desejo de dar vida nova à linguagem poética. E, embora Mia Couto seja, hoje, um nome fortemente associado à prosa, seus versos já evidenciavam sua capacidade de explorar o potencial lírico da língua portuguesa.

.....

Poema mestiço

escrevo mediterrâneo
na serena voz do Índico

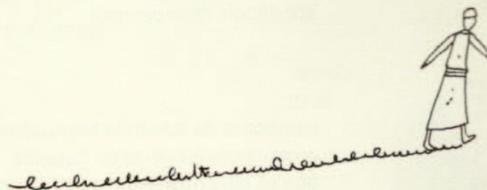
sangro norte
em coração do sul

na praia do oriente
sou areia naufraga
de nenhum mundo

hei de
começar mais tarde

por ora
sou a pegada
do passo por acontecer

Janeiro 1985



.....

COUTO, Mia. *Raiz de orvalho e outros poemas*.
2. ed. Lisboa: Caminho, 1999. p. 58.

.....

Guiné-Bissau: a fome e a miséria como complementos

*Quando te propus
um amanhecer diferente
a terra ainda fervia em lavas
e os homens ainda eram bestas
ferozes*

*Quando te propus
a conquista do futuro
vazias eram as mãos
negras como breu o silêncio da
resposta [...]*

PROENÇA, Helder. In: APA, L.; BARBEITOS, A.; DÁSKALOS, M. A. (Orgs.). *Poesia africana de língua portuguesa: antologia*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores, 2003. p. 187. (Fragmento).

Por ter sido uma colônia de exploração e não de povoamento, o desenvolvimento cultural da Guiné-Bissau ocorreu tardiamente em relação aos demais países africanos lusófonos. Pobreza extrema e analfabetismo são duras chagas sociais que ainda não foram superadas.



📍 Criança de vila nômade em Tiha Meio, parte do Arquipélago dos Bijagos, Guiné-Bissau, 10 abr. 1986.

ANEXO 14

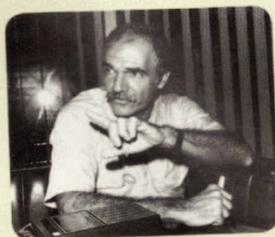
Soldado da Unita (União Nacional para a Independência Total de Angola), em Cuito, Angola, 1993.



José Luandino Vieira nasceu em Portugal em 1935, mas sua participação nas lutas de libertação de Angola, para onde se mudou ainda criança, fez com que ele se tornasse cidadão angolano. Depois da independência de Angola, libertado após muitos períodos de cárcere, Luandino Vieira organizou e dirigiu por três anos a Televisão Popular de Angola. Entre 1979 e 1984, deu vida ao Instituto Angolano de Cinema. Em 1992, o fracasso das primeiras eleições livres em Angola e o recomeço da guerra civil fizeram com que decidisse viver em Portugal como um agricultor.

Em 2006, mesmo ano em que voltou a publicar, recusou o Prêmio Camões e os cem mil euros (equivalentes a trezentos mil reais) concedidos ao vencedor.

Entre suas obras, destacam-se os livros de contos: *Luuanda* (1963); *No antigamente, na vida* (1974); *Macandumba* (1975); e os romances: *Nós, os do Makulusu* (1974) e *Nosso musseque* (2003).



José Luandino Vieira, 29 dez. 1986.

Decididos a dar à literatura uma função associada a um claro projeto político, os escritores angolanos voltaram sua atenção para o resgate da memória. Em plena luta pela conquista da independência, a necessidade de conhecer o passado, de transformar a reminiscência em um ato de evocação do espírito do povo ganhou significação revolucionária. Na recriação do passado para servir à causa da independência, a matéria da memória transformou-se em matéria narrada, delineando um espaço definitivo para a prosa de ficção angolana.

Conheceremos, agora, alguns dos principais nomes da literatura contemporânea que contam para seus conterrâneos e para o resto do mundo um pouco da história de Angola.

Luandino Vieira: o peso político da palavra

Prisioneiro político, foi no campo de concentração do Tarrafal de Santiago, em Cabo Verde, que José Mateus Vieira da Graça escreveu boa parte de sua obra literária. O pseudônimo com que ficaria conhecido mundialmente, Luandino, foi escolhido por esse português de nascença para marcar sua profunda identificação com a capital angolana, cenário preferencial de sua narrativa.

Ironicamente, a postura anticolonialista que custou a liberdade a Luandino acabou por gestar o nascimento de uma voz mais poderosa e revolucionária do que a do indivíduo: a do escritor que transformou a palavra escrita em arma contra os opressores portugueses.

As muitas fronteiras de um país colonizado

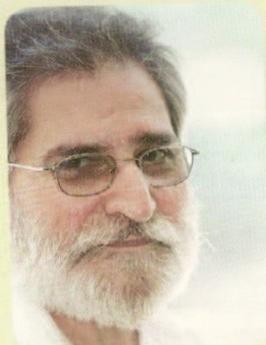
A cidade e a infância, nome do livro de contos que, em 1957, inaugurou publicamente a carreira literária de Luandino (embora não tenha sido o primeiro que escreveu), revela o foco da produção do autor. A primeira edição de *A cidade e a infância* foi publicada pela Casa dos Estudantes do Império, como parte do projeto de intervenção política por meio da literatura.

Os contos dessa obra dão vida às ruas e aos musseques, os bairros pobres de Luanda, vistos pelos olhos da criança. Tendo crescido em um desses bairros, o autor se vale da experiência pessoal para alimentar sua criação ficcional. São histórias de um mundo marcado pela divisão social, em que a realidade, muitas vezes árida e agressiva, também é retratada de modo lírico. Como parte do processo de criação, a marginalidade social é ficcionalizada por meio do grande tema da separação (entre negros e brancos, entre centro e periferia, entre pobres e ricos).

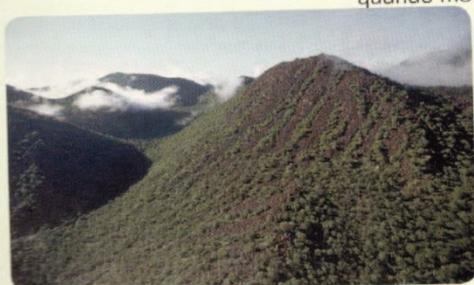
ANEXO 15

Angolano, **Pepetela** nasceu em 1941. A mudança para Lisboa em 1958 permitiu-lhe participar das atividades políticas e literárias da Casa dos Estudantes do Império. Por motivos políticos, viveu em Paris durante 6 meses, na década de 1960, e depois seguiu para Argélia, onde se graduou em Sociologia e começou a trabalhar na representação do Movimento Popular de Libertação de Angola. Em 1969, tornou-se guerrilheiro e engajou-se na luta armada. Entre 1975 e 1982, foi vice-ministro da Educação. Atualmente, leciona Sociologia na Universidade de Luanda.

Entre suas obras, destacam-se: *As aventuras de Ngunga* (1973), *Mayombe* (1980), *O cão e os caluandas* (1985), *Yaka* (1985), *Lueji* (1989), *A gloriosa família* (1997) e *Predadores* (2005).



▲ Pepetela, no Rio de Janeiro, 3 dez. 2003.



▲ Região montanhosa, em Kaokoland, Namíbia, c. 1997.

Pepetela: o contador de histórias ancestrais

Nascido em Benguela (Angola), Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos escolheu o pseudônimo literário de **Pepetela**, palavra que significa "pestana", em *Umbundo*, uma das línguas Banto faladas no sul de Angola. Esse havia sido seu pseudônimo durante o período em que participou da luta armada pela independência de Angola. O uso desse pseudônimo revela a decisão do escritor de, já no nome-símbolo escolhido, afirmar sua identidade africana. É como africano que Pepetela deseja ser conhecido por todos os que tomarem contato com seus textos literários.

Consciente do papel do escritor na construção literária de uma nação, Pepetela investe na criação de um conjunto de textos em que a história de Angola é revista através dos olhos da ficção. Esse processo, marcado por um interessante uso de alegorias, busca revelar a essência da identidade angolana, recuperada nos elementos da tradição cultural revisitada pelo autor.

Nas tradições populares, a essência de um país

O romance *Parábola do cágado velho* é exemplar do processo de ficcionalização e alegorização que definem a obra de Pepetela. A respeito dessa obra, o autor declarou:

Falo duma terra que não existe.

Os rios, as montanhas, as chamas podem ter nomes de Angola. Mas a sua disposição no espaço foi subvertida por qualquer força dos espíritos, nada está onde devia. Sou impotente contra a vontade dos espíritos.

[...]

Falo de lutas e guerras que nunca existiram, porque só a sua evocação pode fazer voltar a barbárie. Por isso, este livro deve ser lido e esquecido logo que fechado. Para que não desperte os maus espíritos da intolerância e da loucura. Os mais velhos sabem, não devemos lembrar aquilo que nunca aconteceu.

PEPETELA. *Parábola do cágado velho*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Trecho transcrito da orelha do livro. (Fragmento).

A surpreendente declaração do autor ("este livro deve ser lido e esquecido"), que aparentemente vai contra o desejo de todo escritor, marca a importância da tradição cultural da qual faz parte. Para muitas culturas tribais, a rememoração equivale a uma evocação, uma espécie de encantamento que pode dar nova vida ao que é evocado.

O leitor, porém, deve ir além do que diz o autor e compreender que, na literatura, a evocação da memória de acontecimentos bárbaros cumpre uma função importante: ilustrar a que ponto o ser humano é capaz de chegar quando movido pela loucura da guerra ou motivado pela intolerância. Resgatar esses episódios por meio da ficção, portanto, significa colaborar para que não voltem a ocorrer.

O protagonista de *Parábola do cágado velho* é Ulume, personagem que simboliza o primeiro homem. Como um Adão negro, vive em um mundo fértil e verde, paraíso ainda intocado pela força destrutiva dos seres humanos. Os filhos vieram da união com Muari, a primeira mulher. Todos os dias Ulume sobe ao alto de um morro e espera a passagem de um velho cágado. O *mbewu* (cágado ou tartaruga), animal muito presente na oratura angolana, simboliza a inteligência e a sagacidade. Por sua longevidade, representa a sabedoria dos mais velhos.

ANEXO 16

A ascendência portuguesa e brasileira e o fato de haver nascido em Huambo (Angola), em 1960, fizeram com que José Eduardo Agualusa escolhesse se autodenominar afro-luso-brasileiro. Embora seja graduado em Agronomia e Silvicultura pelo Instituto Superior de Agronomia, em Lisboa, é como jornalista e escritor que ele se destaca. Divide seu tempo entre Angola, Portugal e Brasil. É um dos sócios da editora Língua Geral, dedicada exclusivamente a autores de língua portuguesa. Primeiro escritor africano a receber o Prêmio Independente de Ficção Estrangeira, criado pelo jornal britânico *The Independent* em colaboração com o Conselho das Artes do Reino Unido, é considerado hoje um dos principais autores da literatura africana. Entre seus romances, merecem destaque: *Estação das chuvas* (1996), *Um estranho em Goa* (2000), *O ano em que Zumbi tomou o Rio* (2003), *O vendedor de passados* (2004) e *As mulheres de meu pai* (2007).



▲ Agualusa, na Escócia, 11 ago. 2008.

Pepetela, que lutou contra os soldados portugueses como um guerrilheiro do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola), enfrenta questões difíceis da história recente, como a guerra civil que teve início após a independência do país. No romance, os filhos de Ulume, Kanda e Luzolo, simbolizam a disputa fratricida travada entre os guerrilheiros do MPLA e da UNITA (União Nacional para Independência Total de Angola). Os irmãos vão para a guerra, mas lutam em facções opostas.

Os fios narrativos de *Parábola do cágado velho* representam a força que move a literatura de Pepetela. O autor, em seus romances, promove a reflexão sobre o presente a partir de um jogo especular com o passado místico e histórico dos angolanos. O resultado desse processo é um texto literário de grande carga simbólica, no qual as tradições nativas são resgatadas como parte essencial da identidade cultural do povo de seu país.

Agualusa: o esfumaçamento das fronteiras geográficas

José Eduardo Agualusa pertence à geração de autores angolanos que começaram a escrever após a independência de seu país. Nesse sentido, embora seus romances e contos também abordem a questão da identidade cultural, dão ao tema um tratamento diferente.

A história passada continua a ser revisitada, mas o olhar dos narradores aponta para uma indefinição das fronteiras políticas, ideológicas e geográficas que, para os autores dos anos 1960, pareciam tão claramente traçadas. Como afirma o romancista e filósofo ganense Kwame Anthony Appiah:

[...] Os romancistas pós-coloniais da África já não estão comprometidos com a nação [...]. Mas o que escolheram em lugar da nação não é um tradicionalismo mais antigo, porém a África — o continente e seu povo. [...]

APPIAH, Kwame A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia e na cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 213. (Fragmento).

Angolano de nascimento, filho de portugueses e vivendo entre Luanda, Lisboa e Rio de Janeiro, Agualusa transita por esses países e acaba por identificar pontos de contato muito fortes entre suas culturas. Mais do que isso: enxerga de que maneira as duas grandes colônias portuguesas — Brasil e Angola — afetaram a metrópole que as controlava.

Nas águas do Atlântico, três países se encontram

Construído como uma narrativa epistolar, o romance *Nação crioula* é, no contexto da obra do autor, aquele que revela de modo mais explícito um olhar mais abrangente para a questão colonial. Em *Nação crioula* Agualusa explora um interessante recurso ficcional: dá vida a uma personagem criada por Eça de Queirós, o aventureiro Fradique Mendes, que viaja para Luanda, onde se apaixona por uma ex-escrava, Ana Olímpia Vaz de Caminha.

Os muitos fios narrativos que se cruzam por meio das cartas enviadas por Fradique à sua madrinha, ao amigo Eça de Queirós e à própria amada, Ana Olímpia, vão desvendando, para o leitor, a interpenetração das culturas portuguesa, brasileira e angolana no século XIX.

A primeira carta, por exemplo, recria o impacto da chegada dos portugueses a Angola, em maio de 1868:

ANEXO 17

O texto promove uma revisão do processo colonial português, explicitando o despreparo da metrópole para lidar com os territórios conquistados. Há algo de patético no retrato dos portugueses traçado por Fradique: degradados, interessados somente em manter-se "vivos e roubando", alguns acabam assimilando traços da identidade local ("depressa perdem a memória da pátria e em pouco tempo se cafricanizam").

Esse olhar para os portugueses e para culturas que se tocam e se afetam mutuamente (é eloquente o comentário sobre o impacto das línguas africanas no português falado pelos colonos) era algo impensável para a geração de Luandino e Pepetela.

Os escritores do período da revolução tinham como missão literária denunciar a opressão colonial, apresentando o português como o inimigo a ser combatido. Conquistada a liberdade e passados os duros anos de guerra civil, Agualusa permite-se enfrentar a questão da identidade angolana a partir da afirmação de algo que, durante muito tempo, soaria como uma heresia: na raiz da identidade dos povos colonizados está a mestiçagem.

Esse é o resultado das pontes literárias criadas entre Angola, Brasil e Portugal. O oceano Atlântico, que liga esses países, torna-se o espaço no qual não só mercadorias são transportadas. Pelas suas águas correm também as ideias e os valores que estão na raiz das culturas afro-americanas.

Ondjaki: a vida que segue

O pseudônimo literário de Ndalu de Almeida, **Ondjaki**, significa guerreiro, em Umbundo, e era esse o nome que seus pais pretendiam lhe dar. "A dada altura, os meus pais mudaram de ideias e deram-me outro nome. Quando comecei a aparecer publicamente optei por esse pseudônimo", explica, em uma entrevista, o jovem angolano nascido em 1977, dois anos após a proclamação da independência.

O ano de nascimento do autor é uma referência importante para sua obra literária, porque, tendo crescido durante o período da guerra civil, sob um governo controlado pelo Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), de tendência marxista-leninista, Ondjaki conviveu com os horrores da guerra civil que vitimou mais de um milhão de angolanos.

Sobre essa experiência, ele declarou: "A guerra é uma tempestade que nunca ninguém quer e que todos desejam que passe o mais rapidamente possível. A nossa tempestade durou tempo demais". É justamente o contexto político de um país começando a se organizar após a independência que serve de pano de fundo para o romance *Bom dia camaradas*, uma recriação lírica da vida em Luanda na década de 1980.

"Mas, camarada António, tu não preferes que o país seja assim livre?", eu gostava de fazer essa pergunta quando entrava na cozinha. Abria a geleira, tirava a garrafa de água. Antes de chegar aos copos, já o camarada António me passava um. As mãos dele deixavam no vidro umas dedadas de gordura, mas eu não tinha coragem para recusar aquele gesto. Servia-me, bebia um golo, dois, e ficava à espera da resposta dele.

O camarada António respirava primeiro. Fechava a torneira depois. Limpava as mãos, mexia no fogo do fogão. Então, dizia:

— Menino, no tempo do branco isto não era assim...

Depois, sorria. Eu mesmo queria era entender aquele sorriso. Tinha ouvido histórias incríveis de maus tratos, de más condições de vida, pagamentos injustos, e tudo mais. Mas o camarada António gostava dessa frase dele a favor dos portugueses, e sorria assim tipo mistério.

[...]

Ondjaki é licenciado em Sociologia. Além de escrever, ele ainda pinta – já realizou duas exposições individuais, uma em Angola e outra no Brasil –, fotografa e dirige peças de teatro. Correalizou o documentário *Oxalá cresçam pitangas* (2006), que aborda a vida em Luanda.

Membro da União dos Escritores Angolanos, recebeu, em 2005, dois prêmios pela obra *E se amanhã o medo: Sagrada Esperança* (Angola) e António Paulouro (Portugal).

Destacam-se em sua obra também os seguintes livros: *Momentos de aqui* (2001) e *Os da minha rua* (2007).



▲ Ondjaki, em Parati, 10 ago. 2006.

ANEXO 18

— Mas, António... Tu não achas que cada um deve mandar no seu país? Os portugueses tavam aqui a fazer o quê?

— É!, menino, mas naquele tempo a cidade estava mesmo limpa... tinha tudo, não faltava nada...

— Ó António, não vês que não tinha tudo? As pessoas não ganhavam um salário justo, quem fosse negro não podia ser director, por exemplo...

— Mas tinha sempre pão na loja, menino, os machimbombos funcionavam... — ele só sorrindo.

— Mas ninguém era livre, António... não vês isso?

— Ninguém era livre como assim? Era livre sim, podia andar na rua e tudo...

— Não é isso, António — eu levantava-me do banco. — Não eram angolanos que mandavam no país, eram portugueses... E isso não pode ser...

O camarada António aí ria só.

Sorria com as palavras, e vendo-me assim entusiasmado dizia "esse menino!", então abria a porta que dava para o quintal, procurava com os olhos o camarada João, o motorista, e lhe dizia: "esse menino é terrível!", e o camarada João sorria sentado na sombra da mangueira. [...]

ONDJAKI. *Bom dia camaradas*. Rio de Janeiro: Agir, 2006. p. 17-19. (Fragmento).

Geleira: geladeira.

Machimbombos: ônibus.

Para provar que "infância é um antigamente que sempre volta", Ondjaki dá voz a um menino não nomeado que vê o presente como um momento de grande progresso em relação ao passado colonial.

O que o texto traz de novo, em relação aos outros autores angolanos aqui apresentados, é a possibilidade de acompanhar o momento de transição entre a administração colonial e o governo revolucionário. O diálogo entre o menino e António aborda essa questão a partir de um ângulo interessante: por que o empregado não é capaz de reconhecer o momento presente como algo muito melhor do que a vida sob o domínio português?

Ao argumento de que "ninguém era livre", António responde com algum espanto, porque, para ele, a condição de vida atual é pior: "Mas tinha sempre pão na loja, menino, os machimbombos funcionavam..."

A liberdade conquistada pela revolução trouxe consigo novas "etiquetas" políticas — os empregados, agora, são "camaradas" — e uma evidente desarrumação social. A sociedade angolana, politicamente independente, ainda tem muito o que conquistar. E, mesmo através do olhar saudoso da prosa autobiográfica de Ondjaki, isso fica evidente.

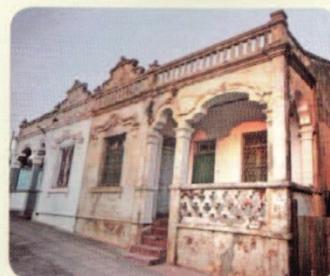
Moçambique: um escritor revela seu país

[...] o compromisso maior do escritor é com a verdade e com a liberdade. Para combater pela verdade o escritor usa uma inverdade: a literatura. Mas é uma mentira que não mente.

COUTO, Mia. Que África escreve o escritor africano? In: *Pensatempos*: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005. p. 59. (Fragmento).

Ao contrário do que acontece com Angola, em que são vários os ficcionistas de destaque, Moçambique é um país em que a produção literária, no que diz respeito à prosa ficcional, ainda se encontra em uma fase bastante inicial.

O extraordinário, porém, é que a obra de um único escritor tem feito muito para apresentar, ao mundo, alguns aspectos fascinantes da cultura dessa ex-colônia portuguesa. Conheceremos, agora, um pouco do vasto mundo literário que emerge de seus romances e contos.



Em Maputo, Moçambique, a arquitetura colonial revela a presença portuguesa na história do país, 7 maio 2005.

A narrativa africana de língua portuguesa



755



👤 O escritor moçambicano Mia Couto, São Paulo, 25 mar. 2008.

Mia Couto (1955 -) trabalha atualmente como biólogo na reserva de Inhaca, em Moçambique. Pode parecer incomum que essa atividade faça parte do cotidiano de uma das maiores vozes da literatura africana da atualidade, mas, para ele, ter muitas profissões é uma forma de manter-se aberto para o mundo. Tentou a medicina, mas a militância na Frente de Libertação de Moçambique e a participação na guerra o levaram para o jornalismo. A biologia tornou-se uma necessidade perto dos 30 anos e permitiu a Mia Couto dar vazão a outros de seus talentos.

A opção de desenvolver trabalhos no rádio, na televisão e no teatro nasceu da consciência de que o ofício de escritor, embora seja agradável ao ego de quem escreve, "não é tão importante", segundo palavras dele mesmo, "porque o universo dos que leem é tão pequeno" que, se alguém deseja contatar o outro, precisa também de outros canais. Para ele, "é muito importante que o escritor aprenda a não ser escritor, a deixar de ser escritor. Isso é um aprendizado que eu acho que faz muito bem a todos nós".

Berma: beira da estrada, acostamento.

Embondeiro: baobá (árvore nativa de regiões tropicais da África, pode viver mais de dois mil anos e costuma ter um tronco gigantesco, ultrapassando, em alguns casos, 10 metros de diâmetro).

Mia Couto: o transcriador de palavras e histórias

[...] Um escritor é um viajante de identidades, um contrabandista de almas. Não há escritor que não partilhe dessa condição: uma criatura de fronteira, alguém que vive junto à janela, essa janela que se abre para os territórios da interioridade.

COUTO, Mia. Que África escreve o escritor africano? In: *Pensatempos*: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005. p. 59. (Fragmento).

Nas muitas entrevistas em que fala sobre sua obra, o moçambicano António Emilio Leite Couto não se cansa de dizer que, para compreender seu país, primeiro é necessário entender que as pessoas de lá não olham para o mundo a partir de uma lógica ocidental.

Situado na costa oriental do continente africano, Moçambique já foi definido pelo crítico português Eduardo Lourenço como "uma varanda sobre o Índico". A influência da cultura europeia, particularmente a portuguesa, e a força das tradições tribais africanas produziram um caldeirão cultural do qual surgiu um escritor com uma sensibilidade literária poucas vezes vista na produção em língua portuguesa.

As muitas belezas de um país destruído

A capacidade de descrever personagens e espaços, promovendo inesperadas associações de imagens ou criando novas palavras, faz com que Mia Couto crie uma obra com alguma semelhança à de dois escritores brasileiros que ele reconhece terem sido fonte de grande inspiração: João Guimarães Rosa e Manuel de Barros. Com esses mestres, Mia Couto aprendeu a tecer, por meio das palavras, passagens de rara sensibilidade e lirismo. E esse efeito é alcançado mesmo que o tema abordado pelo autor seja marcado pela tragédia, como acontece no romance *A terra sonâmbula*.

É emocionante o modo como o narrador apresenta ao leitor, desde o primeiro parágrafo, uma terra destruída pelo colonialismo português, na qual "os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte". Observe.

A estrada morta

Naquele lugar, a guerra tinha morto a estrada. Pelos caminhos só as hienas se arrastavam, focinhando entre cinzas e poeiras. A paisagem se mestiçara de tristezas nunca vistas, em cores que se pegavam à boca. Eram cores sujas, tão sujas que tinham perdido toda a leveza, esquecidas da ousadia de levantar asas pelo azul. Aqui, o céu se tornara impossível. E os viventes se acostumaram ao chão, em resignada aprendizagem da morte.

A estrada que agora se abre a nossos olhos não se entrecruza com outra nenhuma. Está mais deitada que os séculos, suportando sozinha toda a distância. Pelas bermas apodrecem carros incendiados, restos de pilhagens. Na savana em volta, apenas os embondeiros contemplam o mundo a desflorir.

Um velho e um miúdo vão seguindo pela estrada. Andam bambolentos como se caminhar fosse seu único serviço desde que nasceram. Vão para lá de nenhuma parte, dando o vindo por não ido, à espera do adiante. Fogem da guerra, dessa guerra que contaminara todo a sua terra. Vão na ilusão de, mais além, haver um refúgio tranquilo. Avançam descalços, suas vestes têm a mesma cor do caminho. [...]

COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 9. (Fragmento).



O Moçambique que brota das páginas de *Terra sonâmbula* é um país contaminado pela doença da guerra. Como aconteceu em Angola, a independência política representou não a tão almejada liberdade, mas o início de um período terrível de conflitos internos. Estima-se que, com uma população próxima de 17 milhões, cerca de 1 milhão de moçambicanos tenham morrido na guerra civil.

É dessa guerra que fogem o menino Muidinga e seu protetor, o velho Tuahir. "O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro", ensina Tuahir.

As obras de Mia Couto podem ser vistas, no contexto da cultura moçambicana, como partes essenciais desse caminho que começa a se projetar para o futuro. Mas o escritor sabe que não há futuro sem passado, sem a possibilidade de reavaliar as muitas influências e trocas que ocorreram durante os anos de dominação portuguesa. Por isso, seus textos sempre tocam, por meio de personagens inesquecíveis, no emaranhado de raízes das quais nasce a identidade moçambicana. Dentre essas raízes, a mais forte é a das crenças de seu povo. Essas tradições ganham vida em seus romances.

O lume da água

Estou na margem do rio, contemplando as mulheres que se banham. Respeitam a tradição: antes de entrar na água, cada uma delas pede permissão ao rio:

— *Dá licença?*

Que silêncio lhes responde, autorizando que se afundem na corrente? Não é apenas a língua local que eu desconheço. São esses outros idiomas que me faltam para entender Luar-do-Chão. Para falar com minha mãe, que vai fluindo, ondeada, até ser foz.

As mulheres me olham, provocantes. Ou provoquentes, como diria o Avô. Parecem não ter pudor. Os seios desnudados não são, para elas, uma intimidade com merecimento de vergonha.

Não se estão apenas divertindo. Estão cumprindo a cerimônia que o nganga ordenou para que a terra voltasse a abrir. A maldição que tombara sobre a nossa Ilha só podia ser vencida por esforço de todos. Em todo lado, os ilhéus enviavam sinais de entendimento com os deuses. [...]

COUTO, Mia. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 211. (Fragmento).

Como Mariano, protagonista do romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, Mia Couto procura aprender a falar "os outros idiomas" para compreender melhor suas origens mestiças.

Justamente por acreditar que é função do romance revelar as muitas raízes da nação que está a ser construída, o escritor revisita a presença portuguesa com um olhar que não é marcado pela repulsa ou pela revolta. Deseja saber de que modo os "dominadores" foram, no fim da história, transformados pela essência africana.

A confissão do velho português

[...] Sou português, Domingos Mourão, nome de nascença. Aqui me chamam Xidimingo. Ganhei afecto desse rebaptismo: um nome assim evita cansa de me lembrar de mim. O senhor inspector me pede agora lembranças de curto alcance. Se quer saber, lhe conto. Tudo sempre se passou aqui, nesta varanda, por baixo dessa árvore, a árvore do frangipani.



Monumento em Inhambane, Moçambique, 10 maio 2005.



Nganga: felticeiro.



ANEXO 19



Círculo Operário Riograndino
Colégio Sagrado Coração de Jesus
 Atividade avaliada de História - Professora Maria Andrea Rom
 3ª série – Ensino Médio - 4º bimestre – 2014



Nome: _____ Número: _____
 Assinatura do responsável: _____ Data: _____

Proposta de Redação

Com base na leitura dos textos motivadores e nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação no Ensino Médio, redija texto dissertativo-argumentativo, com escrita em norma culta da língua portuguesa, sobre o tema Racismo e Democracia Racial no Brasil, apresentando experiência ou proposta de ação que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione de forma coerente, argumentos e fatos para defesa do seu ponto de vista.

Atenção as instruções:

- Crie um título para o seu texto.
- Seu texto deve ser escrito à tinta azul ou preta. Lápis somente na folha de rascunho.
- Ao passar seu texto para a folha de redação, escreva com letra legível.
- O texto com até 7 linhas escritas será considerado texto em branco.
- O texto deve ter entre 25 a 30 linhas.

Texto 1:

20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra
 Por Jurema Aprile, revista eletrônica Pedagogia&Comunicação.

Há mais de 30 anos, o poeta gaúcho Oliveira Silveira sugeriu que se comemorasse em 20 de novembro o Dia Nacional da Consciência Negra, pois essa data era mais significativa para a comunidade negra brasileira do que o 13 de maio. "Treze de maio traição, liberdade sem asas e fome sem pão", assim definia Silveira, o dia da abolição da escravatura em um de seus poemas, referindo-se à lei que libertou os escravos, mas sem lhes dar condições de trabalhar e viver com dignidade.

Em 2003, o Congresso Brasileiro aprovou uma lei federal criando esse dia. A mesma lei tornou obrigatório nas escolas o estudo sobre história e cultura afro-brasileira. A ideia é ensinar aos alunos de todo o país a história dos povos africanos, a luta dos negros no Brasil e a influência do negro na formação da sociedade nacional. O dia 20 de novembro é aniversário da morte de Zumbi, grande líder guerreiro do Quilombo dos Palmares, assassinado em 1695, há mais de 300 anos. Ele é considerado símbolo da resistência contra a escravidão, por isso, as entidades e organizações não governamentais dos movimentos negros no Brasil definiram esse dia para manter viva a memória dessa figura histórica e sua importância na luta pela libertação dos escravos.

Zumbi nasceu em Palmares, filho e neto de guerreiros de Angola, na África, escravizados e vendidos no Brasil. Com poucos dias de vida, foi sequestrado e entregue a um padre que o batizou com o nome de Francisco. Aos 15 anos, Francisco que havia aprendido português e latim, fugiu e voltou para o quilombo, onde mudou seu nome para Zumbi que significa "Senhor da Guerra", "Fantasma Imortal" ou "Morto Vivo", no idioma africano Banto. Daí em diante chefiou os negros nos combates contra bandeirantes e

capangas dos fazendeiros que queriam escravizá-los novamente. Foi traído e morto numa emboscada aos 40 anos, depois de passar a vida lutando pela liberdade.

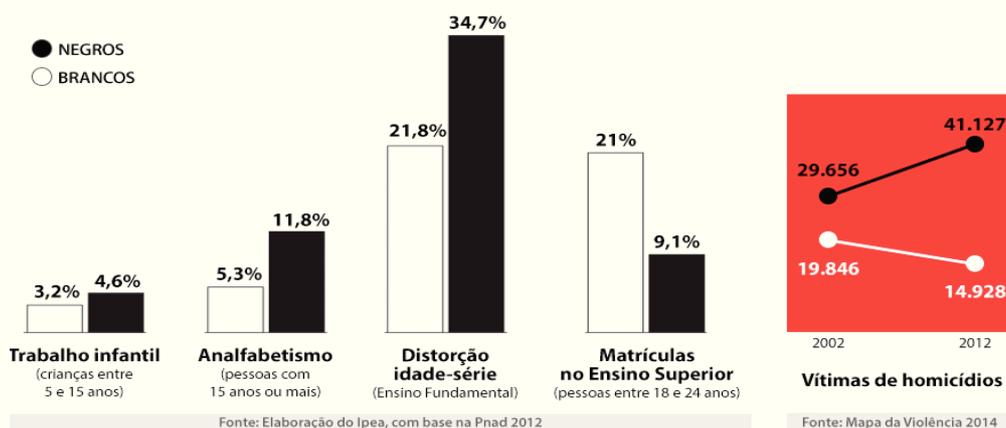
A história sempre é escrita pelos vencedores. Assim, no caso de Zumbi e da resistência negra, todos os registros foram apagados pelas pessoas que conservaram o poder ao longo do Império e na República: a elite governante, a quem não convinha a figura de um herói negro nos livros escolares. Nos últimos 30 anos essa atitude vem mudando e procura-se resgatar fatos sobre a influência negra na formação do Brasil. Hoje em dia, os movimentos sociais escolheram essa data para mostrar o quanto o país está marcado por preconceitos e diferenças sociais. É um dia para todos pensarem na situação do negro, antes escravo e hoje ainda deixado de fora das oportunidades de trabalho e estudo no Brasil.

Texto 2:

“A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor da sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a integrar a comunidade branca. [...] A forma peculiar do racismo brasileiro decorre de uma situação onde a mestiçagem não é punida mas louvada. Com efeito, as uniões interraciais, aqui, nunca foram tidas como crime nem pecado. Provavelmente porque o povoamento do Brasil não se deu por famílias europeias já formadas, cujas mulheres combatessem todo o intercurso [comunicação, trato] com mulheres de cor. Nós surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras.”

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. P. 225-226.

Texto 3: Desigualdades entre negros e brancos no Brasil



Texto 4:

No passado e no presente, as manifestações culturais representam uma forma de resistência. Para os escravizados, preservar a língua, as músicas, as histórias e a religião trazidas da África significava não aceitar passivamente sua condição. Hoje, os movimentos negros utilizam a cultura também como uma demarcação de sua identidade e, por consequência, de sua luta. Apesar disso, muitas de suas manifestações não são conhecidas da maior parte da população. Por isso, é importante conhecê-las.

Fonte: Revista Nova Escola – Especial África/Brasil.

Título

01	
02	
03	
04	
05	
06	
07	
08	
09	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO 20



Círculo Operário Riograndino - Colégio Sagrado Coração de Jesus
Componentes curriculares: Geografia e História - 3º Bimestre/2014
Professoras: Ingrid Juliano e Maria Andrea Romeiro
Atividade avaliada

Proposta de Trabalho

A partir da visualização do filme HISTÓRIAS CRUZADAS (THE HELP), abrem-se possibilidades de análise do filme, tanto a partir do viés histórico quanto geográfico. Nesse sentido são propostas algumas reflexões a fim de colaborar na construção de um texto consistente para ser entregue no dia _____ digitado ou manuscrito com um número mínimo de 20 linhas e fonte Times New Roman 12.

♥ Momento histórico vivido na trama (tempo).

♥ Onde aconteceu (espaço).

♥ Qual a relação do local onde acontece o filme e a questão racial apresentada.

♥ A questão do gênero é muito bem apresentada na trama, com base nisso qual o papel imposto as mulheres nessa sociedade.

♥ Como era vista na sociedade o tipo de mulher que não se adequava aos padrões sociais da época, como no caso da personagem Skeeter.

♥ Pensando em nossos dias, a questão racial esta bem resolvida nos EUA e em nosso país? Justifique.

♥ Na obra, é notória a contribuição das mulheres negras para a formação da sociedade estadunidense. Pensando nisso, qual o sentido da discriminação sofrida?

Um pouco mais sobre o filme:

Skeeter (Emma Stone) é uma garota que retorna a Jackson, pequena cidade no estado do Mississippi, nos anos 1960, determinada a se tornar escritora. Ela começa a entrevistar as empregadas domésticas e babás negras da cidade, que trabalhavam para famílias da elite branca, da qual a própria Skeeter fazia parte. Aibileen Clark (Viola Davis), a empregada da melhor amiga de Skeeter, é a primeira a conceder uma entrevista, o que desagrada as senhoras da alta sociedade. Apesar das críticas, Skeeter e Aibileen continuam trabalhando juntas e, aos poucos, conseguem novas adesões.



ANEXO 21

Círculo Operário Riograndino - Colégio Sagrado Coração de Jesus
Trabalho Multidisciplinar - Ensino Médio - 4º bimestre – 2014
História – Língua Inglesa - Geografia

O MORDOMO DA CASA BRANCA – THE BUTLER

Ficha Técnica: Gênero: Drama. Estreia: 2013. Direção: Lee Daniels. Roteiro: Danny Strong, Lee Daniels. Elenco: Forest Whitaker, Cuba Gooding Jr., David Oyelowo, Lenny Kravitz, Oprah Winfrey, Alan Rickman, Colman Domingo, Jane Fonda, Jesse Williams, John Cusack, Liam Neeson, Matthew McConaughey, Mila Kunis, Terrence Howard. Sinopse: A narrativa é baseada livremente na história de Eugene Allen, interpretado no filme pelo ator Forest Whitaker como Cecil Gaines, um afro-americano que testemunha eventos notáveis do século 20, durante o seu trabalho de 34 anos como mordomo na Casa Branca, acompanhando a gestão de 7 presidentes estadunidenses.



Atividades:

A obra apresenta alguns dos mais significativos acontecimentos da história estadunidense e da humanidade: as atrocidades cometidas pela Ku Klux Klan, a morte do presidente John Kennedy, a Guerra do Vietnã, a atuação do Movimento Negro e as lideranças de Malcom X e Martin Luther King, a criação dos Panteras Negras, o Apartheid, entre outros.

- 1) Faça uma linha do tempo destacando os conflitos raciais, o preconceito e a luta do movimento negro pelos direitos civis dos cidadãos afro-americanos.
- 2) Escolha um dos tópicos acima e faça um clipping sobre o tema.

Serão avaliados, além do uso dos conceitos empregados e construção textual; interesse, coerência e capricho.

ANEXO 22
Círculo Operário Riograndino
Colégio Sagrado Coração de Jesus
 História – Professora Maria Andrea Romeiro
 Ensino Médio – 2014



Estudante : _____ Nº: _____ Turma: _____
 Assinatura do responsável: _____ Data: _____

Ficha de Análise de Filme

Objetivo: Analisar a obra com a finalidade de compreender a produção cinematográfica como fonte histórica.

- Nome da obra:
- Contextualização da obra:

- estúdio:
- data de lançamento:
- ficha técnica: diretor, roteirista, atores.
- locações:
- repercussão: bilheteria
- premiações:
- observação de uso de fontes históricas:

- Contextualização da história:

- tempo e espaço onde a história se passa a ação:
- reconhecimento dos personagens históricos e ficcionais:
- identificar aspectos do cotidiano da época em que se desenvolve o enredo:

- Crítica pessoal:

ANEXO 23

Brasil preconceituoso

há mais de cento e vinte anos atrás foi assinada a Lei Aurea em nosso país. Ela foi um grande passo na história dos negros no Brasil, foi uma das primeiras coisas que foram feitas contra o racismo mas, até hoje o preconceito no país é uma coisa gritante e existem pessoas que dizem que ele não existe.

Apesar do Brasil ser um país de todo o tipo de raças e etnias, parece que a cada dia que passa o preconceito por causa da cor da pele só aumenta em nosso país. O número de homicídios de negros aumentou quase trinta e nove por cento de dois mil e dois para dois mil e doze.

Um caso recente que ocorreu em nossa cidade de como o preconceito racial ainda está enraizado na cabeça de muitas pessoas foi o ocorrido alguns meses atrás com o vereador "Kanelão" que falou palavras ofensivas à comunidade negra quando estava discursando na câmara de vereadores de Rio Grande, e quando foi se justificar para a população através da televisão, acabou se mostrando ainda mais racista e preconceituoso.

Precisamos cada vez mais intensificar a luta contra o preconceito racial no Brasil, e fazer as pessoas que têm pensamentos preconceituosos refletirem sobre a sua maneira de pensar.

O negro pelo negro

A abolição da escravidão no Brasil é data da de 1888. Tempos mais tarde surge a república e o país encaminha-se à democracia. Apesar de parecerem não ter ligação direta, estes fatos relacionam-se na contemporaneidade; e acabam por denunciar uma enorme falha.

É sabido que, desde os primórdios daquilo que se tornou o Brasil, a população negra sofreu inúmeras interações. Inconscientemente das ações imperialistas, nas formações e deformações submetidas ao negro durante a história são comumente estudadas e analisadas. Esquece-se, portanto, da cultura afro como fator democrático.

Este país a democracia também atua em forma de identificação cultural. Quando o estudo da história gira no eixo do branco protagonista e seu futuro, se busca parte da população em sua própria história. Apenas um lado da moeda é visto, e isso não condiz com o conceito de democracia.

Desta forma, é necessária a aplicação do estudo da história do negro por seus próprios olhos. A valorização da cultura afro por si só, sem as modificações devidas ao longo do tempo, por meio da difusão de manifestações culturais próprias poderia ser uma medida efetiva.

tulo

Somos todos iguais

O preconceito racial é algo existente no Brasil. A discriminação do negro por parte de diversos pessoas é grande. A cada 10 minutos 6 crianças negras morrem tragicamente violentadas nos periferias de São Paulo. É a luta de parte negra contra esse e todo tipo de preconceito é grande.

Pessoas negras perdem oportunidades de trabalho e as lutas. Perdem chances de inclusão e forma-las pessoas melhores pelo simples fato de serem negras, pelo simples fato de ser o tom da cor da pele mais escura.

Mentimentos racistas negros lutam pela valorização de seu povo, que a cada espaço de tempo vem obtendo ainda mais seus direitos e sua reconhecimento. Mas a desigualdade ainda é grande.

Em pleno século XXI o racismo ainda é existente no Brasil. Pelo simples fato de falta de leis mais rígidas e severas. Pessoas serem julgados pela cor de sua pele é algo desprezível. Pessoas serem julgados pela sua história é algo inadmissível.

Portanto, o racismo só terá um devido fim quando os povos tomarem um pouco de consciência de que somos todos iguais e leis serem implantados com um pouco mais de rigidez. A cor da pele não determina que um seja melhor do que o outro. Somos todos iguais portanto a um só.

09/07/14

Aluna: Liriane Ferreira

Número: 09

Turma: 231

Autobiografia

meu trabalho deteve-se da religião afro-brasileira, que para mim significa uma mistura de diversas culturas africanas, especialmente, junto ao catolicismo brasileiro, evidenciando o fato de que, a formação destas religiões se deram no período colonial, de escravidão, em que o povo africano vinha para cá em condições precárias nos navios negreiros.

Refago este meu ideal, quando eu estava pesquisando na internet sobre, como era cada religião e suas respectivas histórias de formação, compreendo que para suas crenças serem aceitas, as africanas teriam que relacionar seus santos aos santos católicos, então deram o nome de orixás e cada um representa um santo do catolicismo.

Assim, quanto mais eu fui me informando sobre suas religiões originadas aqui, até mesmo quando encontrei o vídeo do professor bispo, que explica de forma bem clara as três principais religiões afro-brasileiras: candomblé, quimbanda e umbanda, fui que tive a absoluta certeza que estas eram sim um meio de resistência a todo sofrimento e repressão que as escravas africanas aqui passaram, porque com todo o sofrimento sem fuga, tornariam-se laicos, portanto detiveram-se de suas crenças, mesmo relacionadas ao catolicismo

creder

Mathews Miranda Soares nº 17

Trabalho de História / Geografia

"Histórias cruzadas" é um filme que se passa na cidade de Jackson, durante os anos 60 no Mississippi. Abordando como principal tema o racismo contra empregadas negras, que eram tratadas como inferiores pelos seus patrões.

A sociedade apresentada pelo filme não é apenas racista, mas também machista, onde o principal papel das mulheres é ter filhos. Skeeter não se encaixa nesse sistema, ela não é dependente de um marido e luta contra o racismo que as empregadas negras de sua cidade sofrem.

O filme também cita uma organização racista chamada Ku Klux Klan que acreditava que as negras eram inferiores e por isso essa organização lutava contra a igualdade entre etnias de forma agressiva, podendo matar as pessoas que lutavam pela defesa da igualdade.

Em nossa sociedade atual o racismo é tratado de forma mais séria, porém a mente continua racista, na maioria das vezes de forma mascarada ou apenas não é mostrado na mídia e por isso que ainda se deve falar sobre ele e denunciá-lo quando praticado.

Negra proibida

I.

Fais fui aborre antes de nascer
 o agudo exultado de meus pais
 visto de queburdo caix
 fui peccado de ser
 formi-me o foseco dos cristais

II.

Foi ter orarado cedo em mim
 que o bronze vale menos que a prata
 praticadas mãos que empunhavam a estaca
 destas feridas nada minhas
 mas que tão em mim senti

III.

É como sayx ante as margens das areias
 ter cruzado os rios queimados
 a brigada dos dentes aguçados
 carrascos de minhas veias
 até aqui chegar.

IV.

Pergunte ia minha vida, enfim
 se forem egos os seres
 será que feriam visto eles
 que não há nada em mim
 que não seja também deles?

Flávia Cruz 14/11

Mais Gostou: Entrevista da Ludmila

Menos Gostei: Amistad

A Entrevista da Ludmila mostra que o povo negro não é brasileiro como qualquer outro, está cheio de raiva, pelo fato de que o negro é sempre representado, principalmente na TV, como o ladão, a felpado, aquela mulher que para ter dinheiro tem que vender seu corpo. Não é assim as coisas, somos iguais à todos, tentu as mesmas coisas que um homem branco e que nos muda é a pele e principalmente o caráter porque se uma pessoa é racista automaticamente não tem caráter algum. Para ser respeitado, você tem que respeitá-lo. Não importa a cor tem que ter respeito e principalmente ROMPER com este paradigma do homem negro. Por isto gostei desta entrevista.

A que menos gostei foi a Amistad, ele mostra somente a história do negro Americano, sei que é fundamental, mas queria que mostrasse mais como é atualmente sei como é a história, mas quer saber como mudou-la.

Durante esse ano tivemos algumas atividades de reflexão usando filmes para inspirar-nos a pensar a nossa matriz africana. Escolha o que mais e menos gostou e justifique.

(+) Amistad () Besouro () O Mordomo da Casa Branca (-) Entrevista Elicida e Ludmila
() Entrevista Gustavo

Mais:

Gostei mais deste porque transfere perfeitamente o drama e tristeza sentidas pelas africanas aprendidas ilegalmente pelos espanhóis. Mostra um período em que começou a surgir a luta pela igualdade, tanto por lados de interesse quanto por sentimentos humanos faz refletir todos os cenários mas de anos que as negras lutaram por seus direitos e humanidade.

Menos:

Gostei de todas, mas este foi menos porque, subindo além do vídeo do Ymicilla, viu-se que ele foi um tanto hipócrita pois, apesar de falar um pouco da realidade dos negros, ele mesmo descrepita pessoas não-negras, por rebelião ou demonstração de força, talvez.

Durante esse ano tivemos algumas atividades de reflexão usando filmes para inspirar-nos a pensar a nossa matriz africana. Escolha o que mais e menos gostou e justifique.

() Amistad () Besouro () O Mordomo da Casa Branca () Entrevista Emicida e Ludmila
(X) Entrevista Gustavo

Mais:

A entrevista do mesmo Gustavo nos permite ver que é possível que haja uma mudança em visões preconceituosas e racistas que a sociedade vive. Uma criança de apenas 10 anos tem um posicionamento social e muito mais desenvolvido do que algumas pessoas que tomam uma sociedade cuja é maldosa. →

Menos:

Gostei de todas as matérias que foram apresentadas pois é possível ver que existem diversos pontos de vista que divergem, porém, abordam uma tema só, com uma finalidade só.

Durante esse ano tivemos algumas atividades de reflexão usando filmes para inspirar-nos a pensar a nossa matriz africana. Escolha o que mais e menos gostou e justifique.

() Amistad (-) Besouro () O Mordomo da Casa Branca () Entrevista Emicida e Ludmila
(+) Entrevista Gustavo

Mais:

Gostei mais da entrevista do Gustavo, porque ele revela um profundo conhecimento sobre o racismo e retrata as pessoas e ideal de que devemos respeitar a todos independente de sua cor de sua raça.

Menos:

O que menos gostei foi do filme o Besouro, porque apesar de retratar o preconceito, retrato de forma meio de uma lenda, sendo mais fictício do que qualidade plena, mas mesmo assim, representou o racismo.

Círculo Operário Riograndino
Colégio Sagrado Coração de Jesus
Ensino Médio – 3ª Série – II Bimestre
Camila Rocha, João Pedro Botelho, Lucas Vitoria e Matheus Goulart e
História – Profª Maria Andrea Romeiro

PRÉ-POPOSTA DE TRABALHO

Música e Dança Africanas

1) Introdução:

O trabalho tem como objetivo a criação de conteúdos sobre a arte africana e afrobrasileira com uma síntese história e voltado para a demonstração de tais culturas.

2) Escopo do trabalho:

O projeto conta com a elaboração de uma apresentação de *slides*, com a demonstração de obras musicais durante o espaço cedido para a apresentação e também com um vídeo de produção própria sobre a dança da África.

3) Plano de trabalho:

O grupo pretende reunir-se para concretizar as etapas do trabalho semanalmente, começando com a confecção do trabalho em slides e, posteriormente, com a edição do minidocumentário.

4) Recursos necessários:

Recursos para a apresentação de slides:

- * Computador;
- * Acesso à *Internet*;
- * *Microsoft Power Point*, ou similar.

Recursos para a demonstração musical:

- * Caixa de som;
- * Computador com *player* compatível com arquivos *.mp3*;
- * Cabo de som P10;

Círculo Operário Riograndino
Colégio Sagrado Coração de Jesus
Ensino Médio – 3ª Série – II Bimestre
Camila Rocha, João Pedro Botelho, Lucas Vitoria e Matheus Goularte
História – Profª Maria Andrea Romeiro

* Adaptador de cabo TRS P10 para P2.

Recursos para elaboração de minidocumentário:

- * Computador;
- * Aplicativo *Adobe After Effects CC*;
- * Aplicativo Reprodutor de Mídias VLC;
- * Acesso à *Internet*.

Recursos para exibição de curta-metragem:

- * Computador com saída *HDMI* ou *VGA* e entrada *USB*;
- * Monitor ou televisão com entrada *HDMI* ou *VGA*;

5) Conclusão

Através deste trabalho o grupo procurará expor de maneira dinâmica e objetiva os tópicos requeridos em aula, mostrando a cultura africana relacionada com a arte da dança e a música.